

Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi

Korkut Ata Journal of Studies in Turcology

ULUSLARARASI
TÜRK DİLİ ve
EDEBİYATI
ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ



Korkut Ata
TÜRKİYAT
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
2019

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Özel Sayı 1 (Cumhuriyetin 100. Yılına)
EKİM 2023
ISSN: 2687-5675



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Korkut Ata Journal of Studies in Turcology

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ/ INTERNATIONAL REFEREED JOURNAL

ISSN: 2687-5675

Özel Sayı 1 / EKİM 2023

Special Issue 1 / OCTOBER 2023

OSMANİYE

KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Korkut Ata Journal of Studies in Turcology

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

ISSN: 2687-5675

Kuruluş Tarihi: 2019

Özel Sayı 1 / EKİM 2023 *Special Issue 1 / OCTOBER 2023*

Editör Kurulu / Editorial Board:

Prof. Dr. Yunus KAPLAN (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Osmaniye/Türkiye)
Arş. Gör. Zahide EFE (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Osmaniye/Türkiye)

YAYIN KURULU / Editorial Board

Prof. Dr. Bekir ŞİŞMAN (Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun/Türkiye)
Prof. Dr. Benedek PÉRI (Budapeşte Eötvös Lorand Üniversitesi, Budapeşte/Macaristan)
Prof. Dr. İsmail Hakkı AKSOYAK (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara/Türkiye)
Prof. Dr. Juliboy Eltazarov (Semerkant Devlet Üniversitesi, Semerkant/Özbekistan)
Prof. Dr. Oğuz KARAKARTAL (Lefke Avrupa Üniversitesi, Lefke/KKTC)
Prof. Dr. Ozan YILMAZ (Sakarya Üniversitesi, Sakarya/Türkiye)
Prof. Dr. Osman ÜNLÜ (Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi, Balıkesir/Türkiye)
Doç. Dr. Afag MEMMEDOVA (Bakü Devlet Üniversitesi, Bakü/Azerbaycan)
Doç. Dr. Yılmaz IRMAK (Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş/Türkiye)
Dr. Öğr. Üyesi Nurdin USEEV (Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, Bişkek/Kırgızistan)
Dr. Gerelmaa NAMSRAI (Moğolistan Devlet Üniversitesi/Moğolistan)

DANIŞMA KURULU / Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet İÇLİ (Batman Üniversitesi, Batman/Türkiye)
Prof. Dr. Selçuk ÇIKLA (Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun/Türkiye)
Prof. Dr. Edith Gülçin Ambros (Viyana Üniversitesi, Viyana/Avusturya)
Prof. Dr. Yakup YILMAZ (İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul/Türkiye)
Doç. Dr. Elçin İbrahim (Milli İlimler Akademisi, Bakü/Azerbaycan)
Doç. Dr. Firengiz KERİMLİ (Bakü Devlet Üniversitesi, Bakü/Azerbaycan)
Doç. Dr. Ramazan EKİNCİ (Celal Bayar Üniversitesi, Manisa/Türkiye)
Doç. Dr. Özkan UZ (Munzur Üniversitesi, Tunceli/Türkiye)
Dr. Maral TAGANOVA (Türkmenistan İlimler Akademisi, Aşgabat/ Türkmenistan)
Dr. Azzaya BADAM (Moğolistan Devlet Üniversitesi, Ulanbator/Moğolistan)
Dr. Nuri BRİNA (Prizren "Ukshin Hoti" Üniversitesi, Prizren/Kosova)

Alan Editörleri / Field Editors

Eski Türk Edebiyatı / Classical Turkish Literature

Prof. Dr. Yakup POYRAZ (Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş/Türkiye)

Yeni Türk Edebiyatı / New Turkish Literature

Doç. Dr. Abdulhakim TUĞLUK (Iğdır Üniversitesi, Iğdır/Türkiye)

Halk Edebiyatı / Folk Literature

Doç. Dr. Ayhan KARAKAŞ (Çukurova Üniversitesi, Adana/Türkiye)

Türk Dili / Turkish Language

Doç. Dr. Salih DEMİRBILEK (*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun/Türkiye*)

Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları / Contemporary Turkish Dialects and Literatures

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KURTULMUŞ (*Ardahan Üniversitesi, Ardahan/Türkiye*)

Türk Dili ve Edebiyatı - Türkçe Eğitimi / Turkish Language and Literature - Turkish Education

Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA (*Çukurova Üniversitesi, Adana/Türkiye*)

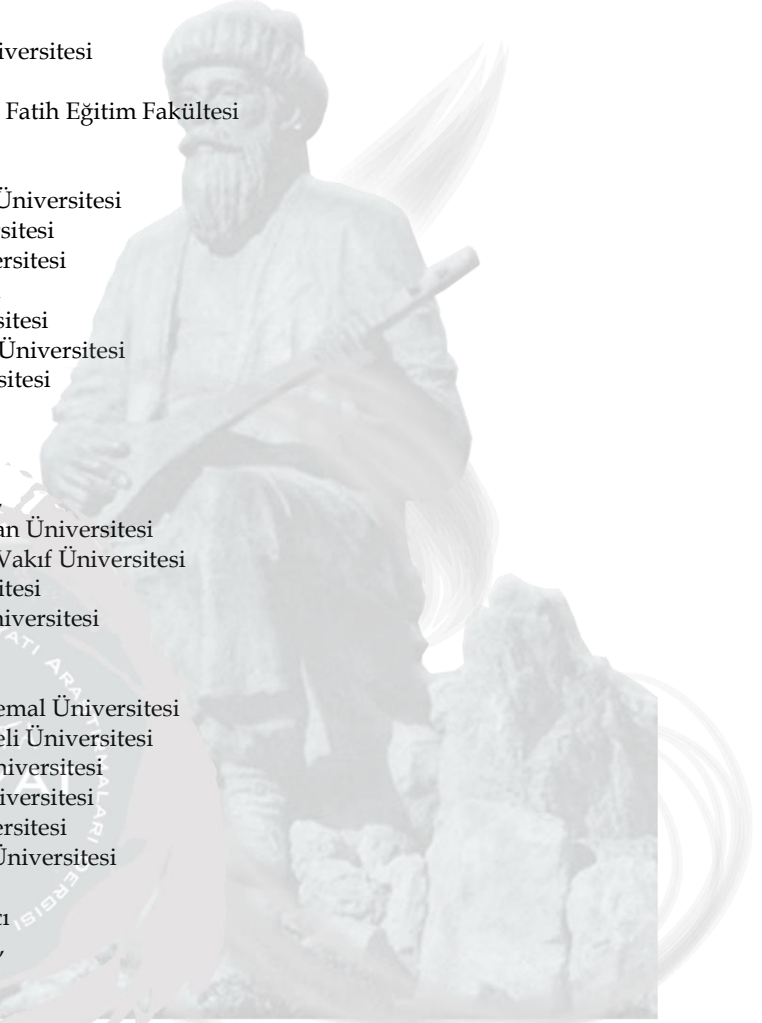
Yabancı Dil Editörü / Foreign Language Editor

Prof. Dr. Bülent KIRMIZI (*Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Osmaniye/Türkiye*)

ÖZEL SAYI 1 (EKİM 2023) SAYININ HAKEMLERİ / Referees of Special Issue 1 (October, 2023)

Abdullmuttalip İpek, Aksaray Üniversitesi
Ahmet Dağlı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Ahmet Gemi, Dicle Üniversitesi
Ahmet Haşimi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Ahmet Kemal Gümüş, Millî Eğitim Bakanlığı
Ahmet Kurnaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Vurgun, Marmara Üniversitesi
Ahmet Yavuzılmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ajda Şenol Sakin, Uludağ Üniversitesi
Alaaddin Şükür, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Alaettin İşeri, Kırklareli Üniversitesi
Ali Arslanoğlu, Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Ali Daşman, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Ali İbrahim Can Gözüm, Kafkas Üniversitesi
Alper Alp, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Altuğ Çağatay, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Arif Kala, Munzur Üniversitesi
Aslıhan Kılınç, Ufuk Üniversitesi
Aydan Yüceler, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Aynur Novruzova, Gence Devlet Üniversitesi
Ayşe Aydın, Sakarya Üniversitesi
Ayşe Bozkurt, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Ayşe Eda Gündoğdu, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ayşe Eroğlu, Gaziantep Üniversitesi
Ayşe Özlem Akdeniz, Anadolu Üniversitesi
Ayşe Sandıkkaya Aşır, Kastamonu Üniversitesi
Aziz Şeker, Amasya Üniversitesi
Bayram Durbilmez, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Bedri Özçelik, Kırıkkale Üniversitesi
Bekir Şişman, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Betül Yarar Koçer, Mersin Üniversitesi
Bilge Öztürk, Kocaeli Üniversitesi
Birsel Çağlar Abiha, Millî Eğitim Bakanlığı
Burcu Çıldır, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Bünyamin Sarıkaya, Muş Alparslan Üniversitesi
Büşra Elçiçeği, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Cemile Cetin, Dokuz Eylül Üniversitesi
Cengiz Parlak, Adıyaman Üniversitesi
Cengiz Şavkılı, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Cenksoy Üçer, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Ceyda Adıyaman, Bağımsız Araştırmacı
Çetin Kaska, İstanbul Üniversitesi

Demet Aydınlı Gürler, Çankırı Karatekin Üniversitesi
Derya Aydoğan, Yıldız Teknik Üniversitesi
Derya Kayıran, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dilber Tahiroğlu, Mardin Artuklu Üniversitesi
Dilek Çetindaş, Pamukkale Üniversitesi
Duygu Kamacı Gencer, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ebru Güvenen, Bozok Üniversitesi,
Emine Çakır, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Emine Güven, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Emrah Pelvanoğlu, Yeditepe Üniversitesi
Ender Kazak, Düzce Üniversitesi
Enser Yılmaz, Siirt Üniversitesi
Ercan Yılmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Erdal Aday, Dumlupınar Üniversitesi
Erhan Durukan, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi
Erkan Çer, Amasya Üniversitesi
Faik Benli, Milli Eğitim Bakanlığı
Fatma Budak, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Fatma Coştu, Sabahattin Zaim Üniversitesi
Fatma Kaya Doğanay, Balıkesir Üniversitesi
Ferdî Karaönçel, Hakkari Üniversitesi
Ferhat Karabulut, Celâl Bayar Üniversitesi
Fesun Koşmak, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Fırat Sayıcı, İstanbul Esenyurt Üniversitesi
Fırat Taş, Muş Alparslan Üniversitesi
Figen Kılıç, Mersin Üniversitesi
Fuat Akpınar, Milli Eğitim Bakanlığı
Gencay Zavotçu, Kocaeli Üniversitesi,
Gökçe Demiryürek, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Gökçen Göçen, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Gökhan Çetinkaya, Kırıkkale Üniversitesi
Gökhan Gürdal, İstanbul Esenyurt Üniversitesi
Gökhan Ilgaz, Trakya Üniversitesi
Gökhan Tunç, Anadolu Üniversitesi
Gönül Reyhanoglu, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Gözde Tekin, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Güler Bek Arat, Süleyman Demirel Üniversitesi
Güler Doğan Averbek, Medeniyet Üniversitesi
Gülнар Kara, Çankırı Karatekin Üniversitesi
Gülşah Parlak Kalkan, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Hakan Çelikten, Harran Üniversitesi
Hakan Güvener, Bağımsız Araştırmacı
Hakkı Özkaya, Kırklareli Üniversitesi,
Halil İskender, Kırklareli Üniversitesi
Haluk Birsen, Anadolu Üniversitesi
Hasan Çağrı Ölçücü, Ege Üniversitesi
Hasan Telli, Mersin Üniversitesi
Hayri Akbudak, İnönü Üniversitesi
Hilal Bilgin Aydın, Artvin Çoruh Üniversitesi
Hülya Göğercin Toker, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Hüseyin Doğramacıoğlu, Kilis Aralık Üniversitesi
Işık Tümay Alper, Adıyaman Üniversitesi
İbrahim Dadandı, Yozgat Bozok Üniversitesi
İbrahim Doyumğaç, Adıyaman Üniversitesi
İbrahim Halil Cankul, İstanbul Arel Üniversitesi
İlker Avcıoğlu, Giresun Üniversitesi
İlknur Bayrak İşcanoğlu, Gazi Üniversitesi
İsmail Taş, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
İzzet Şeref, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Kasım Kaya, Harran Üniversitesi
Koray Üstün, Hacettepe Üniversitesi
Kudret Savaş, Afyon Kocatepe Üniversitesi



Kübra Şengül, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Kürşat Arslan, Dokuz Eylül Üniversitesi
Lokman Koçak, Bayburt Üniversitesi
Macit Balık, Bartın Üniversitesi
Mahmut Çitil, Gazi Üniversitesi
Mahmut Gider, Bingöl Üniversitesi
Makbule Civelek, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Mehmet Akif Gözitok, Erzurum Üniversitesi
Mehmet Alptekin, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Mehmet Emin Bars, Bingöl Üniversitesi
Mehmet Fatih Aslan, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Mehmet Güneş, Marmara Üniversitesi
Mehmet Mekin Meçin, Batman Üniversitesi
Mehmet Vural, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Melek Yağcı Özen, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Meriç Güven, Uşak Üniversitesi
Mert Gürer, Kocaeli Üniversitesi
Meryem Koyun, Selçuk Üniversitesi
Mesut Şöhret, Gaziantep Üniversitesi
Metin Özkan, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Mohamed Abdelhalim Uthman Ahmed, Sinop Üniversitesi
Moldir İlgisheva, Atatürk Üniversitesi
Muattar Demet Doğruöz, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Muhammet Nurullah Cicioğlu, Batman Üniversitesi
Muhittin Eliaçık, Kırıkkale Üniversitesi
Mustafa Demirci, Selçuk Üniversitesi
Mustafa Duman, Uşak Üniversitesi
Mustafa Karabulut, Adıyaman Üniversitesi
Mustafa Yunus Gümüş, Bağımsız Araştırmacı
Muzaffer Çandır, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Mücahit Kaçar, İstanbul Üniversitesi
Müge Arslan Karabulut, Selçuk Üniversitesi
Müjgan Bekdaş, Malatya Turgut Özal Üniversitesi
Neslihan Karakuş, Yıldız Teknik Üniversitesi
Nesrin Işıkoğlu, Pamukkale Üniversitesi
Nihangül Daştan, Atatürk Üniversitesi
Nil Didem Şimşek, Süleyman Demirel Üniversitesi
Nilay Çağlayan Dilber, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Nurcihan Güneş, Muş Alparslan Üniversitesi
Nursel Balcı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Okan Celal Güngör, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Okan Yungul, Kastamonu Üniversitesi
Orhan Kılıçarslan, Düzce Üniversitesi
Osman Akandere, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Osman Söner, Uludağ Üniversitesi
Ömer Faruk Gençkaya, Marmara Üniversitesi
Ömer Karataş, Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi
Ömer Kemiksiz, Bartın Üniversitesi
Ömer Tuğrul Kara, Çukurova Üniversitesi
Ömür Alyakut, Kocaeli Üniversitesi
Özden Demir, Trabzon Üniversitesi
Özge Özbay Kara, Bartın Üniversitesi
Özlem Kanat, Ankara Üniversitesi
Petek Durgeç, Ege Üniversitesi
Pınar İbe Akcan, Mersin Üniversitesi
Ramazan Acun, Hacettepe Üniversitesi
Ramazan Ergöz, Bitlis Eren Üniversitesi
Refik Turan, Aksaray Üniversitesi
Rifat Nergiz, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Rukiye Aydoğan, Adnan Menderes Üniversitesi
S. Seda Bapoğlu Dümenci, Tarsus Üniversitesi
Safiye Akdeniz, Ege Üniversitesi



Sakine Akcan Ekici, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi
Salih Demirbilek, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Salim Küçük, Ordu Üniversitesi
Saman Hashempour, Haliç Üniversitesi
Sami Baskın, Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Seda Yavuz, İstanbul Üniversitesi
Selahattin Özkan, Bağımsız Araştırmacı
Selami Fedakar, Ege Üniversitesi
Selenay Koşumcu, Kazakistan Al-Farabi Kazak Üniversitesi
Selman Ablak, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Semra Tunç, Selçuk Üniversitesi
Serap Ekşioğlu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Serdar Arcagök, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Servet Gündoğdu, Samsun Üniversitesi
Sidika Dursun, Başkent Üniversitesi
Sinem Serin, İstanbul Üniversitesi
Suna Altan, Iğdır Üniversitesi
Süer Eker, Başkent Üniversitesi
Süleyman Aydeniz, Muş Alparslan Üniversitesi
Süleyman Gün, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Süleyman Taşkın, Bingöl Üniversitesi
Sümeyra Alan, Erzurum Teknik Üniversitesi
Şengül Balkaya, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Şeyma Benli, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Şima Doğan, Ege Üniversitesi
Taha Tuna Kaya, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Talip Çukurlu, Siirt Üniversitesi
Taner Atmaca, Düzce Üniversitesi
Taner Çifçi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Terane Heşimova, Azerbaycan Milli İlimler Akademisi
Tuğba Akman Kaplan, İstanbul Gelişim Üniversitesi
Tuğba Bayraktarlar, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Tunahan Filiz, Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi
Ümmügülsüm Candeğer, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Ümüt Akağündüz, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Vecihi Sefa Fuat Hekimoğlu, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Vedi Aşkaroğlu, Giresun Üniversitesi
Veysel Şahin, Fırat Üniversitesi
Yakup Sarıkaya, Kırıkkale Üniversitesi
Yavuz Bolat, Mustafa Kemal Üniversitesi
Yunus Karaağaç, Bağımsız Araştırmacı
Yunus Şakiroğlu, Muş Alparslan Üniversitesi
Zahide Ay, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Zeki Uslu, Selçuk Üniversitesi
Zeynep Balkanal, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Züleyha Ertan Kantos, Bağımsız Araştırmacı



Sekreteryaya / Secretariat

Arş. Gör. Zahide EFE (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türkiye)

YÖNETİM MERKEZİ ve POSTA ADRESİ/ Management Center and Post Address

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Karacaoğlan Yerleşkesi Osmaniye/Merkez

YAYIN TÜRÜ/ Type of Publication

Uluslararası Hakemli Süreli (yılda 4 sayı) Yayındır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ/ Correspondence Address

E-Posta: korkutataturkiyat@gmail.com

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

Telefon: 0 328 827 10 00 / 3023

Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi'nin Tarandığı İndeksler

TR Dizin

Modern Language Association (MLA)

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

Türk Eğitim İndeksi (TEİ)

Directory of Research Journals Indexing

Index Copernicus

Araştırmaz (Scientific Publication Index)

Root Indexing

CiteFactor

Scientific Indexing Services (SIS)

Research Bib (Academic Resource Index)

Acarindex (Academic Researches Index)

İÇİNDEKİLER/CONTENTS
ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

Şükûfe Nihal'in Romanlarında Evliliğe Bakış
The View of Marriage in the Novels of Şükûfe Nihal
Bariş Berhem ACAR
1-13

Maksim Gorki'in *Ana* ve Sabahattin Ali'nin *Kuyucaklı Yusuf* Romanlarında Toplumcu Gerçekçilik
Socialist Realism in Mother by Maxim Gorky and Yusuf from Kuyucak by Sabahattin Ali
Derya BİDERCİ DİNÇ
14-36

Laura Esquivel'in *Acı Çikolata* ve Latife Tekin'in *Sevgili Arsız Ölüm* Adlı Eserlerinin Büyülü Gerçekçi Bir
Karşılaştırması
*A Magical Realistic Comparison of Laura Esquivel's Like Water for Chocolate and Latife Tekin's Dear Shameless
Death*
Kevser ATEŞ
37-49

Sezai Karakoç'un Şiirinde Geleneğin Dönüştürülme Biçimi Açısından Hızır İmgesi
The Image of Hızır in Terms of Transformation of Tradition in Sezai Karakoç's Poetry
Ramazan Kandemir ENSER
50-68

Sâmiha Ayverdi'nin Eserlerinde Musiki
Music in Sâmiha Ayverdi's Works
Seçil DUMANTEPE
69-94

Bin Hüznü Haz' da Yapıbozum ve Üstkurmaca
Deconstruction and Metafiction in A Thousand Gloomy Pleasures
Servet GÜNDOĞDU
95-103

Sultanmahmut Toraygırlı'nın 'Kamar Suluv' Adlı Romanında Sosyal Yapı
Social Structure in Sultanmahmut Toraygırlı's Novel 'Kamar Suluv'
Yılmaz BACAĞLI
104-124

Kutadgu Bilig'de Alıntı Sözcükler ve Bu Sözcüklerin Türkçeleştirilme Yolları
Quoted Words in Kutadgu Bilig and the Ways of Turning These Words into Turkic
Aybüke Betül DOĞAN
125-144

Hakas ve Kırgız Atasözlerindeki Misafirlik Kavramı Üzerine Değerlendirmeler*
Evaluations on the Concept of Hospitality in Khakas and Kyrgyz Proverbs
Emine GÜVEN
145-153

Kazak Türkçesinde "Aqıl" Sözcüğü Üzerine Bir Söz Varlığı İncelemesi
A Vocabulary Study on the Word "Aqıl" in Kazakh Turkish
Esra YAVUZ ACAR
Sinan DİNÇ
154-192

Alper Gencer'in Şiirlerinde Dil Sapmaları
Language Deviations in Alper Gencer's Poems
Gülşah GÖDEK ARSLAN
193-209

Derleme Sözlüğü'nde Yer Alan Arapça Asıllı Kelimelerde Görülen Göçüşme (Metatez) Olayları
Metathesis Events Seen in Arabic Origin Words in the Compilation Dictionary

İhsan Sabri ÇEBİ
210-218

Risâle-i Tıbb Adlı Eserdeki Tıp Terimleri
Medical Terms in Risâle-i Tıbb

Mehtap ALPER
219-238

Edimbilimin Dil Öğretimine Katkıları
Contribution of Pragmatics to Language Teaching

Muhammet MEMİŞ
Rahime ŞENTÜRK
239-265

Metin İnşasında Sözcüksel Bağlıklık ve Metin Kurucu Sözcüklerin Sözlüğü: "Nar Ağacı" Örneği
Lexical Cohesion in Text Construction and The Dictionary of Text-Constructing Words: The Example of The "Nar Ağacı"

Muzaffer UZUN
266-297

Sevinç Çokum'un "Beyaz Bir Kıyı" İsimli Hikâye Kitabında Söz Varlığı
Vocabulary in Sevinç Çokum's Storybook "A White Shore"

Özkan AYDOĞDU
298-321

Kutadgu Bilig'deki Bağlaçların Tespiti ve Tasnifi
Determination and Classification of Conjunctions in Kutadgu Bilig

Rebiyanmu MAIMAITI
(Rabiyem Memet)
322-331

"defa, kere ve kez" Sözcüklerinin Eşdizimliliği Üzerine Derlem Tabanlı Bir İnceleme
On the Collocations of Words "defa, kere and kez" A Corpus-Based Analysis

Selenay KOŞUMCU
332-355

"Könnte" Modal Fiilinin Epistemik Kullanımının Derlem Dilbilimsel İncelemesi
Corpus Linguistic Analysis of the Epistemic Use of the Modal Verb "Könnte"

Selma AKOL GÖKTAŞ
356-370

Türkçede Sezdirim: Duvar Yazıları Örneği
Turkish Implicature: Example of Wallpapers

Sezergül YIKMIŞ
371-390

Batı Grubu Ağzlarında Yükümlülük Kipliği
Deontic Modal in Western Group Dialects

Şerife SAZAK İBİŞ
391-405

Özbekistan'da Yer Adlarının Tematik İncelemesi
Thematic Analysis Of Place Names In Uzbekistan

Yasin KARADENİZ
406-425

Memlûk Mısır'ının Sosyal Hayatından Bir Kesit:
Bir Cambazlık (Akrobasi) Hikâyesi
A Cross-Section from the Social Life of Mamluk Egypt: A Story of Acrobatics

Aygül DÜZENLİ
426-442

Balören Köyü Yöresi Alevi Topluluğunun Lokma Anlayışı ve Uygulamaları
Lokma Understanding and Practices of Balören Village Region Alevi Community
Aysel TAPAN
443-462

Sefaradi Halk Edebiyatında Modern *Coha* Fıkraları: Selim Salti Örneği
Djoha Tales in Modern Sephardi Folk Literature: Example of Selim Salti
Doğa Filiz SUBAŞI
463-491

Atasözlerinde Halk Bilimi Unsurlarına Bağlı Hayvan Metaforunun İncelenmesi
Investigation of Animal Metaphor in Proverbs Depending on Folklore Elements
Fatma YILDIRMIŞ
492-510

Anadolu Halk Kültüründe Şahmeran, Günümüz Türk
Çini / Seramik Sanatına Yansımaları
Shahmeran in Anatolian Folk Culture, Reflections on Today's Turkish Tile/Ceramic Art
Figen IŞIKTAN
511-523

Folklor ve Gelenek Kavramlarına "ChatGPT"nin Yazdığı Masallar Üzerinden Bakmak
A Reading Attempt on Tradition and Folklore Over the Fairy Tales Produced by Chatgpt
Hüseyin AKSOY
524-536

Dede Korkut Hikâyeleri'nde Kahramanlık İmgesi
Heroic Image in Dede Korkut Stories
İsa ABİDOĞLU
537-559

Kırgız Halk Anlatılarında Bir Çağatay Şairi: Babarahîm Şah Meşreb
A Cagatay Poet in Kirghiz Folk Narratives: Babarahîm Shah Meshreb
Muhammet Nurullah CİCİOĞLU
560-573

Folklorda Feminist Kodlama Stratejileri: Ankara Kalecik Örneği
Feminist Coding Strategies in Folklore: The Example of Ankara Kalecik
Pınar KARATAŞ
574-590

Arpaçay Masallarında Formulistik Sayılar
Formulistic Numbers In Arpacay Tales
Ramazan ERGÖZ
591-613

Mitlerde Yılan: İyi ve Kötünün Değişen Yüzü
The Snake in Myths: The Changing Face of Good and Evil
Sedef AYYILDIZ
614-628

Ramazan Mânilerinin Türk Din Müsikîsi Açısından Değerlendirilmesi
Evaluation of Ramadan Manis in Terms of Turkish Religious Music
Serbülend ARPA
629-644

Ekoeleştiri Kuramı Işığında Alevî-Bektâşî Velâyetnâmeleri
Alevi-Bektashi Hagiography Texts in the Context of Ecocritical Theory
Serdar GÜRÇAY
645-665

Sarf Literatüründe Önemli Bir Muhtasar: Telhîsu'l-Esâs
A Significant Mukhtasar in Sarf Literature: Talkhîs Al-Asâs

Ahmet MEYDAN

666-687

Nedîm'in Şiirinde Ney İmgesi
The Image of Ney in Nedîm's Poetry

Fahri KAPLAN

688-701

Osmanlı Dönemi Arap Edebiyatı Seyahatnamelerinde İstanbul
Istanbul in Ottoman Period Arap Literature Travelogues

İbrahim ÜNALAN

702-714

Nihânî'nin Manzum Hac Seyâhatnâmesi
Nihânî's Pilgrimage Travelogue in Verse

Muhammet Emin ALTINIŞIK

715-736

Abbas Vesîm Efendî'nin Yayımlanmamış Üç Gazeli
Vesim Abbas's Three Unpublished Ghazals

Sadık BEKLEN

737-745

18. Yüzyıldan Bir Osmanlı Müellifinin Toplumsal Eleştirisi: Kurbî Mehmed Said'in Ferman Suretindeki
Nefsülemr-nâmesi

Social Satire by an 18th-Century Ottoman Author: Kurbî Mehmed Sa'îd's Nafs al-Amr-nâma in Farmân Form

Şeyma BENLİ

746-763

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Düşünce Özgürlüğü ve Sansüre İlişkin Yaklaşımlarının İncelenmesi
Analysing Turkish Teacher Candidates' Approaches to Freedom of Thought and Censorship

Bülent YILMAZ

Beytullah KARAGÖZ

764-784

Bir Okuma Deneyimi Olarak Elektronik Çocuk Kitapları
Digital Reading Experience: Electronic Children's Books

Emine AKYÜZ

785-801

Makedonya'da Çocuk Yayıncılığı: Balkan Çocuk Dergisi Kardelen Üzerine Bir İnceleme
Children's Publishing in Macedonia: A Study on the Balkan Children's Magazine Kardelen

Emir Feridun ÇALIŞKAN

802-819

Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşleri
Educators' Views on Homework in Teaching Turkish to Foreigners

Ali ŞEYLAN

Erdal AYDIN

820-839

Köycü Oktay Adlı Çocuk Romanının Pedagoji, Değerler ve Türkçe Eğitimi Açısından İncelenmesi
An Analysis of the Children's Novel Named Köycü Oktay in Terms of Pedagogy, Values, and Turkish Education

Erhan AKDAĞ

840-853

Pedagojik Formasyon Eğitiminde Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuma Kültürünü Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi

Analysis of Variables Predict the Reading Culture of Students in Pedagogical Formation Training Program

Burcu ÇILDIR
Ersin TÜRE
854-867

Göç ve Mültecilik Konulu Türkçe ve Çeviri Çocuk Kitaplarında Eğitsel İletiler
Educational Messages in Turkish and Translated Children's Books on Migration and Refugee Issues

Ezgi DURSUN
Bircan EYÜP
868-898

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Uzaktan Eğitim Süreci
Distance Education Process According to Teachers' Opinions

Fatih ÇINAR
Betül ÇINAR
899-917

Öğretmen Adaylarının İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Kök Değerlerin Etkililiğine İlişkin Algıları:
Eksikler ve Yeterlilikler Bağlamında Bir Değerlendirme
Prospective Teachers' Perceptions on the Effectiveness of Core Values in Turkish Textbooks: An Evaluation in The Context of Deficiencies and Competences

Güliz ŞAHİN
Ahmet Melih GÜNEŞ
918-931

Kelime Öğretimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerle İlişkin Bir Meta-Sentez Çalışması
A Meta-Synthesis Study of Postgraduate Theses on Vocabulary Teaching

Nurbanu KANSIZOĞLU
Nazan BEKİROĞLU
932-983

İlkokul Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Development of the Primary School Digital Competence Perception Scale: Validity and Reliability Study

Rukiye AYDOĞAN
Kerim GÜNDOĞDU
984-999

6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Millî Kültürümüz Temasına Ait Tematik Söz Varlığı Açısından Karşılaştırılması
Comparison of the 6th Grade Turkish Textbooks in Terms of Thematic Vocabulary Belonging to the Theme of National Culture

Selvanur KAYHAN
Nilüfer SERİN
1000-1014

Öğretmenlerin İyi Oluşunun Yordayıcıları: TALIS 2018 Türkiye Örneklemi
Predictors of Teachers' Well-Being: TALIS 2018 Türkiye Sample

Şule ÖTKEN
1015-1025

Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri Arasındaki İlişki
The Relationship Between Preservice Teachers' 21st Century Skills and Technological Pedagogical Content Knowledge

Şule YILMAZ ÖZDEN
Emine Nur ÜNVEREN BİLGİÇ
1026-1047

Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Sözcük Öğretimi Etkinliklerinin İncelenmesi
An Analysis of Vocabulary Teaching Activities in the Fifth Grade Turkish Courses

Tuğrul Gökmen ŞAHİN
Mehmet ÇELİK
1048-1061

Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Matematik Performansına Etkisi: Meta-Analiz
The Effect of Realistic Mathematics Education Approach on Primary School Students' Mathematics Performance: A Meta-Analysis
Tunahan FİLİZ
1062-1081

Afganistan'da Üç Şehir: Kâbil, Herat, Gazne
Three Cities in Afghanistan: Kabul, Herat, Ghazni
Abdullah BAYINDIR
1082-1096

Osmanlı Devleti'nde Ziraat Eğitimi ve Kastamonu Ziraat Mektebi
Agricultural Education in the Ottoman State and Kastamonu Agricultural School
Ekrem Zahid BOYRAZ
1097-1112

Demokrat Parti Dönemi Ardahan Kazasında Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları ve Kutlamaların Yerel Basına Yansıması (1953-1960)
Republic Day Celebrations in Ardahan District during the Democratic Party Era and Their Reflections on the Local Press (1953-1960)
Güler ERTEM
Orhan DOĞAN
1113-1127

Emtia Taşımak: Osmanlı Devleti'nde Modern Nakliye Şirketlerinin Ortaya Çıkışı
Transportation of Commodities: The Emergence of Modern Transportation Companies in the Ottoman Empire
Salih BAŞKUTLU
Ruhat ALP
1128-1173

Rus Basınında Sarıkamış Harekâtı; Ruskiy İnvaid Gazetesi Örneği
The Sarikamış Operation in the Russian Press; The Example of Russkiy Invalid Newspaper
Uğur BOZKURT
1174-1191

Özel Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Problemlerine Yönelik Müdahale Yöntemleri
Intervention Methods for Behavioral Problems of Gifted Students
Abdulkadir SAĞLAM
1192-1206

Mahremiyetin Sosyal Medya ile Dönüşümünü Türk Kültüründeki Kapı Mefhumu Üzerinden Okumak
Reading the Transformation of Privacy with Social Media through the Concept of Door in Turkish Culture
Adil AKTAŞ
1207-1219

Platon'da Dil Felsefesi ve Epistemoloji İlişkisi
The Relationship Between of Plato's Philosophy of Language and Epistemology
Elif AKGÜN KAYA
1220-1233

Shakespeare ile Mevlânâ'nın Aşk ve Ölüm Anlayışlarının Karşılaştırmalı Bir Analizi
A Comparative Analysis Shakespeare and Mevlânâ's Conceptions of Love and Death
Seher ÖZSERT
1234-1248

Türkiye’deki Ebeveynlerin İnternet Kullanım Alışkanlıkları ve Dijital Okuryazarlık Becerileri Üzerine Bir
Araştırma

A Study on Internet Usage Habits and Digital Literacy Skills of Parents in Turkey

Şahin BAYZAN
Önder YILDIRIM
Türkan KARAKUŞ
Engin KURŞUN
Yiğit Emrah TURGUT
Alper ASLAN
1249-1271

“Aktif Öğretim Yöntemleri” Kaynağı Olarak Filmler
Films as a Resource for “Active Teaching Methods”

Şefika Sümeyye ÇAM
Ahmet AYKAN
1272-1288

Ebeveyn Öz Yeterliği ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Arasındaki
İlişkide Çocuklardaki Anksiyete ve İçe Dönüklüğün Aracı Rolü
*The Mediating Role of Anxiety and Introversion of Children in the Relationship between Parenting Self-Efficacy and
Digital Game Addiction Tendency of Preschool Children*

Tuba BAĞATARHAN
1289-1304

The Use of Artificial Intelligence in Educational Institutions: Social Consequences of Artificial Intelligence in
Education

Eğitim Kurumlarında Yapay Zekanın Kullanımı: Eğitimde Yapay Zekanın Sosyal Sonuçları

Fatih ULAŞAN
1305-1324

Bibliometric Analysis on Digital Diplomacy Studies
Dijital Diplomasi Çalışmalarında Bibliyometrik Analiz

Nabat GARAKHANOVA
1325-1338

Does Turkish Have Infixes? *Why not?*
Türkçede İçeklerin Varlığı Mümkün mü? Neden Olmasın?

Semra BATURAY MERAL
1339-1359

Critical Discourse Analysis of Gender Equality in English Textbooks
İngilizce Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Eleştirel Söylem Analizi

Süleyman GÜN
Ece ZEHİR TOPKAYA
1360-1379

Malatya Yöresi Sözsüz Oyun Havalarının
Yapısal Özellikleri
Non-Verbal Dance Styles of Malatya Region Structural Features

Doğukan DURSUN
Betül KARAGÖZ DURSUN
1380-1389

Carmen and Cello as Figures in Hart Crane’s “Carmen De Boheme” Poem
Hart Crane’in “Carmen De Boheme” Şiirinde Figür Olarak Carmen ve Çello

Derya KIRAC SABZEHZAR
Hiva RASHVANDHARANAKİ
1390-1398

Türkiye'deki Üniversitelerde Müzik Bilim/Sanat Alanında Lisansüstü Eğitime İlişkin Bir Durum Tespiti
A Situation Determination Regarding Graduate Education in Music Science/Art Field at Universities in Turkey

Eda NAZLIMOĞLU
Elvan KARAKOÇ
1399-1426

A Survey on Perceptions of Playing any Musical Instrument of the Individuals who Receive Amateur Musical
Education: A Metaphorical Analysis

Özengen Çalgı Eğitimi Alan Bireylerin Çalgı Çalmaya İlişkin Algıları: Bir Metafor Analiz Çalışması

Sevilay KALAY MEYDAN
Selin ÖZDEMİR
1427-1438

Hareketli Afiş Tasarımları ve Sürdürülebilirlik

Moving Poster Designs and Sustainability

Ayşegül GÜRDAL PAMUKLU
Melike BAKAR FINDIKCI
1439-1450

Dışarıdan Eve Taşınan Eğlence Kültürü: 1970'lerde Türkiye'de Televizyonun Sosyo-Kültürel Yaşamdaki Yeri
The Shift in the Entertainment Culture: The Television and Its Socio-Cultural Effects in 1970s

Bahar İZMİR
1451-1474

Rusya'da Manevi ve Ahlaki Kişilik Eğitimi Politikaları
Policies of Spiritual and Moral Personality Education in Russia

Kubat Ali TOPÇUBAY
1475-1490

Zerdüştilikte Eridvi Sûra Anâhîtâ Kültü
Cult of Arədvî Sûrâ Anâhîtâ in Zoroastrianism

Mehmet Emin SULAR
1491-1506

Şiddete Maruz Kalmış Sağlık Çalışanlarının COVID-19 Sürecinde İşten Ayrılma Niyetlerini Etkileyen
Faktörleri Keşfetmek: Bir Saha Araştırması ve Eğitim Önerileri

*Exploring the Factors Affecting the Intention of Healthcare Workers Exposed to Violence to Quit Their Jobs in the
COVID-19 Process: A Field Study and Training Recommendations*

Cem Güney ÖZVEREN
1507-1528

Sağlık İletişiminde Dil ve İletişim Becerilerinin Rolüne İlişkin Algılar: Sağlık Çalışanlarına Yönelik Nitel Bir
Değerlendirme

*Perceptions Regarding the Role of Language and Communication Skills in Healthcare Communication: A Qualitative
Assessment for Healthcare Professionals*

Emel KUŞKU ÖZDEMİR
1529-1549

Sağlık Çalışanlarında Duygusal Tükenmişlik ve Yabancılaşma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Investigation of the Relationship between Emotional Burnout and Alienation in Healthcare Workers

İrem Tek DURMUŞ
Emine ATALAY
1550-1564

Ölümün İnkâr Tezi Bağlamında Garip Bir Koleksiyoncu Filminin Göstergibilimsel Çözümlemesi
Semiotic Analysis of the Movie A Strange Collector in the Context of Death Denial Thesis

Saygın Koray DOĞANER
Murat SÜTÇÜ
1565-1584

Cumhuriyetin Yüzüncü Yılında Eğitim: 2023 Ak Parti Seçim Beyannamesinde Yer Alan Eğitim Konulu
Vaatlere İlişkin Bir Değerlendirme
*Education in the Centenary of the Republic: An Assessment of the Educational Promises in the 2023 AK Party Election
Manifesto*

Davut GÜREL
1585-1601

Terör Kriz İletişiminde Siyasal Aktörlerin Söylemlerinin Yeni Zelanda'da Müslümanlara Yönelik Terör Eylemi
Üzerinden İncelenmesi
*Examining the Discourses of Political Actors in Terror Crisis Communication Concerning the Terrorist Act Against
Muslims in New Zealand*

Kamuran GÜLARSLAN DEĞER
1602-1617

Ahmet Paşa ve Hâfız'da "Ay" Unsurunun Kullanımı
The Use of the "Month" Element in Ahmed Pasha and Hâfız

Salih ÖZYURT
1618-1629

Türk Dünyası Evlenme Ritüellerinde Akrabalık, Yakınlık Kurma ve Yabancılık Gidermeyi Amaçlayan Yeme-
İçme Ritleri
*Eating and Drinking Rites Aiming to Establish Kinship, Establishing Closeness and Eliminating Strangeness
in Turkish World Marriage Rituals*

Rahime DEVECİ
1630-1659

Mutlu Faniler: Anlatılarda İstemek Kipliği

Kudret SAVAŞ
Emine Nur BİCAN
1660-1665





KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1-13.
Geliş Tarihi-Received: 07.09.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 05.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1356459

Şükûfe Nihal'in Romanlarında Evliliğe Bakış

The View of Marriage in the Novels of Şükûfe Nihal

Barış Berhem ACAR*

Öz

Cumhuriyet döneminin önemli aydınlarından biri olan Şükûfe Nihal, eserlerinde dönemin edebî anlayışına uygun olarak toplumsal dönüşümü hızlandıracak bir yol izlemiştir. Halide Edip gibi halka hitap eden konuşmalar yapan Şükûfe Nihal, ilk dönem romanlarında kadınların ulus inşa sürecindeki konumunu, erkek-kadın eşitliliğinin gerekliliğini ve kadının günlük hayatta rol almasını ana meselesi yapmıştır. Daha sonraki romanlarında Millî Mücadelede başta olmak üzere kadın meselesini de kapsayan ama onun ötesine geçen konulara odaklanan yazar, diğer yazarlarla birlikte toplumsal dönüşümde öncü bir rol üstlenmiş, döneme uygun olarak eserlerini toplum bilincini geliştirmeye adanmıştır. Ancak onun diğer yazarlardan ayrılan yönü, ilk romanlarında kadın haklarını ön plana çıkararak ortaya koyduğu ileri görüşlülüktür. Kadınların ekonomik özgürlüklerini kazanmasından erkeklerle tartışacak kadar ileri düzeyde kendilerini geliştirmelerine kadar her konuda kadınların gelişmesini destekleyen eserler yazmıştır.

Şükûfe Nihal'in ilk dönem romanlarında kadın haklarına dair en fazla değindiği konu evlilikte kadının söz sahibi olmasıdır. İsteği dışında ailesinin ya da toplumun baskısıyla evlenen ama mutlu olamayan kadınların başına gelenleri anlatarak kadınların da erkekler gibi eşlerini seçme hakkına sahip olmaları gerektiğini savunur. Kadınların erkeklerle eşit görülmesini ister. Bu çalışmada, onun bu düşüncesi, ilk üç romanı *Renksiz İstirap* (1926), *Yakut Kayalar* (1931) ve *Çöl Güneşi* (1933) üzerinden incelenecektir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında kadın yazarların evliliğe bakışını Şükûfe Nihal'in romanları üzerinden ortaya koymayı amaçlayan makalede, yakın okuma tekniğiyle romanlardan örnekler verilerek yazarın ideal evlilik anlayışı tanımlanacaktır. Evlilikte kadınların da söz hakkı olması gerektiğini savunan yazar, ekonomik özgürlüğü ve birbirleriyle ortak ilgi alanları olan kişiler arasında yapılmasını şart koşar. Bu tavrını romanlarına yansıtarak evliliğin geleneksel kalıplarını sorgular. Bu makale de onun romanlarını evlilik meselesi üzerinden inceleyerek ortaya koyduğu ideal evlilik kıstaslarını belirlemeye çalışacaktır.

Anahtar Kelimeler: İdeal evlilik, kadın-erkek eşitliği, kadın hakları, yasak aşk, geleneksel evlilik.

Abstract

One of the most important intellectuals of Republic Period, Şükufe Nihal follows a tradition that accelerates social transformation in accordance with the literary understanding of that period. Making public speeches like Halide Edip, she puts emphasizes on issues as the position of women in the process of nation building, the necessity of the equality of men and women and the inclusion of women in daily life. In her later novels, Şükufe Nihal focuses on

* Arş. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: barisberhemacar@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7294-7525.

topics that cover and go beyond women issues and National Struggle, and plays a leading role in social transformation with other authors and dedicated her works in developing social consciousness. However, her most distinctive feature is her farsightedness through distinguishing women rights in her first novels. She produces works that support women's developments in every aspect from gaining economic freedom to self-development so as to argue with men.

The most prominent topic on the women rights in the early novels of Şükûfe Nihal is the lack of women to have a voice in marriage. Telling the stories of women marrying off as a result of family pressure or social oppression against their will and therefore failing to be happy, she defends that women should have the right to choose their spouses as men. She argues for regarding women as men's equals. The present study examines these thoughts through her first three novels *Renksiz İstirap* (1926), *Yakut Kayalar* (1931) and *Çöl Güneşi* (1933). This article aims to present the views of women authors on marriage in the first years of the Republic through the novels by Şükûfe Nihal and defines the ideal marriage perception of the author through examples from her novels via close reading technique. The author argues for women to have a voice in marriage and requires marriage to be between individuals with economic freedom and common interests. Through reflecting this attitude on her novels, she questions the traditional forms of marriage. This article tries to determine her ideal marriage criterion through examining her novels from the perspective of marriage issue.

Keywords: Ideal marriage, gender equality, women's rights, forbidden love, traditional marriage.

Giriş

Erken dönem Cumhuriyet edebiyatı, yazarların toplumsal dönüşümü sağlamak için eserler ürettikleri bir dönem olmuştur. Mütareke dönemini bizzat yaşayan ve Millî Mücadele'de etkin rol oynayan yazarlar, yeni kurulan Cumhuriyet'i halk katmanlarına yaygınlaştırmak için edebiyatı bir imkân olarak görürler. Bu dönemdeki yazarlar, hem Cumhuriyet'ten önceki savaş döneminin sıkıntılarını çektikleri, hem de Cumhuriyet'i bir umut olarak gördükleri için ulus inşasını gönülden isteyerek desteklemişlerdir (Çelik, 2006, s. 219-220).

Yaşadıkları çağın zor koşullarının doğrudan tanığı olan yazarlar, yeni Cumhuriyet ideolojisinin dönüştürücü gücüne inanırlar. Başka bir deyişle, "*Cumhuriyet'in ilk yazarları aynı zamanda Mütareke'nin amansız şartlarını, Millî Mücadele'nin çetin günlerini yaşamış, içinde gelecek umudunu daima taze tutmuş, elemi, kederi kendisine yasaklayarak canlı, iyimser bir edebiyatı beslemişlerdir.*" (Enginün, 2014, s. 269). Eskiye yok sayan, yeniyi bir umut olarak gören yazarlar, eskiye eleştiren, yeniyi destekleyen eserler yazmışlardır (Yalçın, 2012, s. 23). Eskiye hatırlatan ne varsa hepsiyle mücadele etmiş, eserlerinde hep yeniyi savunmuşlardır (Aksal, 1999, s. 15).

Eskiye yıkıp yeniyi inşa etmeyi amaçlayan erken dönem Cumhuriyet döneminde yaşanan dönüşümlerin en iyi göstergelerinden biri, kadınların sosyal hayatta daha fazla söz sahibi olmasıdır. Kadınların toplumsal statüleri aslında Tanzimat'la beraber iyileştirilmeye çalışılmıştır. 1858 tarihli Arazi Kanunu'nda kız evlatların da oğullar gibi babalarından kalan topraklarda veraset hakkına sahip olacağı hükmü vardır (Alkan, 1990, s. 86). Ayrıca cariyelik ve köleliğin kaldırılma girişimi, sınırlı da olsa kadınlara eğitim hakkı tanınması ve kadınların sokağa çıkmalarına düzenleme getirilmesi önceki dönemlere göre bir değişimin başladığını hissettirir. Edebî eserlerde de kadının toplumdaki konumunun eleştirilmesi, kadınların üzerindeki baskının yansıtılması dönemin atmosferini destekler. Böyle bir "bilincin ortaya çıkması, kadınların evlilik dışında bir ekonomik alternatifte sahip olmalarına ve kendi ekmeğini kazanan anlamlı sayıda bir kadın grubunun varlığına bağlıdır." (Berktaş, 2010, s. 89). Kadınların evlilik dışında bir kariyere sahip olabilmesinin "[e]ğitilmiş kadınların ailenin ve ulusun daha iyi ve erdemli anneleri olacakları tezi" ile en güçlü ifadesini bulması manidardır (Berktaş, *age.*, s. 92). Kadınlar da "kadın eğitiminin gerekliliğini Batı'daki tartışmalara benzer

biçimde kadının eş ve annelik rolünü daha iyi yapabilmesi ile temellendirenler (Berktaş, *age.*, s. 93). Kadınların erkeklere göre ikincil planda olması, haklarının teslim edilmemesi dönemin edebiyatına da yansır. İlk romanlardan *Taaşuk-ı Talât ve Fitnat*'ta ikinci planda da olsa kadınların köle olarak çalıştırılmasının eleştirisi (Şemsettin Sami, 1873), *Sergüzeşt* romanıyla ana meseleye dönüşür (Samipaşazade Sezai, 1889). *Letaif-i Rivâyât*'ta "Teehhül" başta olmak üzere birçok hikâyede birbirini görmeden yapılan evliliğin ve kadınların sosyal konumlarındaki eksikliklerin eleştirildiği görülür (Ahmet Mithat, 1870). *Felâton Bey ile Rakım Efendi* romanında ise kadınların eğitimi Canan karakteri üzerinden uzun uzun anlatılır (Ahmet Mithat, 1875). Erkek yazarların kaleme aldığı diğer eserlerde de kadınların sosyal konumlarının edebiyatın ana meselelerinden biri hâline geldiği görülebilir.

Tanzimat'tan sonra kızlar için lise seviyesinde okulların açılmaya başlanması, öğretmenliğin kadınlar için uygun mesleklerden biri olarak görülmesi ve sonrasında 1869 yılında *Terakki-i Muhadderat*'tan itibaren kadınlara mahsus yayınların yapılması kadınların kendilerini geliştirmesini sağlamıştır. İttihat ve Terakki'nin millî aile politikası kapsamında eğitimi dönüştürmeye girişmesi, politikalarının yaygınlık kazanması için derneklerin açılmasını teşvik etmesi, kadınların toplumsal hayata katılmasının önünü açmıştır (Akagündüz, 2016, s. 111-112). Dernekleşmenin sonrasında kadınların yazar olarak basın dünyasında görünür olması ve kadın cemiyetlerinin kurulması, kadınlara kendi sorunlarını dile getirme fırsatı yaratmıştır. Ayrıca savaşlarla birlikte kadınlar hayır işlerine odaklanıp erkeklerden boşalan meslekleri üstlenmiştir. (Çakır, 1996, s. 43). Kadınların toplumsal rollerini artırırken önce erkek yazarların eserlerinde sonrasında da kendi kaleme aldıkları eserlerde kadınların yaşadıkları sorunlar dile getirilmeye başlanır. Bu dönemde kadınların en fazla dillendirdikleri ilkeler, "evlilik kurumunun düzenlenmesi, tekeşlilik, eğitimde kadına olanak tanınması ve toplumsal hayatta rahat hareket etmektir." (Güzel, 1985, s. 859). Bu sorunları dile getiren ilk yazarlar, Fatma Aliye, kardeşi Emine Semiye ve Nigâr Hanım olarak sıralanabilir.

Kadın haklarıyla alakalı Cumhuriyet'ten önce yukarıda sayılan girişimler olsa da kadınların kendi yaşamları üzerinde gerçek anlamda söz sahibi olmasının ve kendi seslerini duyurabilmesinin önü Cumhuriyet'le açılmıştır. Ali İhsan Kolcu da bu dönüşümü vurgular: "Başlangıçta erkek yazarlar tarafından dile getirilen kadın sorunları neresinden bakılırsa bakılsın yine de erkeksi bir nitelik taşımaktaydı. Fakat kadın yazarlar bu katı kabuğu çatlatarak kendi sorunlarını erkek egemen dille fakat feminen/kadınsı bir duyarlılıkla dile getirmeye çalıştılar." (Kolcu, 2009, s. 19). II. Meşrutiyet'le birlikte söz söyleme imkânı artan kadın yazarlar, Cumhuriyet'in kazanımları sayesinde toplumsal dönüşümün yanında kadının sosyal hayattaki görünümünün artmasını da mümkün kılacak eserler yazarlar. Bu doğrultuda başta Halide Edip olmak üzere Nezihe Muhittin, Belkıs Şevket, Feriha Kâmuran, Sabiha Zekeriya vb. kadın yazarlar, yol gösterici bir rol üstlenmişlerdir (Enginün, 2014, s. 288-295). Bu isimler, evlilik meselesiyle birlikte toplumsal hayata dair konularda ideal bir kadının nasıl olacağı, toplumsal hayatın kadına biçtiği rollerin belirlenmesi, kadın-erkek ilişkisi, çalışma hayatında kadının yer alması ve söz söyleme hakkının olması gibi konularda kalemleriyle yeni kadın tipini inşa etmeye çalışmışlardır. Bu dönemde benzer meselelere değinen isimler arasında sayılması gereken bir diğer kadın yazar da Şükûfe Nihal'dir. Onun hem roman, hikâye ve şiirleri hem de düzyazıları, yeni kadın tipini tanımlamada anılması gereken metinlerdir. Onun hayatı da yeni kadın tipinin ipuçlarıyla doludur. Hem 1930'lu yıllara kadar yaşadıklarıyla hem de eserleriyle kadının toplumsal rolüne örnek teşkil eder. Bu çalışmada, Şükûfe Nihal'in eserlerini anlamlandırmaya yardım edecek şekilde kısaca biyografisine değinilecek, sonrasında üç romanı merkeze alınarak yakın okuma yöntemiyle eserlerinde ideal evliliği nasıl tanımladığına odaklanılacaktır. Bu sayede dönemin önde gelen bir kadın yazarının

Tanzimat'tan beri sorunsallaştırılan sosyal bir meseleye getirdiği çözüm önerisi gösterilmiş olacaktır.

Şükûfe Nihal, "nüfus cüzdanı suretine" göre 1309 (1893/1894) yılında Hanya'da doğmuştur.¹ Sarayla bağı olan bir aileden gelen yazarın babası, eczacı Miralay Ahmet Abdullah Bey, annesi Nazire Hanım'dır. Babasının görevleri sebebiyle sık sık yer değiştirerek geçen çocukluğunda özel öğretmenlerden aldığı derslerle eğitime başlar. İlk ve orta öğretimini bu şekilde tamamladıktan sonra İstanbul'da 12 Eylül 1914'te açılan İnas Darülfünunu'na (Kadınlara Mahsus Üniversite) kaydolar. Ancak bu dönemde babasının arzusuyla Mithat Sadullah'la (Sander) evlendirilir. Bu evlilikten Necdet isimli bir çocukları olur. Eserlerinde erken yaşta veya aile zoruyla evliliğe karşı çıkışının en önemli sebeplerinden biri budur. Okumak, kendini geliştirmek ve sanatla uğraşan insanlarla bir arada bulunmaktan başka bir arzusu olmayan Şükûfe Nihal için bu evlilik, intiharı bile düşünebileceği bir azap olmuştur. Bir mülakatta bu düşüncesini açıkça ifade eder: "*En büyük idealim sanat havası içinde yaşamak, kültürümü genişletmek ve bir sanatkâr olmaktı. Ne yapayım ki beni çok erken evlendirdiler. Buna mani olmak için intihara bile teşebbüs ettim.*" (Öztürkmen, 1954, s. 26). Bu duygularla eşinden ayrılır. Boşandıktan sonra yapılan sınavlarla Darülfünun'da coğrafya bölümüne başlar, oradan mezun olan ilk kadın olur ve öğretmenliğe yönelir (Çalışkan, 2016, s. 61-66). Sağlık sorunları sebebiyle emekli olduğu 1954'e kadar öğretmenlik görevini sürdürür. Bu sırada gazetelerde yazıları, şiirleri, hikâye ve romanları yayımlanır.

İlk evliliğini ailesinin zoruyla yapan Şükûfe Nihal, ikinci evliliğini Mütareke yıllarında tanıştığı Ahmet Hamdi Başar'la gerçekleştirir. Bu evlilikten Günay isimli bir kızı olur. Eşinin ruhundan etkilenen yazar, bu evlilikte de umduğunu bulamaz. Edebiyat ve müziğe âşık biri olan yazarın aksine sanata hiç ilgi duymayan Başar kendisini aldatınca evliliğini sonlandırır. Sonrasında içine kapanan yazar, geçirdiği bir trafik kazası sonucu koltuk değnekleri kullanmak zorunda kalmasına, yaşadığı ilgisizlik ve yalnızlıkla geçen yıllar da eklenince arkadaşı İffet Halim Oruz ve Hasene Ilgaz'ın yardımıyla Bakırköy'deki bir huzurevine yatırılır (Argunşah, 2002, s. 69-70). Burada 23 Eylül 1973'te vefat eder. Evlilikleri dışında aşklarıyla da konuşulan Şükûfe Nihal, otobiyografik metinler ortaya çıkarmıştır. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde incelenecek eserleri, onunla benzer kaderi yaşayan kadın kahramanlarla doludur.

Şükûfe Nihal, gerçek hayatta bir türlü bulamadığı mutlu ve huzurlu evlilik hayatını eserlerinde de aramaya devam eder. Kadınların eşlerini seçme hakkı, kişiliğiyle uyuşan biriyle evlenme arzusu ve kadınların ekonomik özgürlüğünü kazanma gerekliliği, onun romanlarında ön plana çıkar. Özellikle ilk romanlarında ortaya koyduğu evlilik hayatı, gerçek hayatta gerçekleştirmediği ideal evliliğin portresini çizer. Romanlarında anlattığı ideal evlilik modeline bakmak, hem Cumhuriyet'in yeni kadın tipini hem de onun beklentilerini anlamada faydalı olacaktır. Çünkü onun evlilikle ilgili yansıttığı görüşler, aslında yaşadığı dönemdeki kadınların ortak sorunlarına dairdir. İdeal evliliği tanımlarken, Fatma Aliye'den itibaren kadın yazarların işledikleri meseleleri, Cumhuriyet ideolojisiyle yeniden ele alır. Bu bakımdan onun görüşlerini incelemek, aslında Tanzimat sonrasında söz söyleme hakkını elde eden kadın yazarların evlilikle ilgili fikirlerinin bir örneğine odaklanmak anlamına gelir.

Yakın okuma tekniğiyle yazarın üç romanına odaklanılan bu makalede, öncelikle evliliğin Tanzimat sonrası eserlere yansımalarına kısaca değinilecek, böylece bağlamsal bir

¹ Yazarın doğum tarihi ve yeri kimi çalışmalarda 1896 yılında İstanbul, Yeniköy olarak geçer. Burada nüfus cüzdanındaki bilgiler esas alınsa da İbnülemin Mahmut Kemal, *Son Asır Türk Şairleri*'nde Şükûfe Nihal'in kendi yazdığı terceme-i hâlini doğrudan aktarır. Orada yazar 1896'da İstanbul'da doğduğunu ifade eder. (İnal, 1970, s. 1812).

temel inşa edilecektir. Sonrasında Şükûfe Nihal'in evliliği mesele eden üç romanı kronolojik sırayla incelenecek, metinlerden alınan örneklerle yazarın ideal evlilik tanımı ortaya konmaya çalışılacaktır.

1. Evliliğin Tanzimat Sonrası Eserlere Yansıması

Evlilik Türk töresinde hep önemsenmiş bir müessesedir. Ziya Gökalp, izdivaca evlilik denmesinin sebebini açıklarken evliliğin Türk töresindeki köklerini de ortaya koyar: “Gelinle güvey mallarını birleştirerek, müşterek bir ev sahibi olurlardı. Bunlar ne erkeğin baba ocağında, ne de kızın tökünü nezdinde oturmazlar, yeni bir ev kurarlardı. Bundan dolayıdır ki Türklerde, her izdivaçtan yeni bir ev doğardı, izdivaca (evlenmek) ve (ev bark sahibi olmak) denilmesi de bundan dolayıdır” (Gökalp, 1976, s. 157). Evliliği tanımlayan Gökalp ayrıca Eski Türklerde kadınla erkeğin eşitliğini de vurgular: “Eski Türklerde, ev, Araplarda olduğu gibi yalnız zevcin değildi, zevç ile zevcenin müşterek malıydı. Bu sebeple evin erkeğine (ev ağası) demlediği gibi, evin hanımına da (ev kadını) unvanı verilir” (Gökalp, *age.* s. 157). Nüket Esen, İslamiyet'in kabulüyle birlikte kadının erkeklerle eşit statüsünü kaybetmeye başladığını erkeğin evin mutlak hâkimi olduğunu ifade eder. Yerleşik hayata geçilmesiyle birlikte kadının eve kapandığını, dış hayatının bittiğini ve kadından beklenenin erkeğe itaat olduğunu belirtir (Esen, 1991, s. VIII). Artık evlilikte erkek daha fazla söz sahibidir. Kadın eviçi işlerle meşgulken toplumsal hayatta görünürlüğünü kaybeder. Erkeklerin dünyasında ikinci planda kalır.

Tanzimat'la birlikte geleneksel evlilik, kadının ikincil konuma düşmesi, erkeğin evlilikle ilgili her konuda tek söz sahibi olması edebî eserlerde de eleştirilmeye başlanır. Cumhuriyet döneminden önce de kurmaca metinlerde sıklıkla incelenmiştir. Şinasi, *Şair Evlenmesi* adlı tiyatro oyununda, görücü usulü evliliğin sıkıntılarını gösterir (Şinasi, 1873). Şemsettin Sami, *Taaşuk-ı Talât ve Fitnat* romanında aşk evliliğinin önemine değinmiş, görücü usulü evliliğin yol açabileceği felaketleri anlatmıştır (Şemsettin Sami 1873). Ancak “[d]önemin erkek yazarları, toplumsal hayatın ve bunun bir parçası olarak aile hayatının Batılılaşma temayülümüne uygun ama geleneksellikten de uzaklaşmadan yeniden düzenlenmesi taraftarıdır.” (Karaca, 2011a, s. 100). Daha sonra Fatma Aliye *Muhadarat* (1892), *Udi* (1899a) ve *Levayih-i Hayat*'ta (1899b), Emine Semiye *Bikes*'te (1897) ve Fatma Fahrünnisa *Dilharap*'ta (1896-1897) evlilikle ilgili fikirlerini dile getirir. Görücü usulü evliliğin yarattığı sorunlar ve kendilerine söz hakkı tanınmayan kadınların başına gelenler, birer ibretlik hikâye olarak anlatılır. İdeal evliliğin karşılıklı anlaşmayla mümkün olacağı vurgulanır. Fatma Aliye, ideal bir evlilik için kadının eğitiminin önemini vurgular. Ona göre kadının, evleneceği erkek kadar bilgili olması mutlu bir evlilik için gereklidir (Karaca, 2011a, s. 97). Fatma Aliye, romanlarında kahramanlarının birbirlerini tanıyarak evlenmelerine önem verir. Karakterleri kendi seçimlerini yaparlar. Kurumsallaşmış evlilik söylemine doğrudan karşı çıkmaya da ortaya koyduğu evlenme modelleri onun tavrını anlamamızı sağlar. Şahika Karaca da bu durumu vurgular: “Fatma Aliye romanlarında Osmanlı toplum yapısı içerisindeki mevcut evlilik şekillerine doğrudan doğruya karşıt bir söylem geliştirmemiştir. Ancak kadın kahramanların kendi seçimlerini yapabilmeleri ve kendileri için bilindik kişilerle evlenmeleri metnin derinliklerinde gizli olan karşıt bir söylemin varlığını hissettirmektedir.” (Karaca, 2011a, s. 102). Emine Semiye, *Bikes*'te görücü usulü evliliğe alternatif olabilecek seçenekleri sunar. Geleneksel sınırlar içerisinde olsa da evlenmeden önce birbirini tanımayı o da önemser. Görücü usulü yapılan evlilikler sonunda kadınların mutlu olmadığını göstererek dolaylı da olsa bu evlilik modelini sorunsallaştırır. Aşkla yapılan evliliğin tarafındadır. “Emine Semiye, *Bikes*'te geleneksel hayattan modern hayata geçiş döneminde bir yandan geleneksel çizgiden kopmamaya çalışarak kahramanların birbirlerine fotoğraftan âşık olmalarını işlerken diğer yandan da bu durum içine sinmiş olmamalı ki tesadüfen onları karşılaştırır. Aslında yazar bu

tavriyla geleneksel aşk anlayışına açık bir eleştiride bulunmazken tanıyarak âşık olmayı seçenek olarak sunmuştur." (Karaca, 2011b, s. 69). Fatma Fahrünnisa da kadının söz sahibi olmadığı evliliğin sebep olduğu felaketleri göstererek geleneksel evlilik tarzına dolaylı bir şekilde itirazda bulunmuştur. Anlaşılacağı üzere bu eserlerde görücü usulü evliliğe tamamen karşı çıkılmaz. Bu eserlerde çiftlerin daha önce birbirini tanınmasının, kadının evlilikte söz sahibi olmasının yanında erkeğin evine bağlılığının, eşini mutlu etme çabasının ve düzenli bir hayat kurma gayesinin yeterli olacağından bahsedilir.

Ancak Cumhuriyet döneminin başından itibaren kadının toplumsal hayatta rolünün artması, kitleleri harekete geçirecek kadar etkin olması² ve Cumhuriyet'in kadın ideali, evlilik müessesesinin tesisini de tartışmaya açma olanağı sağlar. Sadece erkeğin haneye bağlılığıyla halledilemeyecek meseleler, evliliğin gerçekleşme aşamalarını sorgulatır. Böylece evlilik kurumu, topyekûn irdelenen bir mesele olur. Kadının söz hakkının olmadığı ya da aşk ve anlaşma dışında gerekçelerle yapılan zoraki evlilikler problem olarak görülür. Eserleri ve söylevleriyle ön planda olan, kendi başından da zoraki bir evlilik geçen Şükûfe Nihal de bu meseleyi romanlarında işler. Evliliğin her yönüyle iki insanın birbirine uyum sağlamasıyla idealleşeceğini söyler. Özellikle ilk üç romanında zoraki evliliğin yol açtığı felaketleri göstermekle kalmaz ideal olanın tanımını da yapar. Bu sayede kendinden önceki yazarların ibretlik hikâyelerini aşarak olması gerekeni de sürekli vurgular.

2. Şükûfe Nihal'in Evliliğe Odaklanan Romanları

Şükûfe Nihal'in 1926 yılında yayımlanan *Renksiz Istrap*; 1931 yılında yayımlanan *Yakut Kayalar* ve 1938 yılında yayımlanan *Çöl Güneşi* romanları, zoraki evliliğin öncesi, evlilik süreci ve sonrasında kadınların yaşadığı sıkıntıları, gerçekçi ve sert bir şekilde dile getirir. Evliliklerine kendileri karar veremeyen, ailelerinin isteğiyle evlenen ya da aşkı göz ardı ederek sırf birisiyle birlikte olmak için hayatını bir erkekle birleştiren kadınlar, bu eserlerin ana kahramanları olurlar. Onların başına gelenler üzerinden bütün topluma bir mesaj verilir. Cumhuriyet döneminin yarattığı görece özgür bir ortamda, ideal evlilikle ilgili bir kadının yapması gerekenler ibretlik hikâyelerle anlatılır. Onun ilk romanları kadının kendi tercihini yapamamasının yarattığı olumsuzlukları, aile ve toplum baskısı sonucu gerçekleşen zoraki evliliklerin sebep olduğu yasak aşkları ve diğer sorunları konu edinir.

İlk romanı *Renksiz Istrap*'ta bir çerçeve anlatıyla âşık olmadan gerçekleşen bir evlilik ve yasak aşk; *Yakut Kayalar*'da ailesinin zoruyla istemediği bir kişiyle nişanlanan kadın kahramanın, âşık olduğu erkekle arasına mesafe koyma çabası; *Çöl Güneşi* romanında ise yine ailesinin zoruyla küçük yaşta evlenip, eşinden ayrıldıktan sonra karşılaştığı toplumsal baskıyla mücadele eden bir kadın kahramanın başından geçenler anlatılır. Böylece üç romanda zoraki evliliğin öncesi, evlilik hayatı ve evlilik sonrası olmak üzere bütün süreç anlatılarak her aşamada kadınların karşılaştığı sorunlara değinilmiş olur. Romanların sonunda da ideal evlilik ve kadınların bir evlilikten beklentileri konusunda okuyucu fikir sahibi olur. Bu romanları incelenecek örneklerle birlikte değerlendirmek yazarın meseleye nasıl yaklaştığını daha sarıh bir şekilde gösterecektir.

Şükûfe Nihal, *Cumhuriyet* gazetesinde tefrika edilen ve "çocukça bir roman" (Uysal 2004, s. 198) olarak tanımladığı ilk romanı *Renksiz Istrap*, Hülya Argunşah'a göre Şükûfe Nihal'in kadın duyarlılığını en iyi yansıttığı eserlerinden biridir (Argunşah, 2002, s. 200).

² Şükûfe Nihal de, Halide Edip gibi Mütareke döneminde Sultanahmet Meydanı ve Fatih mitinglerinde benzer bir konuşma yapmıştır. Detaylı bilgi için bk. Ömer Batı (2011), *Şükûfe Nihal (Başar)'ın Hikâye ve Romanlarının Tema ve Yapısı Üzerine Bir İnceleme*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 402 s.

Yazarın hayatından izler de taşıyan bu roman, İstanbul'da yaşayan ve ailelerinin baskısıyla zoraki bir evlilik yapan iki gencin arasındaki uyumsuzluğu ön plana çıkarır. Bununla birlikte kadının beklentilerini karşılayamayan evliliğin sebep olduğu yasak aşk üzerinden yasak aşkın toplumsal hayata olumsuz etkilerinden bahsedilir.

Renksiz İstirap, Necla ile Vedad isimli iki gencin Büyüka'da misafir oldukları evin bahçesinde tanışarak birbirlerine âşık olmalarıyla başlar. Bu tanışmadan sonra sık sık görüşen iki gencin arasında, Taksim'de bir davette herkes gittikten sonra yalnız kaldıklarında fiziki bir yakınlaşma gerçekleşir. Necla bu yaşadıklarının yanlış olduğunu düşünerek, Vedad'ı evden gönderir. Bundan sonra yıllarca görüşmezler. Ancak Necla'nın Vedad'a karşı olan hisleri hiçbir zaman bitmez. Yakışıklı ve herkesin hayranlıkla baktığı bir genç olan Vedad'a yaklaşmaya çekinen Necla, fiziken ve ruhen çöker. Vedad'ın yurtdışına gittiği dedikodularını duyunca iyice kötüleşir ve hastaneye kaldırılır. Vedad ise normal hayatına devam eder. Romanın ikinci bölümünde buraya kadar anlatılanların Handan isimli bir genç kadının kurgusu olduğunu öğreniriz. Ancak bu kurgu Handan'ın başından geçenlerden ibarettir. O da Necla'nın Vedad'a âşık olması gibi Sahir isimli bir gence tutkundur. Sahir'le görüşme isteğini kadınlık gururuna yediremediği için dillendirmeyen Handan, o sıralarda Avrupa'da olan Fazıl'la evlidir. Fazıl'a âşık olmayan, hatta onunla hiçbir ortak noktaları bulunmayan Handan, bir yandan kocasına karşı hiçbir şey hissetmezken diğer yandan evli bir kadın olarak başka birisine âşık olmasının yarattığı bunalımı yaşar. Toplumsal olduğu kadar bireysel olarak da hissettiklerini baskılamaya çalışır. Ancak Sahir'le her görüşmesinde kendisine verdiği umuda tutunmaktan kendini alamaz. Çünkü Sahir, yakışıklı bir çapkındır. Herkesle rahatça flört eder. Handan'ın derinden yaşadığı aşkı fark etmez. Sahir'in umursamazlığı Handan'ın çektiği aşk acılarını iyice alevlendirir ve sara nöbetlerine varan psikolojik buhranlar geçirir. Yine böyle bir gece intihar ederek yaşamına son verir.

Handan'ın Sahir'e hissettiklerine odaklanan roman, her ne kadar yasak aşkı merkezine alsada zoraki evlilik ve bu evliliğin sonuçları hakkında Handan'ın ağzından söyledikleriyle yazarın âşık olmadan yapılan evliliklere bakışını görmemizi sağlar. Handan'a göre eşi Fazıl, çok iyi biridir, ama aynı zevklere sahip olmaları imkânsızdır: *"Benim Fazıl ile sakin, belki de mesut diyebileceğim bir hayatım vardı... Belki, bendeki şiir, heyecan boşluğunu pek doldurmamıştı; o kalbinden ziyade kafası ile yaşayan bir fen adamıydı... Sakindi, durgundu, ruhlarımızın aynı ufkun, aynı güneşin cazibesine kapılmasına imkân yoktu. Ben bulutlarda dolaşırken o toprakları ölçüyordu."* (Şükûfe Nihal, 2008, s. 33). Fazıl'la arasında hep kalın bir perde olduğunu söyleyen Handan, onunla birlikteliğinde aşkın eksikliğini hep hisseder. Sahir de böyle bir anda ortaya çıkmış, yakışıklı ve rahat tavırlarıyla onun gönlünü kazanmıştır. Ancak Sahir, delidolu, ciddi şeyler düşünmeyen, Avrupa'dan yeni gelmiş bir züppe tipinin örneğidir. Handan'ın yüce hislerine karşılık vermekten uzaktır. Bu sebeple, sadece mantığıyla hareket eden kocasının yanında hislerini de hesaba katan Handan, Sahir'in onu önemsememesi karşısında iyice yıkılmıştır. Mantığıyla hisleri arasında kalan bir kurbanı dönüşmüştür. Bir kadının en büyük noksanının hislerine kapılması olduğunu söyleyen Handan (s. 40), arada kaldığı iki erkek tarafından da beklediği sevgiyi görememesinden dolayı sonu facia ile biten bir ömür yaşamıştır. Tek isteği kendisi gibi sanata meraklı, sosyal yönü güçlü bir erkekle yuva kurmak olan Handan, bu isteğine kavuşma ümidini yitirince intihar etmiştir. Burada zoraki bir evliliğin ibret verici sonunu anlatan yazar, kendinden önceki yazarların yaptıkları gibi ideal olanı vurgulamadan bırakmıştır. Sadece yanlışın yol açtığı felaketler ortaya konmuştur. Sonraki romanlarında ise ideal kadın-erkek ilişkisinin sınırlarını çizecektir.

İlk romanında zoraki evliliğinde mutlu olamayan, yeni macerasından da istediği karşılığı bulamayan kadının intihara gidişini anlatan Şükûfe Nihal, 1931 yılında

yayımlanan ikinci romanı *Yakut Kayalar*'da doğrudan zoraki evliliğin yarattığı bunalıma odaklanır. Ailesinin yanında sürekli sanatçılarla görüşülen bir ortamda büyüyen genç bir kızın ailesi tarafından ölen amcasının oğluyla zorla nişanlanması, romanın asıl meselesidir. Günlerini edebiyat ve müziğe adanarak geçiren genç kızın, kendisi gibi düşünmeyen, her şeye maddiyatla bakan biriyle ailesini kırmamak için nişanlanması sorunların başlangıcı olur. Onunla evlenmeyi sürekli geciktirecek bahaneler bulan genç kız, bu dönemde kendisi gibi sanatla ilgilenen biriyle tanışır ve ona âşık olur. Onunla sık sık buluşarak, hayalini kurduğu ideal kadın-erkek birlikteliğini yaşar. Ancak ailesi evliliği geciktirmesini ve başka biriyle yakınlaşmasını eleştirir. Nişanlanma kararında olduğu gibi ailesini üzmemek için yine kendi hayallerinden vazgeçen genç kız, sevdiği adamdan ayrılır. Sevgilisinden ayrılmasına rağmen evliliği sürekli geciktirmeyi başarır. Bu sırada babası vefat edince nişanlısını evden kovarak ondan ayrılır. Ancak bu ayrılık onun için ferahlatamaz. Sevgilisinden ayrı kalmak, onu ruhsal bir çöküntüye iter. Sevgilisinin de onun yokluğunda sinir hastası olduğunu öğrenir. Ancak onu görmeye gitmez. Bir süre sonra da sevgilisinin ölüm haberini alır. Sevgilisi öldükten sonra onu görmeye gitmediği için pişmanlık duyar, onunla vakit geçirdiği yerlere gider ama aynı zevki yaşayamaz Kendisini, ruhunu kaybetmiş biri olarak tanımlar.

Romanın anlatıcısı da olan genç kız, aslında zoraki nişanlılığının en başından itibaren bu işe karşıdır. Babası, bu meseleyi ona açtığında *"Katiyen böyle şey olmaz. Ben, ölen ihtiyar bir amcamın vasiyetiyle mukadderatını tayin edecek kızlardan değilim. Bana böyle bir şey yaptırmayınız. Mümkün değil, istemem."* (Şükûfe Nihal, 2008, s. 66) diyerek itiraz eder. Ancak babasının kalbinin tutması, annesinin baygınlıklar geçirmesi ve çevresindeki insanların "genç, güzel, zengin" nişanlıyı neden istemediğine anlam verememesi üzerine daha fazla dayanamayan genç kız, teklifi kabul etmek zorunda kalır. Bu kabullenme isyan edememesinden değil, ailesine verdiği önemden ileri gelir: *"İsyan, bunu yapmıyorum. Aczimden değil, korkumdan değil. Hayatta sürünsem, sefil olsam, yine korkmayacağım. Hâlbuki evde kalbi tutacak bir baba, baygınlık geçirecek bir anne var..."* (s. 82). Ailesini üzmemek için bu evliliği kabul etse de o an hissettikleri bu birlikteliği ne kadar istemediğini gözler önüne serer:

"Gökler bir kara perde gibi yuvamın önüne iniyor."

Ben, dibi ölçülemeyen bir derinliğe yuvarlanıyorum.

Babamın kalbi ferahlıyor.

Annem ayılıyor...

İhtiyar, ölü amcamın ruhu şad oluyor..." (s. 67)

Nişanlısıyla baş başa her kaldığında hissettiği buhran daha da artar. Nişanlısını kendini toprağa zincirleyen bir madde olarak görür: *"Benim, kâinatı aşan hür kanatlarım vardı. Bu, yapısı sade maddeden olan mahlûk karşısına çıktığı gün, ben toprağa zincirlendim."* (s. 68). Genç kız için onunla evlenme ihtimali, göz göre göre bir hapishaneye girmek gibidir. Ailesinin ve çevresinin duygu sömürsü ve baskısıyla kabul ettiği bu nişanlılık, onu bunaltmaktan başka bir işe yaramaz. Anne babasını bencillikle, toplumu da genç, zengin ve yakışıklı birini reddetme imkânı vermemesiyle suçlayan genç kız, sonunda bu düzenin kurbanı olmuştur. Kendisi gibi özgür bir ortamda büyüyen, entelektüel çevrede yetişen biri bile toplumun geneline hâkim olan evlilik anlayışından etkilenmiştir. Sınırların dışına çıkmaya cesaret edememesi, toplumun kendisi için uygun gördüğüne riayet etmek zorunda kalması, zoraki evlilik meselesinin toplumda nasıl yaygın olduğunun göstergesidir.

Şükûfe Nihal'in 1932 yılında *Cumhuriyet* gazetesinde tefrika edilen diğer romanı *Çöl Güneşi*'nde ise zoraki evlilikten sonrasına odaklanır. Evlilikle ilgili fikirlerin en açık biçimde açıklandığı romanı budur. Genç yaşta aile zoruyla evlendirilen bir kadının ve arkadaşlarının etrafında zoraki evlilik meselesi tartışılır. Bu sebeple tezli bir roman olarak görülebilir. Kadının çalışarak parasını kazanması, istediği kişiyle evlenme hakkının olması yani bir nesne değil, özne olarak toplumda kabul görmesi romanın ana meselesidir.

Roman, Sedat Bey isimli zengin ve orta yaşlı bir beyefendinin Şişli'deki evinde verdiği davetle başlar. Davete, daha sonra yeni kadın tipinin savunucusu olarak göreceğimiz Zehra Hanım, geleneksel aile yapısına bağlı ama silik bir karakter olan Müeyyet, davetteki bütün erkeklerin âşık olduğu ve güzelliği sebebiyle 'Çöl Güneşi' lakabı takılan Feriha ile birlikte ona âşık olan Cemil Fahir ve Nihat beyler katılır. Feriha, Müeyyet ve Feriha küçüklükten beri arkadaştır. Ancak Feriha'nın küçük yaşta evlendirilerek arkadaşlarından ayrı düşmesi sebebiyle uzun zamandır görüşmemişlerdir. Bu davette karşılaşp birbirlerine geçmişlerini anlatırlar. Daha sonra da bu paylaşım mektuplarla devam eder. Bu üç kadının birbirlerine söyledikleri, romandaki yeni kadın tipinin anlatıldığı bölümler olur. Davet boyunca Sedat, Cemil Fahir ve Nihat olmak üzere bütün erkekler Feriha ile dans edebilmek için birbirleriyle yarışır. Feriha da hepsine ayrı ayrı yakınlık göstererek Zehra ve Müeyyet'in gözünde 'hafif kadın' imajı oluşturur. Ancak onun başından geçenleri öğrendikçe durumun çok farklı olduğunu anlarlar.

Feriha, on iki yaşındayken ağabeyinin arkadaşı on dokuz yaşındaki İhsan'la zorla nişanlanmış, on üç yaşında ise evlendirilmiştir. Ailesi, ona artık okula gitmeyeceğini ve kiminle olduğunu bile söylemeden sadece nişanlanacağını ifade etmiştir. On yedi yaşında ise kızı İnci doğmuş, daha çocuk yaşta kendini bir kadın gibi hissetmek zorunda kalan Feriha, anne olmuştur. İhsan ise bu süreçte Feriha'dan sıkılmış, eğitim bahanesiyle Fransa'ya gitmiş, üç yıl sonra yanında Fransız bir kadınla geri dönmüştür.

İhsan, Türkiye'ye geldiğinde Feriha'dan ayrılarak onu kaderiyle baş başa bırakır. Anne ve babası ölen Feriha, kızıyla Nişantaşı'nda bir apartman dairesine taşınır. Burada tifoya yakalanan Feriha'ya annesinin Anadolu'dan gelen akrabası Haluk yardımcı olmaya başlar. Zamanla ilişkileri ilerler, çevresindeki dedikodular da artınca evlenmeye karar verirler. Ancak Haluk, Feriha'ya kızını babasına bırakma teklifinde bulununca Feriha ona çok kızar ve ondan hemen ayrılır. Bir anne olarak böyle bir konuyla muhatap olması bile Haluk'un ne kadar bencil olduğunu göstermiştir. İhsan ve Haluk'la yaşadıkları onun bütün erkekleri bencil olarak görmesine sebep olur. Yaşadıklarının intikamını bütün erkekleri peşinden koşturarak almaya karar verir.

Feriha, zoraki evliliğinin ve çevre baskısıyla neredeyse evlenmek zorunda kalacağı ikinci ilişkisinin acısını erkeklerden intikam alarak çıkarırken, yeni kadın tipinin temsilcisi Zehra, Babıali'de bir kitapevi açar, roman basar, kendi geçimini sağlar. Ayakları üzerinde duran, kendini geliştirmekten başka bir gayesi olmayan Zehra, modern Türk kadınının prototipidir. Zehra da birçok evlenme teklifi alır, ancak ona göre evlilik için kadın ile erkeğin eşit gelire sahip olması, evliliğin sadece bir ruh arkadaşlığı olması gerekir. Bu sayede kadın evlenince maddi olarak rahatlamayacak, erkekse kadını hizmetçisi olarak görmeyecektir. Bu fikirleri, geleneksel evliliği savunan diğer arkadaşları Müeyyet tarafından eleştirilse de düşüncelerini değiştirmez. Bu fikirlerini hayatında tatbik etmek için sevmesine rağmen kendisinden daha iyi geliri olan Hasan'la değil, benzer kazançları olan gazeteci Bekir Coşkun Bey ile evlenir. Feriha ise her ne kadar erkeklerden intikam almak istese de çözümü yine evlilikte görür. Önce Cemil Fahir ile evlenmeye niyetlenir, ancak o Feriha'yı elde edince evlilikten vazgeçer. Sonra Nihat Bey ile evlenmeye razı olur ama o da Feriha'nın 'adı çıktığı' için son anda geri adım atar. Sonunda Sedat Bey, ona

evlenme teklif eder. Pahalı hediyeler alır. Ancak parası için kendinden yaşça büyük birisiyle evleniyor imajını bir türlü kabullenemeyen Feriha, bu ilişkiyi de sonlandırır. İsteddiği gibi bir evlilik yapamayan Feriha, sonunda Zehra'nın da katkısıyla el işleri sattığı bir yer açar. Yanında birkaç genç kızı da çalıştırır. Böylece Zehra'nın en sert savunucusu olduğu Türk kadınının bir örneği olarak ayakları üzerinde durmaya başlar.

*Çöl Güneşi'*nde Şükûfe Nihal'in diğer iki romanındaki ideal evlilik düşüncesinin daha açık bir şekilde ifade edildiği görülmektedir. Özellikle Zehra'nın düşünceleri ideal evliliğin sınırlarını anlamada yol göstericidir. Zehra, evlilik yaşının geçtiğini söyleyen arkadaşlarına evliliğin ancak zihnindeki gibi bir forma girerse gerçekleşeceğini söyler: *"Evlendenin, bir erkekle yaşamının maskaralık olmaktan kurtulduğunu, insanın hürriyetini, insanlığını, şahsiyetini kaybettirmeyecek makul bir şekilde girdiği gün neden evlenmeyeyim?"* (s. 127). Evliliğin insanın kendi özelliklerini kaybetmeden gerçekleşmesi gerektiğini söyleyen Zehra'nın Müeyyet'te görülen 'evde kalmak' gibi üzerinde baskı uyandıracak bir bakışı yoktur. Bir an önce evlenmezse evde kalacağını söyleyen Müeyyet'e cevabı bu durumu açıkça gösterir: *"Evlenseysem ne çıkar, yavrum? 'Yirmi yaşına girdi de evde kaldı!' diye evlenmeyen kızlara tasa çekecek günler çoktan geçti."* (s. 118) Değişmeye başlayan toplumsal algıyı gösteren bu cümleler, Zehra'nın zoraki bir evlilik yapmasının önüne geçmektedir. Zaten Zehra, gönülden sevdiği Hasan'ın teklifini de bu görece rahat ortamda reddeder. Onun aileden zengin olması ve kendisinden çok kazanması sebebiyle duygusal hisler beslemesine rağmen 'kalan ömründe kocasının kazancıyla yaşama azabını' çekmemek için teklifi geri çevirir (s. 150). Selim ile evliliği ise onun ideal evlilik fikrini hayata geçirmesinden başka bir şey değildir. Bu evlilik, birbirlerinden menfaat beklemeden, birlikte çalışıp birlikte kazanarak geçimlerini sağladıkları, çocukları olursa birlikte bakacakları, birbirlerini aldatmayacakları, bir taraf ayrılmak isterse diğerinin de bunu kabul edeceği, ayrılırlarsa çocukları için dost kalacakları, ayrıldıklarında çocuğun yuvada kalacağı böylece ikisinin de tesiriyle büyümeyeceği bir evlilik olacaktır (s. 159-160). Bu evlilik fikrinin çocuğun ayrılık durumunda ebeveynlerden birinde kalmamasını önermesi günümüz için bile marjinal sayılabilecek bir durumdur.

Zehra, ideal evliliğini mektupla Müeyyet'e bildirir. Müeyyet ise bir taraf istediğinde hemen ayrılacaklarına dair yazılanlara karşı çıkar. Kadının sabırlı olması gerektiğini, eşinin ufak tefek yanlışlarını kabullenebileceğini söyler. Geleneksel bakışı temsil eden Müeyyet'in bu itirazına Zehra, sert bir karşılık verir. Müeyyet'in yazdıklarını okurken sinirden parmaklarını ısırıldığını ifade ederek, *"Şurada burada sabahlayarak kirli ruhları ile yuvalarına dönmekten utanmayan kocalardan kadınlık artık öğrendi! Karısına hıyanet edecek koca, o kadını bırakıp uzaklaşsa elbette daha faziletli hareket etmiş olur. Böyle bir meselede kadın da aynı şeyi yapmalıdır."* (s. 162). Kadınlıkla erkeğin eşitliğine vurgu yapan bu çıkış, Zehra'nın 'iğrenç aile entrikalarından kurtulmuş, daha temiz, daha lekesiz bir hayat' arzusundan ileri gelir (s. 163). Artık paşa ya da bey karısı olduğu için övünmek yerine erkeklerle kadınların hayat arkadaşı olacağı, erkeklerin kadınların efendisi ya da vekilharıcı olmayacağı bir hayat düşler. Kadının çalıştığı düzende bunlar mümkün olacaktır. Bu sebeple Zehra, kadının evlilik dışında da özgürleşmesini, erkeklerle eşit koşullarda olmasını ister.

Zehra evlilik dışında da kadının konumunun değiştiğinin, yeni kadın tipinin ortaya çıktığının farkındadır. Ancak ona göre münevver erkekler bile buna itiraz eder. Arkadaşı olan başarılı bilim insanı Doktor Burhan'la tartışmasında söyledikleri, Zehra'nın çağına göre çok ileri görüşlere sahip olduğunu gösterir. Doktor Burhan'ın kadının iş dünyasında yer etmesinden alayla bahsetmesine, roman, şiir ve hikâye yazmasını eleştirmesine karşın Zehra, *"Kadın [...] yapma bebek olmaktan, size oyuncak vazifesi görmekten usanalı öyle çok oldu ki!"* der. Ona göre *"kadın, başladığı yolda geniş, doğru adımlarla"*

yürüyor”dur (s. 152). Kadın artık sadece çocuk bakan, ‘erkek’ işlerine karışmayan bir varlık değildir. Kadınlara erkeğin eşit yaratıldığını söyleyen Zehra, kadının ‘kırık dökük tavırlı, sürmeli gözlü, süzgün bakışlı, cilveli bir mahluk’ olarak görülmesinin haksızlığından yakınır. Bütün gün evde oturup, sadece kendisini kocasına beğendirmek için çabalayan bir kadının “manen” esir olduğunu söyler (s. 153). Hiçbir gayesi olmayan, bir eşyadan farksız yaşayan bu kadın tipi, dedikodu hastalığına tutularak bütün toplumu karıştırır. Fakat Zehra’nın öngördüğü, erkekle eşit olan, kendi parasını kazanan kadın, erkelerin de arkadaş olmak için can atacağı bir fikir ortağıdır. O güne kadar gayesizlikten hiçbir kadının mutlu olmadığını söyleyen Zehra, artık bunun değişmesi gerektiğini ifade eder. Doktor Burhan’ın, bu şekilde yetişen kadının laf dinlemediğini söyleyerek yaptığı itiraza Zehra’nın cevabı, eski ile yeni kadın tipinin farkını ortaya koyar: “Kadın böyle yetişirse istediğiniz zaman oynayacağınız, canınız sıkıldığı, usandığınız zaman kırıp atacağınız kuklalar kalmayacak diye korkuyorsunuz değil mi?” (s. 153). Zehra, kadınların ikinci sınıf insan muamelesi görmesine, bu fikrin aydın erkekler arasında bile yayılmasına sert tepkiyle karşılık verir. Kadınların erkeklerle eşit olma fikrini her ortamda yüksek sesle dile getirmesi, Şükûfe Nihal’in evlilik dışında da ideal kadın tipini mesele hâline getirdiğini gösterir. Kendisinin de karşılaştığı eril bakışın sorunlarını Zehra üzerinden okuyucusuna iletmiş olur.

Sonuç

Toplumsal hayatın temel dinamiklerinden biri olan evlilik kurumu, Tanzimat’la birlikte tartışılmaya başlanmış, onun aksayan yönleri eleştirilmiştir. Öncesinde toplumsal hayatta kadına yer verilmemesi sebebiyle göz ardı edilen sorunlar, modernleşmeyle birlikte gün yüzüne çıkmaya başlamıştır. Erkek yazarların kadınların eğitim görmesinin önemine değinmeleri, sonrasında da kadınların eğitim imkânına kavuşarak kendi sorunlarını dile getirebilecekleri yerler bulmaya başlaması, geleneksel evlilik kurumunun da tartışılmasının önünü açmıştır. Özellikle görücü usulü evliliğin yarattığı sorunlar, kadınların evlilikte söz sahibi olamaması, erkeklerin evliliklerini önemsemeyip yaşamlarına bekârmış gibi devam etmeleri yüzünden evliliğin felaketle sonuçlanabileceği vurgulanmıştır. Ancak bu dönemde geleneksel evlilik kalıplarının uygulanmasındaki sıkıntıların dillendirilmesiyle yetinilmiştir.

Geleneksel evlilik kurumunun kendisinin sorunsallaştırılması ise sonraki yıllarda gerçekleşmeye başlar. II. Meşrutiyet itibarıyla kadınların kendilerini ifade edebilecekleri derneklerin kurulması ve basın yayın faaliyetinde bulunmaları evlilikle ilgili sorunların gündeme gelmesini sağlar. Yüksek sesle dile getirilen sorunlar, uzun süre gündemi meşgul eder. II. Meşrutiyet ile birlikte yoğunlaşan eleştiriler Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte iyice artar. İdeal evlilik tanımları yapılarak, geleneksel evlilik kurumunun temelleri sorgulanmaya başlanır. Kadınların sosyal hayatta görünür olması, ideal Türk kadınının nasıl olması gerektiğinin düşünülmesi evlilik kurumunun da yeniden inşasını zorunlu kılmıştır. Kadınlara erkeğin yasalar önünde eşit görülmesi, hem kadının hem de erkeğin toplumsal rollerinin biçimlenmesiyle birlikte evliliğin eşitlik temelinde yeniden düzenlenmesi gündeme gelmiştir. Dönemin yazarları, ideal evlilik modelini yansıtan eserler kaleme almışlardır.

İdeal evlilik meselesini irdeleyen yazarların başında Şükûfe Nihal gelir. Onun ilk üç romanında doğrudan evliliğin nasıl olması gerektiğine odaklandığı görülür. Geleneksel evliliğin yarattığı felaketleri yansıtan ibretlik hikâyeler kurgulayarak zoraki evliliğin zararlarına değinir. Şükûfe Nihal, kendi hayatında karşılaştığı bu meseleyi eserlerinde cesurca işler, çağının çok ötesinde bir ideal evlilik portresi çizer. Dönemin koşullarının kadınların görece özgür yazmasına izin vermesi sayesinde evlilikten beklentilerini rahatlıkla sıralar. Kadınların görüşü alınmadan yapılan zoraki evliliklerin

yasak aşk başta olmak üzere birçok soruna yol açtığını kadın kahramanları üzerinden gösteren yazar, evlilikte kadınlara söz hakkı tanınmasının zaruri olduğunu vurgular. İdeal bir evliliği, ekonomik olarak birbirine muhtaç olmayan, birbirleriyle konuşabilecekleri ortak zevkleri olan ve anlaşmazlıkları olduğunda evliliklerinden vazgeçecek olgunluğu gösterebilen insanların kurabileceğini gösterir. Zoraki evliliklerin insanların hayatını karartacak kadar vahim sonuçlarının üstünde sıklıkla durarak, meselenin önemine dikkat çeker. Toplumsal hayatın işleyişini de olumlu etkileyeceğini düşündüğü ideal evliliğin şartlarını örnekler üzerinden dile getirerek ideal evliliğin normlarını gösterir.

Şükûfe Nihal'in burada incelenen romanlarındaki tavrı, o döneme kadar kadın yazarların gündeme getirmeye çalıştığı fikirlerin katkısıyla gelişerek sağlam bir temele oturmuştur. Kendisinden önceki birikimi alarak temelleri daha sağlam bir noktaya taşıyan yazar, bugün bile sıra dışı sayılabilecek (çocuğun ayrılık durumunda devlet korumasına verilmesi gibi) fikirlerini Cumhuriyet rejiminin ilk yıllarında rahatlıkla romanlarında işlemiştir. Özellikle erken Cumhuriyet döneminde yapılan devrimlerle birlikte her şeyin mümkün olabileceğine duyulan inançla birlikte düşünüldüğünde Şükûfe Nihal'in önerileri daha anlaşılır olacaktır. Özellikle evlenen çiftlerin ekonomik olarak birbirine muhtaç olmamalarını ifade etmesi kadınların çalışmasının elzem olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Benzer şekilde evlilikte çiftlerin aynı meselelere ilgi duyması ve ortak zevklerinin olması da kadınların erkeklerle eşit statüde eğitim alması ve sosyal hayata karışması ile mümkün olacaktır. Bu bakımdan onun ideal evlilik anlayışı Cumhuriyet'in kadınları ekonomik ve sosyal hayata dâhil eden politikalarıyla uyumludur. Sonuç olarak onun evlilik tanımı yaşadığı çağın gerekleri ve önceki dönemin birikimiyle birlikte oluşmuştur. Bu şartlar altında düşünülürse Şükûfe Nihal'in önerileri daha anlamlı olacaktır.

Kaynakça

- Ahmet Mithat (1870). *Letaif-i Rivayat*. İstanbul: Muharririn Zatına Mahsus Matbaa.
- Ahmet Mithat (1875). *Felatun Bey ile Rakım Efendi*. İstanbul: Kırkambar Matbaası.
- Akagündüz, Ü. (2016). II. Meşrutiyet Döneminde Kadın Hareketi ve Şukufe Nihal'in Bugünün Genç Kadınına Adlı Yazısı. *Fe Dergi*, 8(1), 111-117.
- Aksal, C. K. (1999). *Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman III*, İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Alkan, M. Ö. (1990). Tanzimat'tan Sonra 'Kadın'ın Hukuksal Statüsü. *Toplum ve Bilim*, 50, 85-95.
- Argunşah, H. (2002). *Bir Cumhuriyet Kadını Şükûfe Nihal*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Batı, Ö. (2011). *Şükûfe Nihal (Başar)'in Hikâye ve Romanlarının Tema ve Yapısı Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Berktaş, F. (2010). *Tarihin Cinsiyeti*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Çakır, S. (1996). *Osmanlı Kadın Hareketi*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Çalışkan, V., Özey, E. (2016). Darülfünun'dan Mezun İlk Kadın Coğrafyacı: Şükûfe Nihal (1897-1973). *Türk Coğrafya Dergisi*, 67, 61-66.
- Çelik, Y. (2007). *Türk Edebiyatı Tarihi IV* (Ed: Talat Sait Halman-Osman Horata). 2. Bs. İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Emine Semiye (1897). "Bikes", *Hanımlara Mahsus Gazete*, 98-138.
- Enginün, İ. (2014). *Cumhuriyet Dönemi Edebiyatı*. 15. Bs. İstanbul: Dergâh Yayınları.

- Esen, N. (1991). *Türk Romanında Aile Kurumu (1870-1970)*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Fatma Aliye (1892). *Muhadarat*. İstanbul: Matbaa-i Ebüzziya.
- Fatma Aliye (1899a). *Udi*. İstanbul: İkdam Matbaası.
- Fatma Aliye (1899b). *Levayih-i Hayat*. İstanbul: Hanımlara Mahsus Gazete Matbaası.
- Fatma Fahrünnisa (1896-1897). "Dilharap", *Hanımlara Mahsus Gazete*, 88-113.
- Güzel, Ş. (1985). Tanzimat'tan Cumhuriyete Toplumsal Değişim ve Kadın. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*. III. ve IV. C. İstanbul: İletişim Yayınları, 857-876.
- İnal, İ. M. K. (1970). *Son Asır Türk Şairleri*. 4. C. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karaca, Ş. (2011a). Fatma Aliye Hanım'ın Türk Kadın Haklarının Düşünsel Temellerine Katkıları. *Karadeniz Araştırmaları Balkan, Kafkas, Doğu, Avrupa ve Anadolu İncelemeleri Dergisi*, 31, 93-111.
- Karaca, Ş. (2011b). *Muhadarat ve Bikes Romanlarında Kadın Meselesi*. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, 6, 61-75.
- Kolcu, A. İ. (2009). *Cumhuriyet Devri Edebiyatı 2 (Hikâye ve Roman)*. 2. Bs. Erzurum: Salkım Söğüt Yayınevi.
- Şükûfe Nihal (2008). *Bütün Eserleri 2*. (haz. Yaprak Zihnioğlu). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Öztürkmen, N. M. (1954). Kadın Ediplerimizle Mülakatlar: Şükûfe Nihal Başar. *Yeni İstanbul*. 4 Kasım 1954.
- Sami Paşazade Sezai (1889). *Següzeşt*. İstanbul: Mahmut Bey Matbaası.
- Şemsettin Sami (1873). *Taaşşuk- Talat ve Fitnat*. İstanbul: Elcevaip Matbaası.
- Şinasi (1873). *Şair Evlenmesi*. Selanik: Vilayet Matbaası.
- Uysal, S. S. (2004). Ahmet Hamdi Başar, Şükûfe Nihal'i Anlatıyor *Eşlerine Göre Ediplerimiz*. İstanbul: L&M Yayınları.
- Yalçın, A. (2012). *Siyasal ve Sosyal Değişmeler Açısından Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı 1920-1946*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ziya Gökalp (1976). *Türkçülüğün Esasları*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 14-36.
Geliş Tarihi-Received: 08.09.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 15.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1357042

Maksim Gorki'in *Ana* ve Sabahattin Ali'nin *Kuyucaklı Yusuf* Romanlarında Toplumcu Gerçekçilik

Socialist Realism in Mother by Maxim Gorky and Yusuf from Kuyucak by Sabahattin Ali

Derya BİDERCİ DİNÇ*

Öz

Bu çalışmanın amacı, Maksim Gorki'nin *Ana* ve Sabahattin Ali'nin *Kuyucaklı Yusuf* romanlarını toplumcu gerçekçilik açısından karşılaştırmalı olarak incelemektir. İki farklı ülke edebiyatına etki eden yazarlar, Maksim Gorki ve Sabahattin Ali, yaşadıkları toplumun gerçeklerini eserlerinde yansıtmışlardır. Her iki yazar, eserlerini sıradan insan, sosyal adaletsizlik, ahlaki yozlaşma ve ezen-ezilen izlekleri çerçevesinde şekillendirmişler ve toplumcu gerçeklik yönteminin esaslarını vurgulamışlardır. Toplumsal gerçekleri anlatırken, toplumun bireylere biçtiği rolleri de eserlerinde işlemişlerdir. Bu çalışmada, yazarların eserleri toplumcu gerçekçilik yöntemi çerçevesinde yazıldıkları dönemler, konu, olay örgüsü ve karakterler arasındaki benzerlikler ve farklılar açısından ele alınarak incelenmiştir. Edebiyatın karşılaştırma yönteminden yararlanılarak elde edilen veriler, eserlerden örneklerle desteklenip açıklanmıştır. Çalışmanın giriş bölümünde toplumcu gerçekçiliğin ne olduğu, Rus ve Türk edebiyatlarında nasıl algılandığı ve nasıl kullanıldığı açıklanmıştır. Çalışmanın ikinci ve üçüncü bölümünde ise eserler toplumcu gerçekçilik açısından incelenmiş, ayrıca erkeğe ve kadına biçilen toplumsal roller karakterler aracılığıyla ele alınmıştır. Eserler, toplumcu gerçekçiliğin gerçek yaşamı yansıtmaya, halkı bilinçlendirme, sosyalist ve sınıfsız bir toplumu hedefleme ve idealize edilmiş kahraman ilkelerinin kullanımı açısından ele alınmıştır. Sonuç bölümünde ulaşılan sonuçlar karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı edebiyat, toplumcu gerçekçilik, toplumsal rol, ezen-ezilen izleği.

Abstract

This study aims to analyze socialist realism in Maxim Gorky's *Mother* and Sabahattin Ali's *Yusuf from Kuyucak*. In their works, Maxim Gorky and Sabahattin Ali reflect the realities of the societies in which they lived. Their works deal with social injustice, moral corruption, and the oppressed-oppressor. They reflect their societies' realities through the experiences of the characters known as 'minor humans'. The comparison method of literature is used to analyze these novels, this study examines the similarities and differences of these novels in terms of periods in which they were written, subjects, plots, and characters. The introduction part of this study deals with socialist realism, and how it is used in Russian and Turkish works of literature. In the following sections of the study, socialist realism is examined through the close reading of the novels. The use of socialist realism principles such as mirroring life,

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Topkapı Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, e-posta: deryabidercidinc@topkapi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9443-7136.

shaping the consciousness struggles to create a socialist and classless society, and idealizing a positive hero in both novels. These two novels are analyzed comparatively in terms of their socialist realism.

Keywords: Comparative literature, socialist realism, social role, theme of oppressor-oppressed.

Giriş

Toplumcu gerçekçilik, sanat ve edebiyat dünyasında önemli bir akım olarak kabul edilir. Bu akım, sanatın, toplumun gerçekleri, sorunları ve dönemin ruhu üzerine yoğunlaştığı bir yaklaşımı temsil eder. Toplumcu gerçekçilik, sanatı estetik bir yaratıcılık aracı olmasının ötesinde, toplumu anlama ve dönüştürme amacı taşıyan bir araç olarak görür. Sanat yoluyla toplumsal sorunları ve gerçekleri, ifade etmeyi hedefler. Toplumdaki adaletsizlikleri, sınıf farklılıklarını eleştirel bir şekilde ele alır ve toplumu bilinçlendirmeyi amaç edinir. Bu makale, toplumcu gerçekçilik akımının ilkeleri doğrultusunda, Maksim Gorki ve Sabahattin Ali'nin romanlarını incelemeyi ve yazarların temsilcileri oldukları toplumcu gerçekçilik akımı içerisindeki yerlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın esasını oluşturan romanları incelemeye başlamadan önce, toplumcu gerçekçilik akımının meydana gelişi, yazarların bu akımın temsilcileri olmalarını etkileyen sebepleri, Rus ve Türk edebiyatlarındaki yansımaları ve ilerleyişi çalışmanın giriş bölümünde ele alınmıştır. Ardından gelen bölümlerde, seçilen eserlerden örneklerle toplumcu gerçekçilik açıklanmış, karakterler ve karakterlerin toplumdaki rolleri, toplumcu gerçekçilik ilkeleri esas alınarak incelenmiştir. Yaygın olarak ataerkil yapıların hâkim olduğu toplumlarda yazan yazarlar bakış açılarını ve yaklaşımlarını ortaya koyarken karakterlerini toplumsal cinsiyet hiyerarşisi çerçevesinde cinsiyet rollerine büründürmüşler ve değişen toplumlarda erkeklerin ve kadınların yaşadıkları ve karşılaştıkları sorunları yansıtmışlardır. Eserlerde, erkek karakterler karşısında kadınların nasıl ele alındığı toplumsal cinsiyet bağlamında önemlidir. Toplumcu gerçekçilik akımı eserlerinde, erkek karakterler ve ataerkil anlayış genellikle daha baskın bir şekilde sunulmuştur. Kadın karakterlerin konumu erkek karakterlere göre toplumsal gerçekliği yansıtmak adına olduğu gibi aktarılsa da kadın ve erkeğin konumunu ele alırken, ataerkil toplum ve erkek karakterler birincil karakterler olarak sıkça yer bulmuş, kadınlar ise genellikle ikincil sığara konumlandırılmıştır. Kadın karakterlere daha az söz hakkı ve toplumdaki rollerine daha az yer verilmiştir. Netice itibarıyla yazarların sosyalist ideolojiye hizmet ettikleri, işçi ve köylü sınıfının problemine odaklandıkları, halkın sorunlarına eğildikleri, eserlerini sosyalist ideolojiyi halka anlatmak ve yaymak için bir tür araç olarak gördükleri, toplumsal mesajlar türetmeye çalıştıkları değerlendirilmelerine ulaşılmıştır.

Rus ve Türk Edebiyatında Toplumcu Gerçekçilik

Edebiyat alanında belirli zamanlarda, buldukları dönemin siyasi, politik, dini ve ekonomik özelliklerini yansıtan akımlar ortaya çıkmıştır. Toplumcu gerçekçilik anlayışı, burjuvadan sosyalizme, kapitalizmden komünizme geçmeyi hedefleyen Marksist teorinin bir propaganda aracı olarak 19. yüzyılın ortalarından itibaren etkili bir akım olarak ortaya çıkmıştır. Toplumcu gerçekçilik anlayışı Romantizme tepki olarak doğan gerçekçilik (Realizm) akımının devamı ve en son halidir. Toplumcu gerçekçilik bir diğer adıyla toplumsal gerçekçilik (sosyalist realizm), edebi eserlerin toplumsal ve gerçekçi bir bakış açısıyla yaratılması gerektiğini vurgulayan, gerçekçi öğeler kullanarak sosyalist ideale ulaşmayı amaçlayan bir akımdır. Bu akım, edebiyatta önceleri bir yöntem olarak görülmüş daha sonra edebi bir üslup olarak kabul edilmiştir. Marksist ideolojisinin eser ve sanatçı ile bağdaşması, sanat alanında yansımaları olan bu akım 1934 yılında Sovyet Yazarlar Birliği Kongresi'nde sosyalist realizm adıyla kuramlaştırılmış ve bu akımın ana ilkeleri ve sanatçının görevleri belirlenmiştir.

Bu kongrede, sanat, toplumsal gerçeği yansıtmalıdır ilkesi benimsenmiştir. Bu anlayışa göre, sanat gündelik yaşamı ele alır ve toplumla temas kurarsa, gerçek sanat olarak kabul edilir. Toplumcu gerçekçilik, sanatın nasıl olması gerektiği sorusuna cevap vermeye çalışırken toplumsal ve gerçekçi kavramları kullanır. Toplumcu gerçekçi bir sanat eseri, insanların gündelik yaşamlarındaki her şeyi tasvir eder, yani ortaya çıktığı dönemin ve toplumun koşullarını yansıtarak bu koşullarla birlikte var olur. Toplumda neyin var olduğunu gösterirken nasıl var olması gerektiğini de söyler. Bu bağlamda toplumcu gerçekçilik, idealize edilmiş olan düzeni göstererek ideal düzenin ve toplumun oluşturulması yolunda sanatı bir araç olarak görür.

Sanatçının görevi ise toplum tarihinin akışını doğru belirleyip, toplumun feodalizmden sosyalizme doğru nasıl ilerlediğini anlamak ve çözüm yollarını bulmak olarak belirlenmiştir. Bu yaklaşıma göre, sanatçılar toplumdaki değişiklikleri, sınıf çatışmalarını ve sosyal sorunları anlamalı ve bu konuları eserlerinde yansıtmalıdır. "Toplumsal gerçekçilik, sanatçıdan hakikatin doğru ve somut bir tasvirini kendi devrimsel gelişimi içerisinde talep eder. Aynı zamanda hakikatin sanatsal tasvirinin tarihsel somutluğu ve doğruluğu emekçilerin sosyalizm ruhunda eğitilmesi ve fikirselleştirilmesi olarak biçim değiştirme göreviyle uyumluluk göstermelidir" (akt. Çetinkaya, 2020, s. 19-20). Toplumcu gerçekçilik, sanatçılardan sadece sanatsal bir yaratıcılık sergilemekle kalmayıp aynı zamanda toplumsal sorumluluk taşımalarını ve devrimci süreç içinde aktif rol almalarını, eserlerini toplum için kaleme almalarını bekler.

Toplumcu gerçekçilik bir amaç uğruna ortaya çıkmıştır; halkın ve komünist hükümetin hedefleri ele alınarak edebiyatın bu yönde hizmet etmesi amaçlanmıştır. Kısacası, belli bir güdümlü ortaya çıkan bu anlayış, edebiyatın gücünü kullanarak yeni devlet anlayışını ve komünist düzeni benimsetmeyi, halkı güdümlenmeyi ve yönlendirmeyi amaç edinmiştir. Maksim Gorki'nin Sovyet Yazarlar Birliği Kongresi'nde yaptığı konuşmada özetlenen ilkelerden birisi, sanatın "eğitsel bir işlevle yüklü olduğu" ve "sosyalist bireyselliğin geliştirilmesinin bu edebiyatın ana amacı olduğu" (Kahraman, 2000, s. 50) ilkesidir. Bu ilkenin temelinde toplumcu gerçekçiliğin hitap ettiği ezilen, sömürülen sınıfı yeni bir düzenin oluşacağına inandırmak ve onlara geleceğe dair ümit, yaşama sevinci ve mücadele etme ruhunu aşılacak yer alır. Var olan düzende ezilen, sömürülen ve mutsuz olan insanlar bu şekilde geleceğe karşı umutla bakmaları için güdülenirler. Karl Marks'ın ileri sürdüğü altyapı ve üstyapı arasındaki ilişki toplumun yapısını oluşturur anlayışı toplumcu gerçekçiliğin ele aldığı anlayıştır.

Altyapı ekonomiyle ilişkiliyken üstyapı kültür, sanat, hukuk, ideoloji gibi unsurlarla ilişkilidir. Aralarındaki etkileşim toplumsal yapıyı belirler. Buradan hareketle toplumsal gerçeklik edebiyatta toplumsal yapıdaki çelişkileri, sınıfsal çatışmaları vb. ele alır. Toplumcu gerçekçilik bu yapılar arasındaki ilişkiyi ele alarak, bu yapılar arasındaki sınıf farkını ortadan kaldırarak sınıfsız bir toplum oluşturmayı amaç edinmiştir. Bu amacı benimsetmek için toplumcu gerçekçilik sanatın gücünden yararlanarak komünist parti yönetimi altında herkesin eşit şartlarda yaşayabileceği sınıfsız bir toplum düzenini göstermektedir. Bu bağlamda sanatçı, altyapıyı güdümlenerek harekete geçirmeye çalışır. Toplumcu gerçekçilikte, altyapıyı oluşturan sıradan, basit insanların, köylülerin, işçilerin, emekçilerin yaşantıları ve sıkıntıları, toplumda oynadıkları rolleri konu olarak seçilir ve yeni bir sosyal düzen ve bu düzenin ideolojik yapısının altyapıya iletilmesi amaçlanır.

Sovyet Rusya'da komünist anlayışa hizmet eden güdümlü bir şekilde ortaya çıkan bu anlayış, zamanla diğer dünya edebiyatlarında da yankılarını bulmuş ve kullanılmıştır. Rusya dışındaki edebiyat eleştirmenleri, teorisyenleri ve sanatçıları da etkilemiş ve onlar tarafından değerlendirilerek 20. yüzyılın temel kuramlarından biri haline gelmiştir. Ortak bir paydada buluşan özellikler olduğu gibi farklı bakış açılarıyla oluşturulan toplumcu

gerçekçilik anlayışı, farklı edebiyatlar içinde görülmüştür. Dünya genelinde Boris Suçkov, Maksim Gorki, Pospelov, M. Kağan, Fischer, Mikhail Alekseyev, Nikolai Aseyev, Vlademir Belyaev, Louis Aragon, Johannes Becher, Pablo Neruda ve Lukas bu akımda eserler veren yazarlardandır.

Rus edebiyatında ve Türk edebiyatında toplumcu gerçekçilik anlayışının ortaya çıkması ve gelişmesi birbirinden farklı olmuştur. Rusya veya bir başka ülkede ortaya çıkan siyasi, felsefi ve edebi görüşlere Türk edebiyatı uyum sağlamaya çalışsa da, bu uyum geç bir şekilde ortaya çıkmıştır. Yani, Türk edebiyatı zamansal olarak başka ülkelerde tartışılan ve uygulanan edebi, felsefi, siyasi anlayışlarla daha geç tanışmış ve anlamlandırmaya çalışmıştır. Her iki ülke, kendi iç dinamiklerine göre bu anlayışı yorumlama ve anlamlandırma yoluna gitmiştir. Türk edebiyatındaki toplumcu gerçekçilik, Rus edebiyatından farklı özelliklere sahiptir; bu anlayış tam manasıyla amacına uygun olarak gelişim gösterememiştir. Bunun nedeni ise Marksist anlayışın, Türkiye’de Rusya’dan yıllar sonra etkisini göstermiş olmasıdır. Bu da iki ülkenin toplumcu gerçekçiliğin temelini oluşturan Marksist anlayışı edebi eserlerine yansıtmadaki farklılığını ortaya koymaktadır. Türk yazarların kuramsal açıdan yetersiz olmaları, Marksizm üzerine yazılan eserlerin Türkçeye çevirilerinin yapılmamış olması ve Marksist ideolojilere dayandırılan toplumcu gerçekçiliğin Türkiye’de daha farklı algılanmasıdır. Marksizm, sosyalizm ve komünizm kapitalizme tepki olarak ortaya çıkan ideolojilerdir ve Türkiye, kapitalizmle henüz yeni tanışmıştır. Bunun sonucu olarak toplumcu gerçekçiliğin, Rusya’da veya Batı’da algılandığı gibi algılanması zor olmuştur. Rusya veya Batı’dan alınan edebi akımlar ve fikirler, Türkiye’nin kendi özgün koşullarına göre şekillenmiştir.

Sosyalizm akımıyla Türk edebiyatında başlayan toplumcu gerçekçiliğin başlangıcı II. Meşrutiyet dönemine kadar gidebilir. Osmanlı döneminde farklı anlayışlar ortaya çıkmaya başlamış ve İkinci Meşrutiyet ile beraber devam etmiştir. İkinci Meşrutiyet dönemindeki aydın kesim, Avrupa ülkelerindeki siyasi, felsefi ve edebi ideolojilerden etkilenmiş, Rus edebiyatından yapılan çevirilerle Rus edebiyatının Türk edebiyatı üzerindeki etkisi başlamış, sosyalizm, edebiyatçıların ve siyasetçilerin dikkatini çekmiştir. Tanzimat ve Milli Mücadele yıllarında edebiyatta Turancılık, İslamcılık ve Batıcılık düşüncelerinin etkisiyle eserler yazılmıştır. Batıcılık anlayışı, sosyalizm ve toplumcu gerçekçilikle örtüşmüştür. Rusya’da Çarlık Dönemi’ndeki ve Türkiye’de ise imparatorluk dönemindeki insanların durumları benzerlik göstermiştir. Rusya’da sosyalizm ideolojisiyle ve Türkiye’de ise Cumhuriyet rejimiyle insanların içinde buldukları zor durumlardan kurtulup daha iyi koşullarda yaşamları hedeflenmiştir. Bu da edebiyata yansımış ve kendisini toplumcu gerçekçilik olarak göstermiştir. Türkiye’de toplumcu gerçekçilik 1920’li yıllardan itibaren eserlerde kendini göstermeye başlamış, 1930 ve 1940 yılları arasında farklı bir boyuta taşınmıştır. Tahir Alangu’nun Cumhuriyetin ilk yıllarında yazarların toplum ve toplumsal sorunları eserlerinde ele alışlarına dair tespitine göre:

[ç]ok partili demokrasi düzenine geçme hazırlıkları içinde çalkalanan bir memlekette, ilk öncü denemelerine 1930 yıllarında başlayan öncü yazarlar kalabalığı, yayın imkânlarını zorlarcasına ortaya dökülüyor, memleketin geleceğine bağlı sorunları kurcalayan gerçekçi ve yeni bir sanat anlayışını ve çevresini kurmaya çalışıyorlardı. Aslına bakılırsa, bunlar, bir başka deyimle o zamana kadar alışılmamış bir ölçüde sanat amaçlarının zaman zaman biraz ötesine de geçiyorlar, dolaylı bir yoldan ‘toplumcu’ bir anlayışı ifade etmeye davranıyorlardı (1965, s. vii).

Türk edebiyatında toplumcu gerçeklik, halkçılık ilkesi üzerine kurulmuş ve ilerlemiştir. *Türk Şiiri, Modernizm, Şiir* adlı kitabında, Hasan Bülent Kahraman halkçılığın Türk edebiyatında kullanılmasıyla ilgili şu yorumu yapmıştır:

Halkçılık ve köylülük kavramları iki nedenden ötürü yanlıştır. İlki, o dönem de ilgili kesimin kesinlikle reddettiği, karşı çıktığı Tek Parti yönetiminin 1930'larda geliştirdiği Kemalist ideolojinin, hatta doktrinin bir bölümüdür. Üstelik de popülist bir yönelimle ele alınmıştır. Belki daha da önemlisi, halkçılık kavramının o yıllarda temellendirilmek ve kabul ettirilmek istenen toplum tanımıyla bütünleşmiş olmasıdır. Toplum, o yıllarda "imtiyazsız, sınıfsız, kaynaşmış bir kitle" olarak tanımlanmış. Sınıf gerçeği toplum bünyesinden ve toplum tanımından dışlandığında da yaratılan boşluk belirsiz, çok geniş kapsamlı bir "halk" kavramıyla doldurulmak istenmiş (2000, s. 52).

Cumhuriyet Dönemi devlet ideolojisi oluşturulurken bu ideolojinin esas ilkelerinden biri olan halkçılık, Cumhuriyet Dönemi edebiyatındaki ideolojik yoğunlaşmayı oluşturmuştur. Halkçılık temelinde ortaya çıkarılan eserler, Cumhuriyet ideolojisi ile yakınlık içerisinde olmuştur. Toplumcu gerçekçilikle yazılan eserler, Cumhuriyet Dönemi'nde halkçılık ilkesini benimseyen ve yansıtan eserler olarak algılanmıştır.

Murat Kacıroğlu, halkçılık ve Marksist söylem arasındaki ilişkiye değinmiş ve erken Cumhuriyet Dönemi'ndeki halkçılık söyleminin Marksist/solcu söylemin paralelinde bir söylem olduğunu belirtmiştir. Halkçılığın sınıfsız toplum arzusundan dolayı Marksizm'e benzetildiğini vurgulamış ve bu durumun bu iki ideolojik anlayışın belli bir süre birbirlerine yakın bir noktada durmalarını sağladığını ifade etmiştir (2016, s. 28). Rus edebiyatındaki kadar belirgin ideolojik güdümler Türk edebiyatında olmasa da alt tabaka yani köylü, işçi, sömürülen, ezilen halkın yaşamları, içinde buldukları durum yazarların halkçı söylemleriyle detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Türk edebiyatında sanatçının rolü Rus edebiyatında olduğu gibi toplum için ideal ve eşit olana ulaşmak, toplumu adaletsizlik ve baskıya karşı mücadeleye yöneltmek yani eğitmektir. Böylelikle, köylü, işçi, emekçi yani halk bilinçlendirilerek hakikat için mücadele edebileceklerdir.

1940'lı yıllarda köylü, ülkenin aynası konumunda olduğundan halka yani köylüye ve Anadolu'ya bir yönelim olmuştur. *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı* eserinde İnci Enginün bunu şu şekilde açıklar: "Anadolu ve Anadolu halkı. İlk romanlarda İstanbul dışı ve Ankara ile savaş bölgeleri; burada yaşayan köylüler ve onlarla karşılaşan İstanbullu görevliler ve aydınlar işlenir. Milli Mücadele ve inkılapların anlatılması. İstanbul'dan Anadolu'ya bakış ele alınır" (2005, s. 243). Ülkenin durumu halk üzerinden yapılan örneklemelerle toplumcu gerçekçilik olarak yansıtılmıştır. Rus edebiyatında ve Türk edebiyatında toplumun büyük kısmını köylüler oluşturuyordu, bu konuda bir benzerlik vardır; ancak Rusya edebiyatının 'da eserlerin konu çeşitliği daha fazladır. Rus edebiyatında kentte yaşayan insanların, işçilerin sorunları da yansıtılmıştır. İşçi sınıfının Türk edebiyatında yer alması daha sonraki dönemlerde olmuştur. Rus edebiyatındaki işçi sınıfı Türk edebiyatında köylü olarak yansıtılmış, "iyi ırgat/kötü ağa şablonunu 1950'den sonraki köy romanlarında da sürdürmüşlerdir" (Kacıroğlu, 2016, s. 31).

1960'lı yıllarda köye yönelik ilgi yoğun bir biçimde ortaya çıkmıştır. Memleketin ilerlemesi ve kalkınması için köylünün bilinçlenmesi, köylüden başlanması gerektiği savunulmuştur. 1970 ve 1980 sonrası köydeki ağa, toprak sahibi/köylü şeklinde olan güçlü/zayıf, sömüren/sömürülen ve ezen/ezilen ilişkisi artık kentte işveren/işçi şeklinde kendini göstermiştir. "Toplumcu Gerçekçi edebiyatta işçi/proletarya denilmediği içindir ki aslında yakın zamana kadar var olmadığı için-"köylü, gecekondu /varoş kesimi" olarak" (Sağ, 2017, s. 3) uyarlanmıştır. Kısacası, Türkiye gerçeklerine uyarlanan, çıkış noktası köy olan kendine has çizgide ilerleyen bir toplumcu gerçekçilik ortaya çıkmıştır.

Netice itibariyle toplumcu gerçekçilik her iki edebiyatta kullanımı ve anlamlandırılması açısından benzerlikler ve farklılıklar göstermektedir. Toplumcu gerçekçilik yazarları arasında yer alan ve bu doğrultuda eserler yazan Maksim Gorki ve Sabahattin Ali'nin seçilen romanlarında toplumcu gerçekçilik öğeleri eser incelmeleri yöntemiyle incelenmiş ve iki farklı başlık altında verilmiştir.

Maksim Gorki'in *Ana* Romanında Toplumcu Gerçekçilik

19.yüzyıl Çarlık Rusya'sında başlayan toplumcu gerçekçilik eğilimin uygulamadaki ilk ve öncü örneğinin Gorki'in *Ana* eseri olduğu söylenebilir. Bu eser, akımın tüm özelliklerini kapsar bir şekilde yazılmıştır. Rusya'daki sosyalist devrim mücadelesinin en yoğun olduğu dönemlerde toplumcu gerçekçilik akımı güçlenmiş, Gorki'in *Ana* romanı ile başlayan akım Rusya'da Aleksandr Serafomoviç, Fyodr Gladkov, Dimitri Furmanov, Boris Lavrenyov gibi birçok yazarı da etkisi altına almıştır. Bu yazarlar eserlerinde çarlık sistemini eleştirmiş, sosyalist yaşam biçimini yüceltmiş ve eserlerini halkı güdüleme amacıyla yazmışlardır. Bir nevi eserleri propaganda aracına dönüşmüştür. Bu bölümde, toplumcu gerçekçiliğin en önemli ve öncü örneklerinden olan Maksim Gorki'in *Ana* (1906) eseri incelenecektir. *Ana* eserinden seçilecek örneklerle toplumcu gerçekçilik akımının kendine özgü niteliklerine değinilecek, akımın toplum üzerindeki etkisi, romanda yer alan toplumsal cinsiyet yaklaşımı incelenecek aynı zamanda edebiyatın bir güdüleme aracı olarak nasıl kullanıldığı da değerlendirilecektir.

Ana romanı 1905 yılındaki Rus Devrimi öncesindeki çarlık sistemini ve ortamını, bu dönemdeki alt sınıf ve üst sınıf arasındaki ilişkiyi, küçük, sıradan insanların, işçi, emekçi sınıfının durumunu yansıtmaktadır. Gorki'nin dayatılan hayattan vazgeçip fedakârlıklarla yeni hayata geçiş mücadelesini anlattığı bu romanı politik bir roman olma özelliğine de sahiptir. Gorki'ye göre:

siyasal iktidar işçi ve köylülerin eline geçtikten sonra, çalışan kitleleri, şimdi tüm yaratıcı güçsüzlüğünü ve kusurlarını apaçık sergileyen ve tarihsel görevini tamamlamış olan kapitalist kültür gelişmesinin boyunduruğundan kurtarmayı, bu yolda yılmadan, yüreklilikle çalışmayı, özgür ve ileriye açık bir toplum yaratmayı amaç edinmiştir (Kacıroğlu, 2016, s. 36).

Gorki, Çarlık Rusya'sındaki sınıfsal farklılıkları, ekonomik sıkıntıları, aile içi dinamikleri ve toplumsal değişim için zorluklarla ve cesaretle verilen mücadeleyi ele alırken işçi sınıfındaki insanların yaşam koşullarını ve günlük yaşamlarını gerçekçi bir bakış açısıyla kaleme almıştır.

Romanın anlatısı, ana karakter olan ve daha sonra Ana olarak anılan Pelageya Nilovna isimli orta yaş üzeri bir kadın ve oğlu Pavel Mihailoviç'in etrafında dönmektedir. Gorki, eserde bu iki karakter dışında birçok karakter yaratmış ve toplumu yansıtan bu karakterleri ve davalarını okuru ikna etmek üzere zaman zaman konuşurmuştur. Gorki, edebiyatı kullanarak devlet ideolojisini geniş kitlelere ulaştırmayı hedeflemiş ve bu nedenle küçük, sıradan insanları ideal karakterler olarak okuyucuya sunmuştur.

Romandaki olaylar başlangıçta bir mahallede geçerken daha sonraları olaylar farklı mekânlara taşınmıştır. Romanın başlangıcındaki mekân olan mahalle yoksuldur, mahallenin sosyal ve ekonomik koşullarının olumsuz ve alt seviyede olduğu bir atmosfer sunulmuştur. Mahallede bulunan fabrika, buradaki insanların geçim kaynağı olmuş ve onların hayatlarını şekillendirmiştir. Çarlık Rusya'sındaki sistemin yozlaşmışlığı romanın ilk sayfalarında anlatılmaya başlanır ve karamsar bir ton ile dönemin bu yozlaşmışlığı okura hissettirilir: "İşçilerin yaşadığı dış mahallenin dumanı ve yağ kokusu içinde, fabrikanın düdüğü her gün böğürüp titreşirdi... Sonra makinelerin boğuk gürültüsü,

homurtusu iştilirdi. Asık suratlı kâra bacalar, mahallenin üstüne kaldırılmış kalın sopalar gibi gökyüzüne doğru yükselirdi" (Gorki, 1992, s. 5). Fabrikanın görüntüsü adeta gotik bir katedralin kasvetli, karanlık ve tehditkâr kulelerini çağrıştırır. Yazarın, gotik görüntüsü ile tasvir ettiği fabrika, işçilerin yaşamının simgesidir, işçilerin hayatlarının merkezinde yer alır ve onları sömürür.

Yazar, dönemin insanlarını tasvir ederken yine karamsar ve kasvetli bir ton kullanmış, dönemin insan portreleri üzerinden kapitalist sistemi eleştirmiştir. Çarlık döneminin yarattığı insanların sürekli işten konuşup tekdüze bir şekilde yaşadıklarını ve bu şekilde elli yıl kadar yaşayıp öldüklerini romanın ilk bölümünde anlatmıştır. Yazar, tekdüze bir hayatın içinde yaşamadıklarını daha doğrusu dünyaya gelip gittiklerini, insanların köleleştiğini makinalaştığını, düşünmediklerini, sorgulamadıklarını ve hayatlarında farklı bir şey olmadığını anlatmıştır. İşçilerin hayatları itaate dayalı, tekdüze bir düzen üzerine kurulmuştur. Fabrikanın düdüğünün denetiminde işe başlayıp işi bitiren işçilerin hayatları iki düdüğü sesi arasında geçmektedir. Yoğun insan gücü yani kas gücü gerektiren işleri yapan işçiler, yorgun ve bitkin bir şekilde günlük rutinlerini yerine getirirler. "Fabrika, bir gün daha yutmuştu. Makinalar, insan kaslarındaki bütün gücü kendi ihtiyaçları için emmişti. O gün de geçip gitmişti...insan bir adım daha atmıştı mezarına doğru" (Gorki, 1992, s. 5). Fabrikada son derece elverişsiz şartlarda çalışan işçiler tüm enerjilerini, yaşam neşelerini ve potansiyellerini yitirmiştir.

Bu düzen, işçiler ölene kadar devam eder ve babadan oğula geçer. Yazar, hayatın herkes için aynı olup, yenilikten bahsedene olsa da onları kimsenin dinlemediğini belirtmiştir. Yenilikten bahsedene "ortadan yok olurlar, başka yere gitmek için yola çıkarlardı. Fabrikada kalsalar bile bir köşeye çekilirler, tekdüze işçi kitlesi içinde erimeyi başaramazlar (Gorki, 1992, s. 8). İşçiler, toplumsal değişimin gerekliliği konusunda bir bilince sahip olmadıklarından değişim üzerine düşünmezler. Dönemin yarattığı insanlar fabrikada uzun süreli çalışsalar da hayatları sefillik içinde geçer. Yazar, toplumda var olan ekonomik yoksunluğun işçiler ve köylüler olmak üzere tüm halkı etkilediğini gösterir.

Yazar, ekonomik yoksunluğun beraberinde sosyal yozlaşmayı da getirdiğini gözler önüne serer. Bu durumun sorumlusu olarak Çarlık sistemi ve kapitalizmi gösterir. Sadece işten konuşup, yılların yorgunluğunun altında ezilen, amaçsız bir hayatın içinde sürüklenen, öfke ve kin içinde yaşayan işçilerden bahseder. İşçilerin ilişkilerinde hep bir sınırlık duygusunun hâkim olduğunu, birbirleriyle iletişime geçemediklerini, sınırlı hallerini bastırmak için içtiklerini, birbirleriyle dövüşüklerini anlatır. Bu, aslında işçilerin içinde buldukları yorgun ve sefil hayata, sisteme, patrona duydukları kin ve öfkenin dışı vurulmasıdır. Toplumda gençler, çocuklar bir şekilde bu sınırlılığın kurbanı olmuştur. Yazar, "Oğlanlar çok dayak yer, hakarete uğrarlardı" (1992, s. 7) diyerek bunu anlatmıştır. Toplumun bozulan, çarpıklaşan ve huzursuz yapısı işçiler özelinde anlatılsa da toplumda var olan bozulmalar, düzensizlikler kadınlar, gençler, çocuklar dâhil herkesi etkiler. Kiliseye gitmek yerine, alkol alıp, şarkılar söyleyen, küfürler eden, birbirleriyle dövüşen gençlerden bahseder.

Gorki, kapitalizmin yarattığı işçileri ruhsal hastalar olarak tasvir etmenin yanı sıra işçileri asık suratlı, yorgun, ürkütölmüş hamam böceklerine benzeterek betimler. Betimlemelerden anlaşılacağı üzere, Gorki'nin kapitalizme karşı bir anlayışa sahip olduğu görölmektedir.

Aynı zamanda, yazar, toplumdaki bozulmalar ve huzursuzluğun aile yapısını da etkilediğini romanda çeşitli örneklerle gösterir. Romandaki yan karakterlerin bazılarının ailelerinin dağıldığından bahseder, yönetime muhalif olanların sürgüne gönderilmesinden dolayı aileler dağılırdı. Yegor'un ağzından bunu şu şekilde anlatmıştır:

Hepimizin yaşantısı zor doğrusu. Örneğin, arkadaşlarımdan biri sürgünden daha yeni döndü. O Nijni-Novgorod'a varırken karısı ile çocuğu onu Smolensk'te bekliyorlardı. Smolensk'e geldi, bu sefer...karısı ile çocuğu Moskova'da hapisteydiler. Şimdi Sibiryaya gitme sırası karısında. Benim de bir karım vardı, eşsiz bir kadın. Gelin görün ki beş yıl bu yaşantıyı sürdükten sonra mezara girdi. (Gorki, 1992, 99)

Aile bağları ve ilişkileri, toplumsal zorluklar, bozulmalar karşısında yıpranmıştır. İşçi sınıfının üstyapıya, patrona duyduğu kin ve öfkenin aile içinde erkek tarafından şiddet yoluyla kadına yönlendirilmiştir. Ataerkil yapı, kadının aile içindeki eşit olmayan statüsü ve aile içi şiddet sorununu da meydana getirmiştir. Gorki, çarpık toplum yapısının ahlaki yozlaşma izleği üzerinden insana verilen değeri karı koca ilişkisi üzerinden vermektedir. Pelageya ve kocası Mihail'in ilişkisi üzerinden toplumdaki cinsiyet rollerini ve toplumun genel özelliği olan erkeğin yozlaşmış durumunu ve kadınların ezilmişliğini aktırır. Ana ve Mihail evlilikleri boyunca ekonomik zorluklarla karşı karşıya kalır. Mihail ailenin geçimini sürdürme mücadelesini gösterir ve işçi sınıfındakilerin yaşadığı maddi sıkıntıları yansıtır. Mihail, mahalledeki fabrikada çilingir olarak çalışmakta ve diğer işçiler gibi her gece içki içip eşini dövmektedir. "Erkekler eve dönünce karılarıyla kavga ederler, çoğu zaman da sille tokat döverlerdi onları... Çalışmaktan bitkin düşen erkekler kolayca sarhoş olurlardı. İçki onları yok yere sinirlendirir ve bu hastalığa varan sinirlilik, bir yerden patlak vermek isterdi" (Gorki, 1992, 6). Yazar, kadına yönelik şiddetin altında yatan nedenlerden birisini toplumsal yozlaşma olarak eserde yansıtmıştır. Kadına yönelik şiddet burada bireysel bir sorun değil toplumsal bir sorun olarak kabul edilmektedir, çünkü toplumun çoğunluğunu olumsuz anlamda etkilemektedir. Ana'nın kocası içinde bir öfke taşır, Gorki, bunu "bireyin burjuva topluma karşı olmasını bu sistemin yaşamı kötüleştirmesine bağlar. Bu durumda kendini fazlalık olarak gören birey, kendine uygun bir yer bulamayınca acı çekmiş ve kendisine düşman olan bir toplumla uzlaşmış ya da kendini içkiye vurduktan sonra yok olmuştur" (Karcioğlu, 2016, s. 37). Toplumsal yapının kurbanlarından olan Mihail ve Ana'nın ilişkisi ailenin ve toplumun genel durumunu gösterirken, romanın temalarını destekler ve derinleştirir.

Rus edebiyatının toplumcu yazarı Maksim Gorki'yi toplumsal cinsiyet rollerini yansıtmaları açısından ele aldığımızda, ataerkil bir toplum yapısı karşımıza çıkar. Yazar, Ana'nın eşi Mihail ve diğer erkek karakterleri şiddet eğilimli ve kadınları sadece hizmetçi olarak gören karakterler olarak betimler. Aile içinde para kazanan bireyin daha çok erkek olduğunu ve işçi-patron ilişkilerinden bahsederken de patronların genelde erkek olduğunu gösterir. Ana'nın eşinin ölümünden sonra oğlu Pavel de babası gibi davranışlar sergiler. Babasının ölümünden sonra sarhoş bir şekilde eve gelir. "Sendeleyerek odaya girdi, yumruğunu babası gibi masaya indirerek: "Yemek ver!" diye bağırdı" (Gorki, 1991, 12). Palegeya oğlunun bu davranışlarına sessiz kalır. Pavel'in evin geçimini sağlamak ve hayatta kalmak için mücadele vermesini anlatılırken erkek karakterin cesur ve kararlı yapısı göze çarpar. Tabi kadın karakterlerin destek ve yardımlarından da bahseder. Gorki, Çarlık Rusya'sındaki toplumsal cinsiyet rollerine ve kadının toplumdaki yerine Ana ve farklı kadın karakterler aracılığıyla değinir. Toplumun kendilerine biçtikleri anne, eş gibi rolleri yerine getiren, ev işleri ve ailelerine odaklanan kadın karakterler ezik, korkak, zavallı değersiz ve mutsuzdurlar. Yazar, kadın portresini Palegeya aracılığıyla çizerken, Palegeya'yı sürekli çalışmaktan ve kocasının kötü davranışlarından, vücudu harap olmuştu (1992, 14) diyerek tanımlar.

Annesinin yaşadığı zorluklar nedeniyle hayatın acımasızlığını ve baskısını öne çıkararak Pavel, annesinin gözlerine bakarak usulca konuşur:

[s]ürdüğümüz yaşamı düşün bir! Kırk yaşındasın, ama gerçekten yaşadın mı hayatı? Babam seni döverdi... Şimdi anlıyorum neden dövdüğünü: acının, onu boğan yaşamdan duyduğu acının hıncını senin kaburgalarından alıyordu ve bunun nedenini anlamıyordu. Otuz yıl çalıştı. İşe başladığı zaman fabrikanın ancak iki binası vardı, şimdi yedi oldu binalar!... Ne zevk tattın ki? Yaşamında hoş bir şey oldu mu hiç? (Gorki, 1992, s. 19-20)

Pavel, annesinin hayatının gerçeklerini sorgulayıcı bir üslupla dile getirir. Pavel sözleriyle aslında Çarlık Dönemi'nin gerçeklerine ve toplumdaki işçi sınıfının sıkıntılara ve güçsüz durumuna vurgu yapar. Toplumsal baskı ve adaletsizliklerin insanların üzerine abandığını ve onları ezip geçtiğini ifade eder. Ana gibi birçok kadının yaşamın zorluklarına ve travmalarına maruz kaldığını öne çıkarır. Pavel'in kadınların yaşantısı için söylediklerinin gerçek olduğunu annesi biliyordu. Pavel'in konuşması annesinde farklı duygu ve düşünceler uyandırmaya başlar.

Pavel roman boyunca karakter gelişimi gösterir, Pavel içki içen, küfreden, kavgacı diğer yozlaşmış gençlerden farklı olmaya başlamış, olgun bir kişiliğe bürünmüştür. Ana, Pavel'in diğer ahlaksız gençlere özenmediğini fark eder. "Ama herkes gibi yaşamamakta ayak dirediğini fark edince, gizli bir tehlike sezer gibi oldu... Pavel eve kitaplar getirmeye başladı... Bazen kitaptan bir pasaj kopya ediyordu bir kâğıda, kâğıdı da saklıyordu" (Gorki, 1992, 16). Pavel'in karakter gelişimi ve değişimi davranışlarına yansımaya başlar, Pavel idealizmi ve deneyimleri sonucunda olgunlaşır, toplumsal sorunların karmaşıklığını ve zorluklarını anlar. Pavel'in değişmesiyle roman farklı yöne gider. Gorki, onun değişimiyle beraber mevcut sisteme karşı sosyalizmin toplumda ortaya çıkışını ve gelişimini yansıtır. Zamanla farklı karakterler aracılığıyla toplumun sosyalizm anlayışına evrilişini roman boyunca anlatır. Yazar, Pavel'in devrimci işçilerle ve sosyalist ideolojiyle tanışmasından sonraki değişimini ve evin geçimini sağlamak için hayatta kalma mücadelesini anlatırken, özgürlük ve yaşam haklarından da bahseder. Gorki, Pavel'i tanımını yaptığı "olumlu kahraman" olarak tasvir eder, olumlu kahramanı "sosyalist geleceğin farkında olan ve toplumu bu gerçeğe hazırladığı düşünülen" (Karcioğlu, 2016, s. 34) kişi olarak tanımlar. Pavel'in taşıdığı güçlü bir ideolojik inanca ve yanlışı, hakikati görme yetisine sahip olma gibi olumlu kahramanın taşıdığı niteliklere sahiptir. Ahmet Alver, Gorki'in olumlu kahramanını şu şekilde özetler:

Gorki, eserlerinde "olumlu tipi" kullanan ilk yazardır ve ona göre bu karakter kesin olarak ya 'evet' yahut 'hayır' diyebilmelidir. Bu karakter, cesaret ve zekâya sahip olma, ideolojik inancı güçlü, amacı pürüzsüz ve temiz olarak görebilme; zevklerinde, duygularında, davranışlarında, düşünce dünyasında ve verdiği kararlarda isabetli olabilme; kesin olarak yanlışı ve hakikati bilme; her soruya cevap verebilme; inançlarında şüpheye düşmeme; hedefine ulaşabilmek için en akıllı ve kısa yolu seçebilme yetilerine sahiptir (2014, s. 131).

Bu değişimle beraber Gorki burjuva sistemine karşı olan sosyalist hareketin eyleme dönüşmeye başladığını gösterir. Gorki, cesaretli ve fedakâr gençlerin daha uygun ve yaşanılabilir bir dünya düzeni kurmak için üstlendikleri görevi anlatır. Ana ve Pavel'in evinde yaptıkları toplantılarda gençler, işçilerin hayatları ve yaşadıkları zorlukları üzerine konuşurlar işçi sınıfının sorunlarını çözmek için çabalarlar, bu çabalarının bir parçası da hazırladıkları bildirilerdir: "Mahallede, her tarafta mavi mürekkeple yazılı bildiriler dağıtan sosyalistlerden söz ediliyordu. Bildirilerde fabrikada olup bitenler sert bir dille kınanıyor, Petrograd'da ve güneyde patlak veren işçi grevleri anlatılıyor, işçiler birleşmeye ve çıkarlarını savunmak için savaşılmaya çağrılıyorlardı" (Gorki, 1992, s. 51). Gençler toplumda bir değişimin gerekliliği ve Çarlık sisteminden sonra kuracakları düzeni güzel sözlerle tasvir ederlerken bu düzenin insanını da konuşmalarında

yüceltmişlerdir. Yazar, yeni düzenle insanların özgür, onurlu, erdemli insanlar olacaklarını romanda şu sözlerle anlatmıştır:

Biliyorum, zaman gelecek... Yeryüzünde özgür insanlar, özgür oldukları için büyük olan insanlar bulunacak. Her biri açık kalple, her türlü nefretten arınmış olarak yürüyecek ve hiçbirinde kötülük bulunmayacak. O zaman yaşam, yaşam olmaktan çıkacak, insana karşı beslenen inançtan oluşmuş bir din haline gelecek. İnsan imajı çok yücelecektir (Gorki, 1992, s. 162-3).

Gorki'nin romanın başlarında yaptığı karamsar tasvirler yerini umut vadeden sözlere bırakır. Gorki kapitalist düzenden kurtulmanın ve sosyalist düzenin oluşmasının nasıl yapılacağını yarattığı karakterler üzerinden anlatır. Gençlerin umut dolu sözleri ve davranışları ile okur üzerinde bir özenti oluşturmaya ve umut vermeye çalışmıştır. Böylelikle, insanların çaba gösterip fedakârlık yapması ve mücadele etmesi fikrini aşılama çalışır.

Romanda, Pavel'in devrimci işçilerle tanışmasının ve onlarla beraber üst sınıfa karşı mücadele etmesinin yanı sıra Ana'nın değişimine vurgu yapılır. Devrimci gençlerin Ana ve Pavel'in evinde yaptıkları toplantılar, Ana üzerinde büyük bir değişim yaratır. Bu toplantılara, Çarlık Dönemi'ndeki kadın rolüne uymayan Nataşa isminde bir genç kız da katılır. Toplantılarda Nataşa özgür düşünceye ve eyleme sahip olmasıyla dikkat çeker ve erkeklerle eşit davranışlar ve konuşmalar sergiler. Nataşa, toplumda kadının rolünün değişmesine inanır ve bunu şu sözlerle vurgular: "Her şeyi bilmemiz gerektiğini söyleyenler doğru söylüyorlar... Bütün doğruları, bütün yalanları bilmemiz gerek" (Gorki, 1992, s. 34). Yazar, Nataşa'yı geleneksel cinsiyet rollerini reddeden, güçlü ve bağımsız bir birey olarak tasvir eder, bunun sebebi de Ana ve Nataşa aracılığıyla okura iki farklı kadın portresi sunarak değişimi yüceltip okuru değişime güdülemektir. Ana, gençliği ve ömrü sindirilmiş bir şekilde geçen Çarlık Rusya'sının tipik kadın rolünü üstlenirken, Nataşa, değişimi, kadının toplumda değişen rolünü simgelemektedir. Değişimle beraber kadınların da değişeceği fikrini okura veren Gorki, kadın karakterleri devrimci coşkuları ve hevesleri olan karakterler olarak tasvir eder. Gorki romanında Ana ve diğer kadınların mücadeleciler rollerini öne çıkarır. Ana, romanın başlangıcında Rus kapitalist sisteminin ve ataerkil toplumun ezdiği, hor gördüğü, sefalet ve şiddet gören, utangaç, erkeğin gölgesinde kalmış bir ev kadını temsil ederken romanın ilerleyen kısımlarında devrim mücadelesi veren, sınıf bilinci olan, işçilerle işbirliği yapan, onların mücadelesine katılan, sosyalist hareketin aktif bir üyesine dönüşür.

Yazar, karakterlerin konuşmaları aracılığıyla ya da diyaloglarıyla Çarlık Rusya'sının sistemini ve sosyalist sistemi karşılaştırır. Pavel'in Ana ile yaptığı konuşma ve diğer gençlerin diyalogları, Ana'nın devrimci bir düşünce ve hissiyatı benimsemesine yol açar. Ana, oğlu ve onun arkadaşlarının, işçi sınıfının davasını savunduğuna inanır ve ilerleyen zamanlarda gençlerle birlikte mücadeleye katılır. Pavel, çarlık sisteminin bireyi yok sayışını ve kısıtlayışını, işçilerin değişim davalarındaki haklılıklarını Ana'ya, yani bütün annelere ve kadınlara anlatır. Pavel, annesine sosyalizmden ve ezilen işçi-emekçi sınıfının burjuvalarla olan çatışmalarından bahsederken şöyle der: "Ruhu öldürüyorlar... Kendilerini insanlara egemen kılma olanağını sağlayan parayı, altını, önemsiz kâğıt parçalarını, bir sürü ıvır zıvırı korumak için boğuyorlar. Düşün bir kez: Kendilerini savunarak, korunmak için değil, varlık aşkına yapıyorlar. İçerden değil, dışardan sakınıyorlar" (Gorki, 1992, s. 166). Pavel'in bu ifadesinde, toplumcu gerçekçilik akımının temel prensiplerinden birisi olan insan ruhunun idealize edilen toplum yapısına ulaşmak, toplumsal dönüşümü teşvik etmek için diri tutulması inancına yer verilir. Pavel, burjuva ve aristokrat sınıfı içeren üstyapının maddi değerlere olan düşkünlüğünün kendilerinin ve halkın ruhunu öldürdüğünden bahseder. Sahip oldukları maddi varlıkların onlar için

çok değerli olduğunu düşünen burjuva ve aristokratların sahip oldukları maddi varlıkları korurken kendilerini yitirdiklerini vurgular. Sahip oldukları varlıkları korumak için öyle meşgul olurlar ki, gerçek anlamda hayatın ve insan olmanın tadını çıkaramazlar. İdealist bir genç olarak tanıtılan Pavel, toplumsal sorunlara ve adaletsizliğe duyarlıdır. Toplumsal değişim arzusuyla daha adil, sınıfsız bir toplumun oluşması hayaliyle işverenlere ve liderlere karşı mücadele verir. Toplumcu gerçekçilik akımının temel prensiplerine uygun bir şekilde, insanları içsel dünyalarına, ruhlarına kadar öldüren kapitalist sistemi eleştiren Pavel toplumu daha iyi ve sınıfsız bir geleceğe doğru dönüştürme çağrısı yapan ifadelerle zamanla annesini etkilemiştir.

Bu mücadelede toplumda var olan sınıfsal eşitsizlikleri eleştirir. Pavel, annesine kadınlığı ve analığı, toplum için değişimin önemini anlatır ve annesinin değişimine vesile olur. Ana romanın başında geleneksel kadın rolüne uygun olarak tanıtılır. Ancak ilerleyen bölümlerde, Ana'nın toplumsal cinsiyet rolü değişmeye başlar. Oğlunun seslenişi, Ana'nın değişime katılmasına neden olur. Roman boyunca Ana'nın karakterinin gelişimi izlenir. Ana, artık dinine ve çarına bağlı, ezilmiş, sinmiş geleneksel toplumun kendisine biçtiği rolleri yerine getiren bir kadın olmaktan çıkıp, cesur, düşünen, mücadele eden, yaşadığı toplumun sorunlarına ve eşitsizliklere duyarlı bir kadına dönüşür. Zamanla daha bilinçli ve güçlü bir birey olan Ana verilen değişim mücadelesinde oğluna destek olur. Toplumcu gerçekçilik ve aile ilişkileri üzerinden incelendiğinde, Pavel annesi Ana'ya sevgi besler, onun fedakârlığına hayranlık ve saygı duyar. Gorki, ataerkil sistemin dayamış olduğu toplumdaki cinsiyet rollerinin yeniden gözden geçirilmesi için bir nevi çözüm üretiyor gibi gözükse de kadının sosyal hayatta Ana karakteri nezdinde etkin olması yine ataerkil topluma hizmet etmesi içindir. Romanda Palegeya yerine Ana ismi kullanılmaya başlar, bunun nedeni Palegeya gibi anne, eş, vb. toplumdaki rolleri ve statüsü olan kadınların bireysel dönüşümlerinin yaşanabileceğini vurgulamaktır. Temur makalesinde bunu şu şekilde açıklar: "Yapıtın adını *Ana* koyarak esasında romanının düşünsel derinliğinin özel anlamını anne imgesi üzerinden vurgulama amacı güder. Bu suretle Pelageya'nın yaşamı aracılığıyla işçi sınıfına devrime giden yolu ve yeni çağdaş düzende kadının yerini göstermeye çalışır" (2021, s. 18). Ana'nın yaşadığı zorluklar, sınıfsal eşitsizlikler ve alt sınıfın gerçekçi bir betimlemesiyle, romanın esas temasını oluşturur. Ana hem bireysel bir karakter olarak hem de toplumsal bir simge olarak romanda önemli bir yere sahiptir.

Ana, değişim bayrağı altında marşlar söyleyen oğlunu ve gençleri gururla izler. "Oğlunun görüntüsü kimi zaman bir efsane kahraman boyutlarına ulaşıyordu gözünde. İşittiği bütün mert, yürekli sözleri, cesaret ve aydınlık adına bütün bildiklerini, sevdiği bütün insanları, oğlunda birleştiriyordu. O zaman coşar, ona karşı hayranlık ve gurur duyar, duygulanır" (Gorki, 1992, s. 296). Toplumcu gerçekçilik eğitici olurken ideal olanı yaratır. Berna Moran, toplumcu gerçekçiliğin eğitici olurken yansıtma ilkesine başvurduğunu ifade etmektedir, ona göre, "yansıtılan gerçeklik sıradan mevcut olan durum değil de aynı zamanda gelecekte alacağı şekil olduğu için, yazar bir bakıma 'ideal' olanı çizmeye çalışmakta ve isterse bunun övgüsünü açıkça yapabilmektedir" (1972, s. 48). Gorki de eserinde anlatısının satır aralarına yerleştirdiği övgü ve gurur dolu ifadelerle ideal olanı yansıtmak istemiştir.

Oğlu Pavel'in sosyalist ideallere olan bağlılığı ve toplumun daha geniş sorunlarına müdahale etme arzusu, Ana'nın cesaretini ve kararlılığını artırır. Pavel cesur, onurlu ve öfkeli ve mücadele arzusuyla dolu bir gençtir. Pavel ve diğer gençlerin mücadelelerinin asıl amacı bireyi zihinsel olarak özgürleştirmektir, ruhsal baskılardan kurtarmaktır. İnsanların özgürce düşünüp bunu da özgürce ifade etmelerine inanırlar. Ana, Pavel'e işkence yapılacağını düşünür ve bunu Pavel'e söylediğinde, Pavel'in "İnsanın ruhuna

işkence ederler... pis elleriyle... Bu, daha çok acıtır..." (Gorki, 1992, s. 63). Pavel'in sözleri fiziksel acılardan daha çok maruz kaldıkları duygusal, psikolojik acıların insanların ruhlarına işkence ettiğini, derin ve kalıcı izler bırakacağı ve ruh sağlıklarına zarar vereceğini gösterir.

Ana, eşitsizlik ve adaletsizlikle mücadele etmekte tereddüt etmez. Ana'nın, gençlerle ve emekçilerle birlikte toplumsal değişim ve adalet için mücadele verme konusundaki isteği ve kararlılığı toplumcu gerçekçiliği yansıtır. Broşür dağıtan Ribin'in yakalanmasından sonra yaptığı konuşma, ideolojinin propagandası olarak tasvir edilmiştir. Ana artık değişmiş, romanın başındaki ürkek, ezilmiş, sindirilmiş düşünme yetisi elinden alınmış Ana, yerini toplumcu düşünceleri başkalarıyla paylaşan, okuyan, sorgulayan, cesaretli bir kadına bırakmıştır. 1905 Rus Devrimi patlak verdiğinde gizlice işçilere ve köylülere bildiriler dağıtan Ana, artık toplumun aktif bir üyesi haline gelmiştir.

Pavel ve arkadaşları mahkemeye çıkarılmış, yargılanan gençlerin sözleri Gorki'in aşılacak istediği çarlık rejimin eleştirisi, sosyalist ideolojinin propagandası ve toplumcu öğretilerin ilanı şeklinde okura iletilmiştir. Gorki, *Ana* romanını belli bir amaç uğruna yazmış, bu eseri halkı sosyalist ideolojinin hedeflerine ulaşmak için güdüleme aracı olarak kullanmıştır. Mahkemede gençlerin sürgüne gönderilme hükmü verildikten sonra Ana, Moskova'ya gidip Pavel'in mahkemedeki savunma konuşmasını dağıtmak için uğraşırken jandarma tarafından fark edilir. Ve açıkça romanda yer almasa da jandarma tarafından boğazı sıkılarak öldürülür.

Yazarın, romanın ana kahramanını Nilovna Pelageya, yani bir anne-kadın (мать-женщина) olarak seçmesi ve kitabını jandarmalar tarafından dövülen Ana'nın haykırışlarıyla bitirmesi, savunduğu ideolojinin öğretilerini yüceltmek istemesinden kaynaklanır (Yıldız, 2019: 2259). Diğer yandan yazar, annelere tarihsel bir sorumluluk da yükler. Buna göre nasıl ki ağırlı, sancılı ve kanlı bir doğum sonrasında bir anne çocuğunu kucığına alıyorsa, ülkede yaşanan aynı sürecin sonunda da yeni bir Rusya doğmalıdır. Anneler ve kadınlar sevginin gücüyle bu doğum sürecini hızlandırabilir, kolaylaştırabilir, çekilen ıstırapları azaltabilirler. (Aydın, 2022, s. 2481)

Ana, hem ailesi hem toplumu için mücadele eden bir ideal uğruna savaşan "olumlu tip" özelliklerini taşıyan bir kadındır. Ana'nın varoluş mücadelesi egemen toplumsal cinsiyet rollerine uygunluğu veya uygun olmayışına bağlıdır. Ana, roman boyunca büyük bir değişim geçirir. Başlangıçta sadece ailesine ve ev işlerine odaklanan, pasif ve sessiz bir karakter olarak tanıtılırken, zaman içerisinde toplumsal sorunlara duyarlı hale gelir bu sorunlara çare bulmak için çaba gösterir, aktif bir sosyalist ve toplumsal aktivist haline gelir. Bu değişim, okuyucuya bireysel büyüme ve toplumsal bilincin gelişimi konusunda Gorki'nin vermek istediği mesajdır. Değişimin bireysel bir süreç olduğunu ve bireyin içinde başladığını vurgular. Değişimin sadece gençlik hayali değil bir cesaret işi olduğunu Palegeya'nın değişimiyle vurgulamıştır. Ana, diğer kadınlara ve toplumun diğer üyelerine örnek olur. Gorki'nin Ana'sı, ideal bir toplumun inşası için mücadele eden bireylerin potansiyelimi yansıtır. Onun karakteri, sadece bireysel bir değişimi temsil etmez, aynı zamanda toplumsal değişimin nasıl gerçekleşebileceği konusunda bir ilham kaynağıdır.

Eğitimsiz, siyasetten uzak birinin bile sadece en temel insani duygu olan sevgi güdüsüyle hareket ederek kendince "hak" arayan bir grup gence karşı duyarlı yaklaşmasının bu kişiyi verilen mücadelenin "haklılığına" inanmasına ve benimsemesine nasıl yeterli olacağını, bunun ezilmiş bu yoksul kadını nasıl korkusuz ve dayanıklı bir kişiliğe dönüştüreceğini ve böylece bir figürden nasıl bir öncü lider doğabileceğini gösterir. (Temur, 2021, s. 20)

Kısacası, Ana, hem ailesi hem de toplumu için mücadele eden, toplumsal bilinç ve idealleri olan, cesur ve dayanışmacı bir kadını tasvir eder. Bu özellikle, onu bir "olumlu tip" karakter yapar ve romanın temel temasına katkıda bulunur. Gorki, eserinde toplumsal cinsiyet rollerini yansıtarak, kadınların toplumdaki değişen rollerini ve mücadelelerini anlamamıza yardımcı olur. Aynı zamanda, bu karakterlerin geleneksel kalıplara meydan okuyarak nasıl güçlendiklerini gösterir.

Sonuç olarak, Gorki'nin *Ana* eseri, Çarlık Rusya'sında var olan toplumsal karmaşıklığı ve sıkıntıları yansıtır. Bu roman, Ana karakteri aracılığıyla, toplumcu gerçekçiliği ele alır ve okuyuculara insanların yaşadığı zorlukları, sınıfsal ayrımcılığı ve adaletsizliği gösterir. Ana'nın karakter evrimi, bireysel değişimin ve toplumsal bilincin gücüne yansıtır. Gorki, toplumun daha iyi bir geleceğe doğru nasıl evrilebileceğini ve bu evrimin bireylerin cesareti ve dayanışmasıyla nasıl mümkün olacağını okura aktarır. *Ana*, okura düşünmeye ve eyleme geçmeye teşvik eden güçlü bir toplumsal mesaj sunar. Toplumcu gerçekçiliğin en önemli temsilcilerinden olan Gorki'nin bu eseri toplumda olan doğal ve gerçek olaylardan esinlenilmiştir. Gorki, toplumun düzene girmesi için devrimi desteklemiştir.

Sabahattin Ali'nin *Kuyucaklı Yusuf* Romanında Toplumcu Gerçekçilik

Avrupa'da ve Rusya'da etkili olan toplumcu gerçekçilik anlayışı Türkiye'de de yer alınca öne çıkan bir akım olmuş, geniş bir topluma hitap etmiştir. Cumhuriyetin ilanına kadar aydınlar Anadolu'yu görmezden gelmişler, Cumhuriyet dönemiyle birlikte, aydınlar Milli Mücadele yıllarında her türlü fedakârlığı gösteren ve yeni bir devlet kurulmasında etkin rol oynayan Anadolu insanını fark etmiş, Anadolu'nun ve köy yaşamının önemini daha iyi anlamışlar. Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında "Aydınlık" dergisinde yer alan kültür, sanat, ekonomi, felsefe ve tarih yazılarında toplumcu gerçekçilik anlayışı görülmeye başlamış. 1930 ve 1940 sonrası, kendi ideolojilerinin etkisi ile farklı anlayışlar içine giren yazarların etkisiyle toplumcu gerçekçilik Türk edebiyatında önemli bir etki alanına sahip olmuştur. Türkiye'nin toplumsal yapısı ve sorunlarıyla ilgilenen toplumcu gerçekçilik anlayışı Türk edebiyatında uzunca yıllar etkisini sürdürmüştür. Köy ve kasaba gerçeği edebiyatın konusu olmaya başlamış, köye, kasabaya ve burada yaşayan insanlara bir yöneliş olmuş. Özellikle Köy Enstitüleri'nde yetişen köy kökenli yazarların eserler vermesiyle Anadolu, edebiyatın odak noktası haline gelmiş ve kırsal kesim, köy yaşamı ve köylü topluluğu Türk edebiyatının önemli temalarından olmuştur. "Köy Enstitüleri'nde yetişen ve 'köy romanı' anlayışının ortaya çıkmasına öncülük eden yazarların çoğu, 'toplumcu gerçekçilik' anlayışının...varlığını 1960'lı yılların sonuna kadar yaygın bir biçimde hissettirmişlerdi" (Alver, 2014, s. 133). 1960 sonrası yaygın bir biçimde görülmeye başlamış olan toplumcu gerçekçilik günümüzde daha çok kent, birey ve kapitalizm ilişkilerini anlatmakta, köy ve kasaba edebi eser alanı olmaktan çıkmıştır.

Türk edebiyatında toplumcu gerçekçilik akımını Cumhuriyet Dönemi edebiyatında Sadri Ertem, Cevdet Kudret, Samim Kocagöz, Nazım Hikmet ve Sabahattin Ali ve daha sonraki dönemlerde aydın ve edebi kişilikleriyle öne çıkan yazarlar Kemal Tahir, Orhan Kemal, Yaşar Kemal, Sevgi Soysal, Fakir Baykurt, Leyla Erbil, Kemal Ateş gibi isimler temsil etmişler. Yazarlar, eserlerinde içeriğe önem vermişler, bu yüzden dil ve anlatım kaygısı taşımadan toplumsal gerçekleri yansıtmışlar. Onlar için, eserleri kendi dünya görüşlerini aktarmak için bir araç olmuş, okuru bu dünya görüşüne yönlendirmeyi hedeflemişlerdir.

Toplumsal gerçekçilik anlayışının temelinde insan, toplum ve sınıf ilişkileri yer alır. Toplumsal gerçekçilik adı altında yazan yazarlar ülke sorunlarına duyarlı eserler

ortaya koymuşlar, eserlerinde gündemdeki sorunları gözlemci bir yaklaşımla ele almış, çözüm önerileri sunmuşlar. Toplumsal yapının gerçeklerini anlattıkları eserlerinde, birçok sosyo-kültürel olguyu romanlarında başarı ile işlemişler ve eserlerindeki kahramanları aracılığıyla Türkiye'nin köklü sosyal sorunlarını tartışmaya açmışlardır (Şeker, 2022, s. 26). Yöneten yönetilen, ezen ezilen, ağa ırgat, işveren işçi, zengin ve yoksul gibi zıtlıklar üzerinde durmuşlar, temelde işledikleri konu ağa ile merkezi idarenin temsilcisi muhtar arasında kalan köylülerin çatışması ve sorunları üzerine kurulmuştur.

1937 yılında *Kuyucaklı Yusuf* isimli romanını yazan Sabahattin Ali 1940'lı yılların önde gelen yazarları arasına girmiş, toplumcu gerçekçilik akımının Türk edebiyatındaki en önemli temsilcilerinden biri olarak kabul görmüştür. Ali, eserlerini toplumun dinamiklerine göre şekillendirmiş ve toplumu derinden etkileyen sorunları ele alarak iz bırakan bir yazar olmuştur. Bazı eserleri ise okunmakla kalmamış, film haline de getirilmiştir. Ali'nin eserleri birçok makale ve akademik edebi araştırmalarda konu olarak seçilip incelenmiştir. Bu bölümde, Sabahattin Ali'nin *Kuyucaklı Yusuf* eseri toplumcu gerçekçilik açısından incelenecektir.

Sabahattin Ali, maddi açıdan güçlü olanın sözünün geçtiği bir dönemde yaşamış, İstanbul, Çanakkale ve Edremit'te eğitim hayatını sürdürmüş, muallim mektebinde şiir ve öykü denemeleri yazarak edebi hayata adım atmıştır. Yaşadığı yerleri yazdığı eserlerde mekân olarak tercih eden Sabahattin Ali, gerçek hayatı ile edebi hayatı arasında bir bağ kurmuştur. Sabahattin Ali'nin kendi yaşamından etkilenerek eserlerine yansıttığı olaylar, mekânlar ve kişiler *Kuyucaklı Yusuf* romanında da görülür.

Sabahattin Ali'nin Türk edebiyatındaki en seçkin özelliği ise romanlarında batılılaşmadan ziyade Anadolu coğrafyasını ele alması gelir. Eserlerinin kaynağını Anadolu'daki her kesimden küçük, sıradan insanlar oluşturur. "Sıradan insanların hikâyeleri, vak'a hikâyelerinin yerini alır" (Enginün, 2005, s. 243). Genelde alt sınıfa mensup sıradan insanların yaşamlarını ve sorunlarını, sosyal ekonomik çelişkileri, geçim sıkıntısını, toplumsal düzensizlikleri, emek sömürsünü, çocuk ve kadın ezilmişliğini ve yoksulluğunu, zengin-fakir, ağa-köylü çatışmasını, köy ve şehir yaşamını eserlerinde konu olarak seçmiştir. Romanlarında dile getirdiği sorunlarda toplumun örf ve adetleri yoğun olarak işlemiştir. Bir başka toplumcu gerçekçi yazar olan Orhan Kemal'de olduğu gibi Ali de konularını sosyal sorun ağırlıklı yelpazede yapılandırarak sosyal gerçekleri olduğu gibi yansıtmıştır (Şeker, 2022).

Halkla iç içe olmuş, olaylara onların bakış açısından bakmış ve onların düşüncelerini, sorunları ele alan eserler vermiştir. Ali 1936'da vermiş olduğu bir röportajda yazar ve halk arasındaki ilişkiyi şu şekilde anlatmıştır: "Kitle ile beraber ıstırap çekmeyen, halkın sevinci ile yüzü gülüp onun isyanı ile şaha kalkmayan, nabızı kitlenin nabızı ile aynı tempoda atmayan adamın kitleye "sen" diye hitap etmesi hatta gülünçten de ileri bir şeydir" (Altınkaynak, 2008, s. 34). Ali her daim halkın tarafında olmuştur. Ona göre sanat halkçıdır ve halk meselleri ile ilgilenir. Türk halkının yaşantısını iyi bildiği için eserleri bu yönde halkın anlayabileceği sevedir. Eserlerini konuşma dili ile yazmış, ağır ve dolaylı anlatım yerine açık ve net ifadeler kullanmıştır.

Ali, eserlerinde romantizmi ve gerçekliği bir arada kullanmıştır. Ali'nin gerçekçiliğinde öğretmen olarak çalışırken yapmış olduğu gözlemler etkin olmuş, halkın yaşamını gözlemlemiş, gözlemleri sonucu halkın hayatı ile ilgili geniş bilgiye sahip olup eserlerinde gözlemlemiş olduğu olayları anlatmıştır. Ali, muhalif bir aydın kimliğine sahiptir, döneminin siyasi, sosyal ve ekonomik durumunu ve yaşanan sıkıntıları ve bunların birey üzerindeki etkilerini eserlerinde ideolojik bir yaklaşımla ele almıştır. Ancak salt ideolojik bir kaygı duymadan romantik bir toplumcu gerçeklik benimsemiştir. Gerçekçi öğelerle yazdığı eserleri sırf gerçekçi olsun diye hayattaki romantik öğelerden de

soyutlamamıştır. Ona göre hayat içerisinde barındırdığı birçok bileşenle bir bütünlük kazanır. Küçük, sıradan insanların beşeri özelliklerinden yararlanır onların gündelik yaşantısında var olan aşk, sevgi ilişkilerini de eserlerinde kullanır ve böylelikle romantik bir toplumcu gerçeklik yansıtır. Toplumun her kesiminden insanları bir ortamda toplar ve toplumun ileri bir seviyeye gitmesi için bir hedefinin olması gerektiğini düşünür ve bunu eserlerinde objektif bir şekilde yansıtır. Romantizm ve gerçekliği başarılı bir şekilde kullanarak bunu yapar. Bu açıdan örneğin romandaki "Yusuf karakteri ile toplumsal yozlaşmanın arka planı anlatılmaya çalışılırken ön planda romantik birey gerçekliğine vurgu yapılır" (Karabulut & Biricik, 2019, s. 68).

Eserlerinde aşk ve kadın ağırlıklı bir şekilde yer alır. Nitekim eserlerine baktığımızda "toplum gerçeklerini açık olarak yansıtan Sabahattin Ali, ilk öykülerinde romantik, duygusal bir aşkı konu almıştır. Ancak giderek aşk da toplumsal çerçeve içinde somut ve gerçek bir olguya dönüşmüştür" (Önertoy, 1984, s. 140). Ali, döneminde var olan kadın ve cinsiyet eşitsizliği sorunlarına da değinir. Cinsiyet eşitsizliğinin hüküm sürdüğü o yıllarda toplumun kadın ve erkeğe biçtiği standart kalıplar mevcuttur, Ali romanında kadın ve erkek temsillerine yer verirken, toplumsal gerçekliği ve bağlamı öne çıkarır. Erkeğin toplumsal rolünü, kadın karakterlere göre daha baskın ve sözü geçen olarak işlemiş, kadın karakterler erkek egemen dünyanın birer nesnesi olmuşlar. "[K]adınlar aleyhine kurulu ataerkil toplumda yoksulluk belirleyici unsur olmuştur" (Şeker, 2022, s. 31). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin hâkim olduğu toplumsal yapıda zorluk, sıkıntı ve adaletsizlikten kadınların erkeklerden daha çok etkilendiği görülmektedir.

Bir karşılaştırma yapmak gerekirse, Rus toplumunda var olan ve edebiyatında da yansıtılan kadın erkek eşitsizliği sorunu ve kadının toplumdaki sınırlı ve geleneksel rolü Ali tarafından da ele alınır. Rus toplumunda toplumcu gerçekçilik akımı çıktığı dönemde kadının tek amacı iyi bir evlilik yapıp yaşamını sürdürmektir. İyi evlilikten kasıt erkeğin toplumda görev ve maddi açıdan iyi seviyede, üst kesimden birinin olmasıdır. Rus yazarlar bu sorunsalı eserlerinde yansıtmıştır, buna en güzel örnek Tolstoy'un *Anna Karenina*'sıdır. Aynı şekilde, Ali kadın ve kadını içine alan sorunlara eserlerinde toplumsal sorunlar içerisinde yer verir. Ezilen kadın sorununu eserlerinde işler. Kadınların ezildiklerini kendilerini ifade edemediklerini bu yüzdende ülke için bir yarar sağlamadıklarını ifade eder. Kadın motifini kullanarak toplumda var olan ahlaki yozlaşmayı okura aktarır. Kadınları eserlerinde konu ederken onları aşağılamak veya eleştirmek yerine onları bu hale getiren nedenleri inceler, yozlaşmış düzen ve patriarkal yapıyı onların durumunun sebebi görerek eleştirir. Toplumun şartlarından ötürü toplumda kadına layık görülen durumu yansıtır. Başboğa'ya göre:

Sabahattin Ali'nin hikâyelerinde toplumun farklı kesimlerinden kadınlar yer alırlar. Bu kadınlar genellikle yüceltilen, uğruna fedakârlık yapılan, kültürlü kadınlardır. Bir şekilde toplumun genel ahlaki kabullerinin dışında bir hayatı olan kadınlar bu durumları sebebiyle suçlanmazlar. Kendi durumlarının bir sonucu olarak böyle bir hayat yaşadıkları gösterilir (Başboğa, 2018, s. 363).

Toplumcu gerçekçi edebi anlayışının temel özelliklerini yansıttığı *Kuyucaklı Yusuf* romanının kısa bir özetine değinirsek eğer, Sabahattin Ali bu romanında anne ve babası eşkıyalar tarafından öldürülerek kimsesiz kalan bir çocuğun acı dolu hayatını anlatmaktadır. Kaymakam Selahaddin Bey, Yusuf'u yanına alarak onu büyütür. Geldiği köy Kuyucak olduğu için de çevrede ona Kuyucaklı Yusuf olarak hitap edilir. Kaymakamın eşi Şahinde Hanım, Yusuf'u istemez ve sürekli sorun çıkartır. Yusuf'a karşı, Selahaddin Bey ne kadar iyi ise Şahinde Hanım da o kadar kötüdür. Abi kardeş gibi büyüyen kaymakamın kızı Muazzez ve Yusuf çok iyi anlaşır. Ancak bu iyi anlaşma

zamanla yerini aşka bırakır. Muazzez'e kötü laf atan Hilmi Bey'in oğlu Şakir'i iyice döven Kuyucaklı Yusuf, Muazzez'e âşık olduğunu kesin olarak anlar. Dayak yiyen Şakir ise olayı inada bindirir ve Muazzez ile evlenmek için elinden geleni yapar. Kaymakam Selahaddin Bey'i sarhoşken kumar oynatarak kızını ister. Bu durumu duyan Kuyucaklı Yusuf elinden geleni yapar ve buna engel olur. Bu olaylardan sonra Muazzez, Yusuf'a âşık olduğunu itiraf eder. Şahinde Hanım ise kızının bu sevgisine asla onay vermez ve Yusuf'la evlenmesini istemez. Kaymakam bey, kızı ve Yusuf'a kol kanat gererek Yusuf'a belediyede iş verir. Ancak kaymakam kısa bir zaman sonra vefat eder. Göreve yeni gelen kaymakam ile bir olan Şahinde Hanım, Kuyucaklı Yusuf'un tahsildar olarak görevlendirilmesini sağlar. Yusuf'un görevi gereği köy köy dolaşmasını ve evden uzaklaşmasını fırsat olarak gören Şahinde Hanım ve Şakir, Muazzez'i yoldan çıkarır ve eğlence ortamlarında onu içkiye alıştırmaları, Muazzez kötü yola düşmek üzeredir. Köyde dedikoduları duyan ve tüm bunlara dayanamayan Kuyucaklı Yusuf evi bastığında Muazzez'i içki masasında görünce Şakir'i ve Şahinde Hanım'ı öldürür. Kurşunlardan biri de Muazzez'e isabet eder. Yaralı olan Muazzez'i alarak ortamdan uzaklaşan Kuyucaklı Yusuf, yolda Muazzez'in öldüğünü fark eder. Ölen Muazzez'i bir yere gömdükten sonra Kuyucaklı Yusuf, üzgün ve kırgın bir şekilde dağlara doğru gider.

Kuyucaklı Yusuf romanında aşk ön plana çıkar, Ali, aşk teması üzerinden toplum eleştirisi yapmaktadır. Ali, romanda toplumsal sorunlara ve insanların günlük yaşamına duyarlı bir şekilde yaklaşır. Anadolu'daki kasaba, köy yaşamını ve kasabalının, köylünün günlük mücadelesini, geçim derdini ele alır. Sınıf farklarını, yoksulluğu, eğitim eksikliğini ve kırsal kesimin sert koşullarını betimler. Köylü sınıfının yaşadığı güçlükleri ve adaletsizlikleri göstererek toplumsal sorunları eleştirir. Aynı zamanda karakterlerin içsel çatışmaları ve insanlık hallerini de ele alır. Romanın ana fikirlerinden biri olan güçlü ve güçsüzün çatışmaları ön plandadır. Bununla birlikte ana karakter olan Kuyucaklı Yusuf'un toplumsal rollerinde özgürce seçim yapamadığı, geçim sıkıntısı ve ahlaki kuralların karar mekanizmalarını etkilediği görülmektedir.

Kuyucaklı Yusuf, 1903 ve 1915 yılları arasında Edremit kasabasında geçer. Ali, romanda çağın siyasal olaylarına pek fazla odaklanmadan değinir: "Hürriyetin ilanından beri oldukça kendilerini gösteren bu devlet kuvvetlerine karşı halk, eski zaptiyelere yaptığı gibi laubalilik gösteremiyor" (Ali, 2020, s. 94). Seferberlik, Balkan Savaşları'ndan kısaca bahseder. Romanın zamanına işaret eden bir diğer ifade, "Balkan Harbi'nde yaralanıp tebdilihava için babasının yanına, Edremit'e gelen bir doktor yüzbaşısına kendini muayene ettirdi (Ali, 2020, s. 108) ifadesidir. Bu cümleden 1912 Balkan Savaşı'nın henüz yaşanmış olduğu anlaşılıyor. Yıkılmakta olan imparatorlukta yaşanan toplumsal sorunları ele alır. Ali, 1937 yılında yayınlanan eserinde Tek Parti döneminin toplumda var olan sorunlara yaklaşımını örtülü bir şekilde eleştirmiştir. Bürokrasinin kasaba zenginlerinin yaptıklarına karşı sessiz kalması söz konusu kasaba halkı olunca da taraflı davranması eleştirilmektedir. Var olan düzen, "[k]öylünün, işçinin, dertlerine sırt çevirir. Buna karşılık, toprak ağalarını ve özellikle filizlenmekte olan burjuvaziyi korur" (Bezirci, 1994, s. 179). Buna en güzel örnek Şakir'in tecavüz, cinayet ve bıçaklama gibi suçları olmasına rağmen ailesini gücü sayesinde suçsuz kalmasıdır. Selahattin Bey'i, bir kaymakamı suçu örtmesi için bürokrasi ve yakınındaki eşrafın sıkıştırması üzerine, Ali şunları yazmıştır:

Memleketin bütün sözü geçen takımı seferber hale gelerek Selahattin Bey'i sıkıştırmaya başladı...Memleketi asıl idareleri altında bulunduran bu adamların karşısında bir hükümet memurunun ne kadar az kıymeti olabileceğini; bir kaymakamın, aşağı yukarı, kendisine itibar edilen, fakat işlerine engel olmaya

başlayınca derhal tüydürülen bir kukla olduğunu bildiği için, vaziyetten tamamen ümidi kesmiş gibiydi (Ali, 2020, s. 55).

Sabahattin Ali, *Kuyucaklı Yusuf* eserinde köylünün sıkıntılarını yansıtır, ezilen köylü ve ezen toprak sahiplerini, haklıyla haksızın kavgasını bu eserde tartışmaya açar. Çelik ve Kolaç yaptıkları şu değerlendirme ile bu durumu desteklerler:

Henüz işçi sınıfı, bütünüyle toplumcu gerçekçi yöntemlerle ele alınmaz. Ancak halka dönüş, toplumsal etkinlik sürecine giren yeni bir insanı haber verir. Mesela Sabahattin Âli'nin Kuyucaklı Yusuf'u. Bu yeni, yarı feodal bir yapının veya yoksulluktan bıkmış bir toplumun insanı, oluşmakta olan yeni bilinçteki insanı yansıtır (Çelik & Kolaç, 2012, s. 31).

Yusuf ezilmekte olup fakat sesini çıkaramayan köylüyü Osmanlı toplumundaki bürokrasiye ve kasaba eşrafına karşı korumaya kalkan kahraman rolünü üstlenecektir. Bezirci, Yusuf'un eşraf ve bürokrasiyle bireysel çatışmasının, aslında toplumsal/sınıfsal, çelişkinin bireydeki yansıması olarak tanımlar (Bezirci, 1994, s. 186). Onun bireysel mücadelesi aslında halkın tepkisi, mücadelesi ve değişim istemesidir. Fakat toplumdaki bu sorunla ilgilenen Ali sorunu sadece tasvir etmiştir çünkü "toplumun o dönemki geri kalmışlığını göz önünde tutarak gerçeği zorlamamış ve bu belirtme işinde fazla ileri gitmemiştir, gidememiştir" (Bezirci, 1994, s. 186). Gorki'nin eserindeki gibi değişim için bilinçli, istekli, cesur işçiler bu romanda görülmemektedir.

Ali, dönemin toplumunda var olan sosyal sınıf farklarını ve sosyal sorunları eleştirel bir bakış açısıyla sunar. Toprak sahiplerinin köylüler üzerindeki güçlerini ve köylülerin hayatlarını nasıl etkilediklerini, zeytin emekçilerinin durumunu ve sömürülmesini anlatır. Köylüler bürokrasinin de desteğini alan toprak ve mal sahiplerine karşı güç durumdadır. Kendisi de bir köylü olan Yusuf, zeytin amelelerinin yaşam tarzını ve ihtiyaçlarını anlar, onların sömürülmelerini ve ezilmelerini gördükçe onlara yardım etmek ister. "Yusuf, işçilerin dilini de herkesten iyi anlıyordu. Bazı mal sahipleri, kadınların, yanlarında getirdikleri emzikli çocuklarına meme vermelerine bile müsaade etmezlerken, Yusuf onların biraz yorulduğunu görür görmez derhal işi bırakırdı" (Ali, 2020, s. 22). Ali, Yusuf'un karakterini ve toplumdaki rolünü açıklar, Yusuf, çevresini, doğayı, ağaçları ve insanları gözlemler ve onları anlama yeteneğine sahiptir. Yusuf'un "[a]nladığı doğanın, ağaçların, bir de zeytin tarlalarında çalışan işçilerin dilidir (Karabulut & Biricik, 2019, s. 62). Bu yeteneği, işçilerin ihtiyaçları ve koşullarına duyarlı olmasını sağlar. İşçilerle iyi bir şekilde iletişim kurabilmesinin, onun işçiler tarafından kabul görmesine ve empati kurmasına yardımcı olduğu görülür. Kadın işçilerin bebeklerini emzirmelerine izin verilmemesi, toplumdaki cinsiyet ayrımcılığı ve haksızlığı gösterir. Toplumsal adalet ve insani değerlerin yok sayılmasına, haksızlıklara karşı çıkar ve işçilerin insancıl bir muamele görmelerini ister. Ali, Yusuf'un ağzı ile toprak sahiplerinin köylülere, zeytin amelelerine nasıl muamele ettiklerini, onları insan yerine koymadıklarını şöyle anlatır: "bu fakir işçilere bu köpek muamelesini yapmaya neden lüzum görüyorlardı?" (Ali, 2020, s. 23) Yusuf'un bu sözleri, o günkü toplumsal düzende var olan haksızlığın yanı sıra insancıl bir düzenin yoksunluğunu da anlatır.

Kuyucaklı Yusuf romanında aşk ön plana çıkar. "Ne var ki bu, bir "ksen konu" dur. Onun çevresinde daha önemli "yan konu"lar yatmaktadır. Meşrutiyet döneminde Edremit'in görünümü, toplum yapısı, memurların yaşayışı, eşrafla yönetimin ilişkileri, halkın durumu... Ve bunlara bağlı olarak birtakım gerçekler" (Bezirci, 1994, s. 175) romanda anlatılır. Ali, sosyal konulu bu romanda aşk teması üzerinden toplum eleştirisi yapmaktadır. Ali, kaymakamın himayesinde olan yetim ve öksüz Kuyucaklı Yusuf ve kaymakamın kızı Muazzez'in aşkını anlatır. Romanda sevgililerin birleşmesi, tuzak kurma, intikam ve mutsuz sonla beraber toplumsal, sınıfsal sorunlar, geçim sıkıntıları da

yer alır. Romandaki aşk teması üzerinden Ali, toplum eleştirisi yapar. “[A]şk olgusu kişisel durumları aşarak gelip bir yerde sınıf ayrımları, eğitim sorunları, aile düzenleri gibi toplumsal durumlara bağlanıyor. Böylece, kişisel dram son çözümde toplumsal dramla birleşiyor” (Bezirci, 1994, s. 176). Toplumun ve kişilerin hataları sonucu Yusuf ve Muazzez’in aşkları engellere takılır. Şakir ve Şahinde Hanım toplum tarafından daha ahlaklı ve eğitilmiş olarak yetiştirilseler ve terbiye almış olsalardı, Yusuf ve Muazzez’in aşklarını engellemeyecektiler.

Sabahattin Ali, romanda toplumdaki evlilik sorununa da değinir. Ali’nin yaşamı incelendiğinde, babası Ali Selahattin Bey ve annesi Hüsniye Hanım’ın evlilikleri Ali’nin evlilik konusuna yaklaşımını etkilemiştir. Babası Selahattin Bey, mesleğinden ötürü çeşitli yerlerde görev yapmış, çok da sakin geçmeyen bekârlık döneminden sonra evlenmek istemiş ve kendisinden on beş yaş genç olan Hüsniye Hanım ile evlenmiş. Ali, buna *Kuyucaklı Yusuf* romanında şu cümleler ile yer verir: “Selahattin Bey, gençliğini deli gibi geçirdikten hayatın tadılmadık zevkini bırakmadıktan sonra, birdenbire yoğunlaştığını, artık daha fazla koşacak kuvveti olmadığını görmüş ve bu kendisinden tam on beş yaş küçük kızla evlenivermişti” (Ali, 2020, s. 6). Ali, bu evliliği *Kuyucaklı Yusuf* ta kaymakam bey ve eşi üzerinden yansıtır. Ve bu evlilikle toplumun evlilik anlayışını eleştirir. Birbirine yaş, kültür ve kişilik olarak uygun olmayan evlilikleri toplumun bir sorunu olarak görür, “Sabahattin Ali’ye göre evlenme yaşça, kafaca ve yaradılışça birbirine yakın kimseler arasında olmalıdır” (Bezirci, 1994, s. 177). Sırf evlenmiş olmak için sevmeden tanımadan yapılan evlilikler toplumda çokça görülmektedir, bu da kişilere, aile yapısına ve topluma zarar vermektedir. “Bizim küçük Anadolu şehirlerimizde bu müzmin evlenme hastalığı daima hüküm sürmektedir. En kuvvetliler bile bir iki sene dayanabildikten sonra bu amansız mikroptan yakalarını kurtaramazlar ve kör gibi, önlerine ilk çıkanla evleniverirler” (Ali, 2020, s. 6). Ebeveynleri, fikir ayrılıkları ve annesinin sinir hastalığından dolayı mutsuz bir evlilik yaşar. Sabahattin Ali’nin romanlarını incelediğimizde aile içi geçimsizlik çokça yer alır. Evliliklerin başlarında, Selahattin Bey karısını “güzel bir kedi, bir kuzu gibi sevdi. Lakin derhal anladı ki, bu kızcağız kendisini hiç de küçük, basit görmemekte, bir müsavat istemektedir.” Ali’nin “sinirli ve manen bozuk bir mahlûk” (Ali, 2020, s. 7) olarak tanımladığı Şahinde Hanım aslında annesini temsil etmektedir. Akdemir’e göre: Sabahattin Ali, annesi ve babası arasındaki anlaşmazlıkların kaynağı olarak annesini görür. Annesi ile ilişkilerinin iyi olmaması ve romanda yer verdiği manen bozuk bir mahlûk tasviri annesini suçladığının göstergesidir (Akdemir, 2014, s. 28). Babasının annesine oranla pasif olduğu da *Kuyucaklı Yusuf* romanındaki Kaymakam Selahaddin Bey’de gözlemlenir.

Yusuf’la Muazzez, kaymakam bey ve eşinin aksine birbirlerini severek evlenseler de bu evliliklerini mutlu bir şekilde sürdürmelerine yetmez. Yusuf’un maddi açıdan yoksunluğu onun bazı olaylara karşı koymasına engel olur. Toplumdaki evlilik sorunlarına bir başka örnekte ise Şakir’in babası fabrikatör Hilmi Bey eşini aldatır, bu da Şakir’in kişiliğini etkiler, Şakir hovardalığı evliliğe tercih eder. Buradan şu sonuç çıkar: “[p]aranın/çıkarın egemen olduğu toplumlarda öteki kurumlar gibi aile de sağlam temellere yaslanmaz, bozulmaya elverişli bir nitelik taşır, evlilere genellikle mutluluk getirmez” (Bezirci, 1994, s. 179).

Sabahattin Ali toplumsal cinsiyet konusunu, o dönem toplumunun cinsiyet rolleri ve kadın-erkek ilişkileri açısından ele alır. Toplumsal cinsiyet konusu toplumcu gerçekçilik anlayışı çerçevesinde değerlendirilir. Ali, cinsiyetçi bir toplumda eserlerini yazmış ve bu toplumun gerçeklerini aktarmaya çalışmıştır (Şeker, 2022, s. 32). *Kuyucaklı Yusuf* romanının yansıttığı dönemdeki şartlar erkek egemen sistemin üretilmesine hizmet etmektedir. Romanda, birbirleri ile yarış ve savaş içerisinde olan erkek karakterlerden

toplumsal ve maddi olarak güçlü olanın sözünün geçtiği, değer gördüğü anlatılır. Toplumsal ve ekonomik güce sahip olan erkekler karşısında kadınların sosyal statüleri düşüktür. Ali, bununla beraber özellikle yalnız ve yoksul kadınların içinde buldukları çaresiz durumlara da eserinde yer vermiştir. Buna, zeytinliklerde çalışan ve sonrasında Selahattin Bey'in ailesine hizmet etmek için alınan Kübra ve annesi örnek olarak verilebilir. Tecavüze uğrayan Kübra'ya kasabanın ileri gelenleri tarafından yapılanlar ve uğramış olduğu tecavüzün bir şekilde cezasız kalması toplumda hâkim olan adaletsizliğin kendini göstermesidir. Kasabada suça bulaşan kasabanın ileri gelenleri hakkında şikâyet yapılmaması, kaymakamın bilmesine rağmen buna sessiz kalması ataerkil toplumda kadının hor görülmesinin yanı sıra adaletsizliğe de örnektir. Toplumda kadınlar üzerinden erkeklerin yarattığı ataerkil sistemin etkinliği korunmaktadır. Kaymakam Selahattin'in eşi Şahinde kadın olmasına rağmen ataerkil toplumun beklentilerine hizmet etmektedir. Geleneksel Türk romanlarında yaratılan tipik üvey anne rolündeki Şahinde, kızı Muazzez'i eğlence ortamlarına götürüp maddi anlamda ondan yararlanır ve bu durumun suçlusu olarak eşi ve Yusuf'u görür, "[o]nlar bu evin istikbalini düşünmüş, akıllıca hareket etmiş olsalardı, şimdi Şahinde'yle kızı, elin heriflerine dalkavukluk edip onları eğlendirmeye mecbur kalmazlardı" (Ali, 2020, s. 203). Aslında Ali burada Şahinde'yi buna iten ve onun yozlaşmasına sebep olan toplumu eleştirir.

Kuyucaklı Yusuf romanındaki erkek karakterlerin analizi yapıldığında, bu karakterlerin hepsi toplumda gerçekten var olan tiplerinin örneklendirilmesidir ve kendilerine toplum tarafından biçilen rolleri yerine getirirler. Romanda erkeğin toplumsal rolü güçlü ya da güçsüz, varlıklı ya da geçim sıkıntısı çeken, baskın ya da pasiftir. Yusuf fazla sessiz, içine kapanık, kendi halinde doğayı seven, sözü dinlenen, sevgisine sahip çıkan mert bir delikanlıdır. Haksızlıklara karşı ses çıkarmadan direnmeye çalışır. Yusuf yetim ve öksüz olmasından dolayı içine kapanıktır. Yalnız ve bağlanma duygusu olmadan tek bir birey olarak yaşayan Yusuf hayatına Muazzez girene kadar sosyal yaşama katılmaz. Muazzez'den karşılık görememekten korktuğu için de Muazzez aşkını itiraf edene kadar sessiz kalır. Aşkına sahip çıkan Yusuf aşkı için her şeyi yapar ve ilişkide sözü geçen kişi olur.

Kaymakam Selahaddin Bey, toplumda önemli ve saygın bir unvanı olsa da karısına karşı ses çıkaramayan, pasif, baskın olmayan, silik bir erkektir. Şakir karakteri ise yine gerçek hayata uyarlanan kötü ve ahlak dışı davranışlarda bulunan sürekli babasının sayesinde sorumluluklarından kurtulan, başına her dert açtığında babası sayesinde kurtulan, baba parası yiyen bir tiptir. Aynı zamanda kadınlara karşı zaafı bulunur, evli bir kadın olan Muazzez'e takıntısı vardır. Bu, toplumsal olarak yanlış bir harekettir: "Kasabada herkese yaka silktirmiş bir çocuktuk. Ayyaş, hovarda, ahlâksız bir şeydi. Babasını kazandığı parayı Rum orospular veya İzmirli oğlanlarla yiyor, etmediği rezalet bırakmıyordu" (Ali, 2020, s. 27). Bu sözlerden de anlaşılacağı üzere romandaki ahlak dışı hareketlerde bulunan kötü karakterlerden biridir. *Kuyucaklı Yusuf* ta erkeğin toplumsal rolü incelendiğinde içerik, karakter, söylem analizi yapıldığında şu sonuçlara ulaşılabilir: erkek egemen toplumsal yapıda toplumsal ve ekonomik gücü elinde tutan erkeklerin diğer erkeklerden üstün olduğu görülür, sosyal sınıf farkları, insanların yaşamını büyük ölçüde etkiler.

Sonuç

Toplumcu gerçekçiliği eserlerinde işleme açısından Maksim Gorki ve Sabahattin Ali'nin benzerlik ve farklılıkları bu bölümde ele alınmıştır. Her iki yazar mensup oldukları ülke edebiyatlarında önemli bir yere sahiptir. Toplumcu gerçekçilik akımının etkisiyle yazdıkları *Ana* ve *Kuyucaklı Yusuf* romanlarında toplumsal sorunlara, sınıf ayrımcılığına ve insanların yaşadığı sorunlara değinmişlerdir.

Farklı dönemler ve ülkelerde yaşamış olan bu yazarlar ülkelerinin genelinde yaşanan sorunları birebir tecrübe etmiş ve bunları yansıttıkları eserler yazmışlardır. Gorki'in eserlerinin ana mekânı Rusya'dır, Çarlık Rusya'sından Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'ne geçiş sürecinde yaşamıştır. Eserleri genellikle Rusya'nın farklı yerlerindeki yaşamı, toplumsal sorunları ve devrimci değişimi ele alır. Aynı şekilde, Sabahattin Ali, Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş sürecinin etkisinde edebi eserler yazmış, eserlerinde ana mekân olarak Türkiye'nin belli (Edremit, İstanbul gibi) yerlerini kullanmıştır. Genelde gerçek yaşamlarında gözlemledikleri veya tecrübe ettikleri olaylar eserlerinde konu olarak kullanılmıştır. Toplumcu gerçekçiliğe göre sanatın yansıtma özelliğini (Moran, 1972, s. 53) bu noktada görmek mümkündür. Bu tür olayları eserlerinde kullanırken yazarlar toplumcu gerçekçilik akımının ilkelerini dikkate alarak eserlerini oluşturmuşlardır. Gorki, gözlemlediklerini Marksist görüşe göre yeniden kurgulamış, Ali halkçılık ilkesi üzerinden uygulamıştır. Sosyal adaletsizlik izleği üzerinden eserlerini işlemişlerdir. Toplumlarında var olan ahlaki yozlaşmanın aslında sosyal adaletsizlikten kaynaklandığını iletmişlerdir.

Genel hatlarıyla bakıldığında toplumcu gerçekçilik, Sovyetler Birliği'nde ortaya çıkmış, Türk edebiyatının erken döneminde karşılığını bulmuştur. Fakat bu tam bir aktarım şeklinde olmamış, Sovyet modeli doğrudan taklit edilmemiş evrim geçirerek Anadolu'nun kendine has koşullarına uyarlanmıştır. Türk toplumunun yapısal özellikleri, sınıfsal dinamikleri ve kültürel bağlamı Rus toplumundakinden farklıdır. Bu farklılıklar, toplumcu gerçekçiliğin Türkiye'de farklı bir biçimde gelişmesine yol açmıştır. Türkiye, Sovyetler Birliği gibi bir komünist yönetim altında değildi. Bu nedenle, Türk edebiyatının toplumcu gerçekçilikle ilişkisi daha bağımsız bir temelde gelişmiştir. Şöyle ki:

[T]oplumcu gerçekçiliğin Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nde ortaya konmuş bir kavramsallaştırma olduğunun altını çizmek [gerekir]. Vurgulanmak istenen, sosyalist bir ülkenin iç tartışmalarından hareketle yapılmış bir karşılaştırmanın sosyalist olmayan bir ülkede tam karşılığını bulmaktan ziyade, ülkenin koşullarını gözler önüne sermesi noktasında bir ihtiyaca karşılık gelmesidir. (Yılmaz Altun, 2021, s. 159)

Türk yazarlar, Sovyetler Birliğindeki gibi resmi bir ideolojiye bağlı kalmadan ülkelerinin toplumsal sorunlarını incelemişlerdir. Ali, kendi toplumunun özgül sorunlarını ve gerçekliklerini yansıtarak *Kuyucaklı Yusuf* romanını yazmıştır. Ayrıca Sabahattin Ali, öğretmen olarak tayinin çıktığı yerlerde ve tutuklu olarak gönderildiği yerlerde farklı insan tipleriyle tanışmış bunu eserlerinde yansıtmıştır. Her iki yazar da kendilerinin gözlem kabiliyetinden yaralanıp gerçek yaşamdaki kişi ve olaylardan esinlenmişler, yaşadıkları çevreden eserleri için malzeme toplamışlardır. Nitekim gerçekçi yazarlardan da beklenen şey, toplumu konu edinmeleri ve toplumu gözlemleyerek elde ettikleri verileri eserlerinde başarıyla kullanabilmeleridir (Moran, 1972). Yaşadıkları toplumda gördüklerini anlatmışlardır, yani gözlem güçlerini kullanarak buldukları ortamı edebi eserlerinde gerçekçi bir dille tasvir etmişlerdir.

Her iki yazar küçük ya da sıradan insan temasından yaralanmıştır yani toplumun alt tabakasında bulunan insanlardan oluşan karakterler yaratmışlardır. Her iki yazarın eserlerinde sıradan insanların, köylülerin, işçilerin, suçluların, hayat kadınlarının, hırsızların sesleri duyulur. Bu insanların sosyal, ekonomik, politik şartlardan dolayı yaşadıkları sorunlar, ezilmeleri eserleri için ayırt edici bir özelliكتedir. Karakterlerini içinde buldukları konumlara götüren nedenlerle ilgilenmişler yani karakterler üzerinde etkili olan çevresel koşulları okura satır aralarında iletmişlerdir. Her iki yazara göre bu insanlar toplumdaki üst tabakada bulunanlara göre daha iyi ve ahlaklı insanlardır. Her iki yazar da yaşadıkları dönemde ülkelerinde ezilen, hor görülen ve kötü şartlarda yaşayan

küçük, sıradan insanların sesi olmuş ve hayatın gerçeklerini yansıtmışlar. Bu noktadan bakıldığında “toplumcu gerçekçiler...eserlerinde, burjuvazinin karşısına devrimci işçi sınıfını, proletaryayı, emekçi sınıfı ve geniş halk kitlelerini çıkarmış, onların sözcülüğünü üstlenmişlerdir” (Alver, 2014, s. 130). Karakterleri nezdinde mensubu oldukları ülkeleri betimlemişler ve bu ülkelerin gerçeklerini gözler önüne sermişlerdir. Karakterleri toplumun alt sınıfından gelen kişilerdir. Ana karakterleri, ailelerini koruma, toplumsal sorunlara ve yaşadıkları zorluklara karşı mücadele etmiştir. Gorki ana karakterlerini ideal, olumlu kahraman olarak yaratmış, Ali’de ise buna benzer bir karakteri idealize etme yoktur.

Gorki'nin eserinde işçi ve işçi sorunları ele alınırken, Ali bu romanında Gorki kadar işçi sınıfına değinmemiştir. Bunun nedeniyse henüz Türkiye’de Rusya’daki gibi bir sanayileşmenin başlamamış olmasıdır. Sabahattin Ali gibi yazarların eserlerinde “işçi sorunları görülse bile, Türk romanında, yeni gelişen sanayileşmeyi, ağalık ve patronluk arası bir tutumu olan fabrika sahiplerini ve bu fabrikalarda, köylülükten şehir işçiliğine doğru kaymaya çalışan işçileri, geniş anlamıyla anlatan romancı Orhan Kemal’dir” (Çelik & Kolaç, 2012, s. 38). Türk edebiyatında işçi sınıfı ve sorunları sanayileşmenin gelişmesiyle beraber geniş yer almaya başlamıştır. Ali Anadolu’nun köylerindeki yoksulluğu, haksızlığı ve adaletsizliği işler, köylülerin ve zeytin işçilerinin sorunlarını ele alır.

Ali, köylülerin ve zeytin işçilerinin sorunlarını ele alırken onların sömürülmesini, ezilmişliğini gösterir fakat Gorki’deki gibi bir gruplaşma ve başkaldırma köylülerde görülmez. Yusuf’un bireysel mücadelesi ile bir başkaldırı yapılır. Eserlerindeki konular benzerlik taşır fakat Gorki’in eserlerinde ağır bir propaganda hissedilirken Ali’nin eserlerinde bu hissedilmez. Gorki’in eseri *Ana* politik bir içerikle donatılmıştır, sınıf mücadelesi, kapitalizme karşı direnme ve devrimci hareketlere odaklanır. *Kuyucaklı Yusuf*’ta köy kasaba yaşamı ve toplumun geleneklerinin, örf ve adetlerinin tasvirine odaklanır. Sabahattin Ali’nin eserlerinde mesaj verme kaygısı ilk bakışta görülmez. Ali’nin toplumcu gerçekçiliği, Gorki’de olduğu gibi sadece propaganda amaçlı değil, aynı zamanda sanatsal bir açıdan da değerli eserler üretmeye odaklanmıştır.

Her iki yazar, sanat toplum içindir anlayışını benimsemişlerdir. Nitekim, “sanat sosyal gerçekliğin yansıtılmasıdır” (Moran, 1972, s. 93) anlayışı bu bakış açısının bir parçasıdır. Buna göre, sanatçının işi, toplumun içinde bulunduğu sosyal, ekonomik, kültürel ve politik gerçeklikleri doğru bir şekilde yansıtmak ve eleştirmektir. Yazarların, eserleri, toplumsal sorunların ve çatışmaların anlaşılmasına yardımcı olurken, aynı zamanda toplumsal değişimin bir aracı olarak da işlev görür. Sanatın çıkış noktasına insanları ve yaşadıkları sorunları koyup insanların daha iyi şartlarda yaşaması gerektiği fikrine yer vermişlerdir. Toplumu etkileme gücüne sahip olan edebiyatı kullanarak insanlara içinde buldukları hayat şartlarını gösterip bunun iyileştirilmesi için çaba harcama yönünde güdülemeyi amaçlamışlardır. İnsanın beşeri özelliklerini dikkate almışlar romantizm ve realizmin öğelerini harmanlamışlardır. Gorki’e göre realizm ve romantizm iç içe geçmelidir ve Rus edebiyatındaki romantizm ileride güzel günler görmektir. Ali de ilerici bir anlayışı eserlerinde yansıtır, geleceğin gözüyle olaylara bakar. Hayatın gerçeklerini yansıtırırken eserlerinde halkın anlayabileceği sade bir dil, halkın dilini kullanmışlardır.

Gorki ve Ali toplumsal cinsiyet rolleri ve kadın gerçekliği konularını eserlerinde ele almışlar. Kadın ve erkeğin toplumdaki rollerini, konumunu, yaşadıkları sorunları ve deneyimlerini gözler önüne sermişlerdir. Yazarların eserlerinde eril ve dişil bireylerin cinsiyet kimliklerini inşa sürecine etki eden faktörler ve bunların bireylerin tutum ve davranışlarına yansması incelenmiştir. Serpil Sancar’ a göre sanayileşme ve ulus devlet

inşası cinsiyet rejimini belirler (2012, s. 26). *Ana*'da sanayileşmenin, *Kuyucaklı Yusuf* ta ise ulus devlet inşasının kadın ve erkekler için inşa ettikleri cinsiyet kimlikleri karakterler tarafından içselleştirilmiştir. Erkek egemen bir toplumda kadının hor görüldüğü, ezildiği, sindirildiği eserlerde vurgulanmıştır. Öte yandan “toplumcu gerçekçi eserlerde kadınların konumu, kapitalist üretim ilişkilerinin dayandığı sınıfsal eşitsizlikler dâhilindedir” (Şeker & Özcan, 2021, s. 253). İkili ilişkilerde, erkeğin yaptığı kabul edilebilirken kadının yaptıklarının ve tutunduğu tavrın kabul görmeyip yadsındığını vurgularlar, “en önemli meselelerden biri ise toplumsal eşitsizliğin varlık bulduğu üretim tarzlarında ataerkil yapının daima gücünü koruduğu ve yoksullar içinde kadınların sosyo-ekonomik statüsünün erkekler göre daha kötü olduğudur” (Şeker & Özcan, 2021, s. 255). Aziz Şeker ve Emre Özcan da toplumsal cinsiyet gerçekliğini inceledikleri toplumcu gerçekçi edebiyat çalışmalarında şu ifadeyi kullanmışlardır. “Toplumsal cinsiyet gerçekliği, edebiyat sosyolojisinin yoğunluk alanlarından biridir. Özellikle 19. yüzyıl sonlarında yükselen toplumcu gerçekçi edebiyatın, kadınların toplumsal yapı içinde maruz kaldıkları baskıcı mekanizmalara ve bu mekanizmalar karşısındaki mücadelelerine odaklanması mihenk taşıdır” (Şeker & Özcan, 2021, s. 255).

Sonuç olarak, bu çalışmada, iki farklı edebiyata ait yazarların toplumcu gerçekçilik anlayışı, bu anlayışı eserlerinde yansıtmaları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Bu anlayışı yansıtmaları, eserlerinden yapılan alıntılar ve bu alanda yazan eleştirmenlerden alınan alıntılarla beraber değerlendirilmiştir.

Kaynakça

- Akdemir, G. (2014). *Sabahaddin Ali'nin Kürk Mantolu Madonna ile Andre Maurois'nun İklimler Adlı Eserlerinde Ana Karakterlerin Aşk Bağlamında Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alangu, T. (1965). *Cumhuriyetten Sonra Hikâye ve Roman II 1930-1940*. İstanbul: İstanbul Matbaası.
- Ali, S. (2020). *Kuyucaklı Yusuf*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Altınkaynak, H. (2008). *Sabahattin Ali, Markopaşa Yazıları ve Ötekiler*. İstanbul: YKY.
- Alver, A. (2014). Türk Edebiyatında 1940'lı Yıllarda Yazılan Bazı Toplumcu Gerçekçi Romanların Emek-Sermaye Bağlamında Analizi. *SDU Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 129-152.
- Aydın, O., (2022). Atatürk'ün Halkçılık İlkesi Bağlamında Gorkiy'in Ana Adlı Romanının Yeniden Yorumlanması. *ODÜSOBİAD*, 12(3), 2467-2486.
- Başboğa, Ö. (2018). Sabahattin Ali'nin Cezalandırılan Kadınlarından Orhan Kemal'in O Biçim Kadınlarına. *Hece*.
- Çelik, Y. & Kolaç, E. (2012). *Çağdaş Türk Romanı*. Anadolu Üniversitesi.
- Çetinkaya, E. (2020). *Maksim Gorkiy ve Sabahattin Ali'de Toplumsal Gerçekçilik*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Gorki, M. (1992). *Ana*. (çev. Zaven Biberyan). Oda Yayınları.
- Kacıroğlu, M. (2016). Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatında (1923-1940) Toplumcu-Gerçekçi Edebiyat Tartışmaları. *ETÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 27-71.
- Kahraman, H. B. (2000). *Türk Şiiri, Modernizm, Şiir*. İstanbul: Büke Yayınları.
- Karabulut, M. & Biricik, İ. (2019). Sabahattin Ali'nin “Kuyucaklı Yusuf” Romanında Mekânın Poetiği. *Journal of Turkish Language and Literature*, 5(1), 56-70.

- Korkmaz, R. (1991). *Sabahattin Ali -İnsan ve Eser-*. Doktora Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Moran, B. (1972). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası.
- Temur, F. (2021). Maksim Gorki'nin "Ana" Yapıtında Toplumsal Gerçekçilik Etkisi: Pelageya Nilovna Özelinde Bir İnceleme. E. Aydemir & S. Sağlık (Eds.), *Sosyal ve Beşerî Bilimlerde Araştırma ve Değerlendirmeler - III* içinde (s. 13-23). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Şeker, A. & Özcan, E. (2021). Toplumcu Gerçekçi Edebiyat Odağında Gazap Üzümleri'nde Toplumsal Cinsiyet Roller ve Kadın Gerçekliği. *Humanitas - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 253-272.
- Şeker, A. (2022). Edebiyatta Realist Kuşağı Toplumsal Cinsiyet Sosyolojisiyle Değerlendirmek. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (21), 26-41
- Önertoy, O. (1984). *Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı ve Öyküsü*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Sağ, R. (2017). Toplumcu Gerçekçi Türk Şiiri ve Hasan Hüseyin Korkmazgil. *Naif Sanat Kültür, Sanat, Edebiyat Dergisi*, 2(6).
- Sancar, S. (2012). *Türk Modernleşmesinin Cinsiyeti*. İstanbul: İletişim
- Yılmaz Altun, Ö. (2021). Toplumcu Gerçekçilik ve Kemal Tahir Romanından Toplumu Okumak. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi (The Journal of Social and Cultural Studies)*, 7(15), 135-164.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 37-49.
|| Geliş Tarihi-Received: 04.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 11.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1354910

Laura Esquivel'in *Acı Çikolata* ve Latife Tekin'in *Sevgili Arsız Ölüm* Adlı Eserlerinin Büyülü Gerçekçi Bir Karşılaştırması

A Magical Realistic Comparison of Laura Esquivel's *Like Water for Chocolate* and Latife Tekin's *Dear Shameless Death*

Kevser ATEŞ*

Öz

Edebiyat dünyasındaki ilk örneklerinin Latin Amerikalı yazarların eserlerinde görüldüğü büyümlü gerçekçilik tek bir gerçeklik algısının var olmadığını savunarak kısa sürede tüm dünyada benimsenmiştir. *Acı Çikolata* adlı eserde Latin Amerikalı yazar Laura Esquivel Meksika'ya özgü deyimleri, yemekleri, gerçeğin ötesinde kabul edilen inanışları ve gelenekleri anlatırken, Türk yazar Latife Tekin de *Sevgili Arsız Ölüm*'de Türk Anadolu kültürüne ait deyimleri, olağandışı görünen inançları ve gelenekleri hikâyeleştirerek okuyucuya sunar. Her iki romanda da yazarlar, anlatıyı daha inanılır kılma adına, büyümlü gerçekçi eserlerde yaygınca kullanılan üçüncü şahıs anlatıcı tercih ederler. Her iki yazar da büyümlü gerçekçi tekniklere başvurarak olağan dışı gibi görünen olayları sıradan, günlük gerçekliğin bir parçası gibi göstererek anlatır. Büyümlü gerçekçilik her ne kadar tamamen Latin Amerika'ya ait olarak kabul edilmese de onun koloni geçmişine sahip, siyasi gücün sınırında olan ülkelerin edebiyatında ortaya çıkmış olması yadsınamaz bir gerçektir. *Acı Çikolata* adlı eserde annesi tarafından evlenmesi yasaklanan, annesi ölene kadar ona hizmet etmeye mahkûm olan ve duygularını ancak yaptığı yemekler aracılığıyla insanlara aktaran ana karakter Tita yer alırken, *Sevgili Arsız Ölüm*'de doğumunda bulunan Cinci Memet'in kehanetinden ötürü baskı altına alınan, insan dışındaki varlıklarla konuşması yasaklanan ve en sonunda çareyi şiir yazmakta bulan Dirmit adında bir kız yer alır. *Sevgili Arsız Ölüm*'de bulunan cinlerin ortalıkta dolaşması, Azrail'le Atiye'nin pazarlık etmesi ve Dirmit'in tulumbayla, karla sohbet etmesi gibi olaylar bu romanı Latin Amerika halkının kültürel inanışlarından oluşan Latin Amerika büyümlü gerçekçiliğine yakınlaştırır. Bu çalışma Latin Amerikan edebiyatında ortaya çıkan büyümlü gerçekçiliğin özelliklerini ortaya koyarak Esquivel ve Tekin'in romanlarının bu türü kullanımları açısından karşılaştırarak benzerliklerini ve farklılıklarını göstermeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Büyümlü Gerçekçilik, günlük gerçeklik, olağandışı, *Acı Çikolata*, *Sevgili Arsız Ölüm*.

Abstract

While Latin American author Laura Esquivel describes Mexican idioms, dishes, beliefs and traditions that are considered beyond the truth in her work called *Like Water for Chocolate*,

* Dr. Öğr. Üyesi, Samsun Üniversitesi, Samsun/Türkiye, kevser.ates@samsun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1462-1030.

Turkish writer Latife Tekin presents idioms of Turkish Anatolian culture, beliefs and traditions that seem unusual to the reader in *Dear Shameless Death*. In both novels, the authors prefer a third-person narrator, which is widely used in magical realist works in order to make the narrative more believable. Both writers use magical realist techniques to describe seemingly extraordinary events as if they were part of ordinary, everyday reality. Although magical realism is not considered purely Latin American, it is an undeniable fact that it emerged in the literature of countries with a colonial past and on the border of political power. In *Like Water for Chocolate*, the main character Tita, who is forbidden to marry by her mother, is condemned to serve her until her death, and transfers her feelings to people only through the meals she cooks, is featured, while in *Dear Shameless Death*, Dirmit, suppressed due to the prophecy of Cinci Memet, who was at her birth, is forbidden to talk to non-human beings, and finally finds salvation through writing poetry. The events in the book, such as the jinn in the village walking around, the Azrael and Atiye bargaining, and Dirmit chatting with the pump and the snow, bring this novel closer to Latin American magical realism, which consists of the cultural beliefs of the Latin American people. This study aims to show the similarities and differences of Esquivel and Tekin's novels by comparing them in terms of their use of magical realism by revealing the characteristics of this genre that emerged in Latin American literature.

Keywords: Magic Realism, daily reality, unusual, *Like Water for Chocolate*, *Dear Shameless Death*.

Giriş

Edebiyat dünyasında büyülü gerçekçiliğin tanınması tarihçi Franz Roh'un bu terimi 1925 yılında kullanımından sonra gerçekleşir. Latin Amerika uluslarının bilgisi, bakış açısı ve kültürel zenginliği, sömürgeci Avrupa yönetimi sırasında marjinalleşmeye maruz kalır ve bundan dolayı geleneksel roman özellikleri yazarların düşüncelerini etkili bir şekilde aktarabilmeleri açısından yetersiz hale gelir. Bu eksiklik, 20. yüzyılın ortalarında bir edebiyat rönesansını ateşleyerek yaratıcı özgürlüğü arzulayan yazarlara, özellikle hikayelerinin zamansal ve coğrafi ortamlarında yeni anlatı yaklaşımları sunar. Terim, yazarı herhangi bir somut gerçeklikle sınırlandırmaz ve bu sayede ona farklı dünyalar arasında geçiş yapma özgürlüğünü kazandırır. "Büyü, açıklanamayan bir biçimde günlük yaşamda gerçekten yer aldığı için okur zaman zaman büyüünün dünyasında olduğunu ve uzun zaman önce gerçeklikten ayrıldığını fark etmez" (Hadjetian, 2008, s. 38).¹ Yaşam deneyimleri, kültürel geçmişleri ve romandaki dünyayla yaşadığı dünya arasındaki yaptığı karşılaştırma okurun büyü ve gerçek dünya bilincini oluşturur (s. 39).

1950'lerde Latin Amerika edebiyatında büyülü gerçekçiliğin ortaya çıkışı, getirdiği yenilikçi hikâye anlatma teknikleri nedeniyle dünya çapındaki edebiyat topluluklarında hızla yankı bulur. Diğer türlerle benzer pek çok özelliğe sahip olan büyülü gerçekçiliğin tanımı konusunda bazı görüş ayrılıkları söz konusudur. Büyülü gerçekçiliğin tarihi gelişimini araştıran yazarlardan olan Roberto González Echevarría, bu kavramın fantastikten pek bir farkı olmadığına kanaat getirir: "Büyülü gerçekçi metin ne doğal ya da fiziksel kanunlara ne de Batı kültüründeki genel gerçeklik algısına dayalıdır, çünkü içerisinde yer alan olaylar, karakterler ya da yer arasındaki ilişki, fiziksel dünya içindeki konumlarına ya da burjuva mantalitesinin kabulüne dayandırılmaz" (Echevarría, 1977, s. 109). Her ne kadar benzer özelliklere sahip olsalar da Luis Leal'e göre büyülü gerçekçilik fantastik edebiyat ya da psikolojik edebiyatla özdeşleştirilemez:

Süper gerçekçiliğin aksine büyülü gerçekçilik rüya motifleri kullanmaz; fantastik edebiyatın ya da bilimkurgu yazarlarının yaptıkları gibi, ne gerçekliği bozar ya da hayali dünyalar yaratır; ne de eylemlerine ya da kendilerini ifade edememelerine

¹ İngilizce eserlerden yapılan tüm çeviriler bu makalenin yazarına aittir.

sebepler bulmaya çalışır, bu yüzden psikolojik karakter analizini vurgular” (1995, s. 121).

Leal’in bu ifadesi büyülü gerçekçiliğin süper gerçekçilik, fantastik ve bilim kurgudan farklı olan temel yönlerini açıkça ortaya koyar. Büyülü ve sıradan olanın arasındaki çizgiyi gerçeklik dünyasından ayrılmayarak bulanıklaştırarak büyülü gerçekçilik, fantastik unsurları gerçekçi bir ortamda sunar. Wendy B. Faris büyülü gerçekçiliğin çeşitli kültürel geleneklerde kurgular üreten bir anlatı tarzı olarak geliştiğini ve Latin Amerikan büyülü gerçekçi yazısı ilk postkolonyal romantik ilkelik dalgasından dışarı çıkıp, bu kullanılabilir doğal, yerel geçmiş hissini doğruladığını fakat bu duyarlılığı çizebilecek ayırt edici bir tarzı henüz açıkça belirtmediğini iddia eder (2004, s. 34). Büyülü gerçekçilik Latin Amerika ülkelerinde ortaya çıkmış olsa da Angela Carter, Jeanette Winterson, Salman Rushdie ve Latife Tekin gibi farklı uluslara mensup yazarlar tarafından da benimsenmiştir.

Büyülü gerçekçi eserler sadece zıt düşünceleri bir araya getirmekle kalmaz, aynı zamanda birbirinden tamamen farklı anlatım çeşitlerini ustalıkla kullanır. Modern Avrupalı edebi akımlar ve tekniklerle, metropoliten egzotizmi ve Avrupalı ötekinin fetişleştirilmesiyle olan aşinalıkları Latin Amerikalı romancıları ve kısa hikâye yazarlarını belirtirken, bu yazarlar yaratıcı yamyamlıkları sayesinde sadece biçimsel ve tarzçı ustalığıyla değil ayrıca orijinaliğiyle de yaygınca takdir edilen zengin bir edebi korpus üretir (Chanady, 1995, s. 141). Hemen belirtilmesi gerekir ki büyülü gerçekçilik ve olağanüstü gerçekçilik bazı eleştirmenlerce aynı anlamda kullanılmaktadır, fakat her ikisi de ayrı anlamlara sahiptir. İlki bir edebi tür olarak kabul edilirken ikincisi Latin Amerika’nın inançlarını, tarihini ve geleneklerini kapsar. Carpentier’in olağanüstü gerçek kavramını kullanmasının sebebi Latin Amerika’nın Avrupa’nın etkisi altında olmadığını gösterme çabasındandır. Bu makalede eserler tartışılırken bir edebi tür olarak kabul edilen büyülü gerçekçilik terimi kullanılacaktır.

Latin Amerika’da kullanılan olağanüstü gerçekçilik olduğunda ısrar eden ve bu şekilde Avrupa’daki kullanımından ayırt edilmesi gerektiğini savunan Carpentier, büyülü gerçekçilik ve olağanüstü gerçekçilik arasındaki farkı soranlara yanıt verirken büyülü gerçekçilik yerine Avrupalı gerçeküstücülük terimini kullanır. Miguel Angel Asturias da büyülü gerçekçiliği sürrealizmle ilişkilendirir. Bunun sebebi ise her iki yazarın da sürrealizmin yaygın olduğu dönemde Avrupa’da bulunmaları ve bu türdeki yazılan eserleri gözlemlemeleri olabilir. Örneğin, Paris’teki çalışmaları boyunca ilk önce kendi ülkesinin yerel efsaneleriyle tanışan Miguel Angel Asturias ekspresyonizm ve sürrealizm gibi modern edebi teknik bilgisini gösteren bir tarz geliştirir (Chanady, 1995, s. 140). Fakat Asturias eserlerinde kullandığı tekniğin Fransız sürrealizminden farklı olduğunu belirtir. Asturias ve Carpentier gibi Fransa’da bulunmuş olan Uslar Pietri de Amerikan gerçekliğinin Avrupa’ninkinden değişik olduğunu farkına varınca Latin Amerikan yazarının görevinin de “kültürel melezin büyük yaratıcı gizemine nüfuz etmek için Latin Amerika olan neredeyse bilinmeyen, ilham verici gerçeği sıra dışı bollukla açığa çıkarmak, keşfetmek, ifade etmek” olduğunu savunur (Akt. Scarano, 1999, s. 15). Avrupa büyülü gerçekçiliği daha karanlık ve melankolik bir havaya sahiptir ve insanın iç karmaşalarını konu alır.

Flores, Latin Amerika’daki büyülü gerçekçiliği başlatanı Borges olarak gösterse de Guatemalalı yazar Asturias’ın *Men of Maze* ve Kübalı yazar Carpentier’in *The Kingdom of This World* adlı romanlarının 1940’larda ortaya çıkması bu türün yerleşmesini olanaklı kılmıştır. Kimileri Latin Amerikalı yazarların kullandıkları bu türün, büyük ihtimalle aynı dönemde ortaya çıktıkları için, postmodernizm içinde geliştiğini ve ona farklı bir boyut getirdiğini savunur: “Latin Amerikan atmosferi kendisini geleneksel modelleri ve

yeniliğin yeni eşsiz ve güçlü tarihsel gereksinimlerine ve eleştirel, politik görüşlerin içe işleyen ifadelerine olan ihtiyacını yeniden şekillendiren sanatsal ve kültürel bir eylem olarak açığa çıkarır" (D'haen and Bertens, 1988, s. 206). Modernizmin ihtiyaçlarıyla zıt düşen ve onunla dalga geçen fakat aynı zamanda da modernizm köklerine sahip bu romanlar "postmodernitelerine daha eleştirel bir kurgu vererek, henüz yeni olan estetik ihtiyaçları ve sosyal yeniden doğrulamaları dile getirerek var olan tanımların ve çerçevelerin ötesine giderler" (s. 206). Her ne kadar postmodernizmle benzer bazı özelliklere sahip olsa da ve de Carter gibi, eserleri postmodernist kabul edilen yazarların romanlarında büyümlü gerçekçi özellikler bulunsa da büyümlü gerçekçilik postmodernizmden farklı bir türdür.

Latin Amerikalı yazarlar gibi, Avrupalı yazarların da büyümlü gerçekçi kurguyu tercih etmelerinin bir sebebi de kendi kültürlerine tutunma çabalarıdır. Alman yazar Günter Grass, İkinci Dünya Savaşından sonra kaleme aldığı *The Tin Drum* (*Teneke Trampet*, 1959) romanını yazmaktaki amacını şu şekilde ifade eder: "Savaşı kaybedince kasabamı, Danzig'i kaybettim, ... ve hakkında yazılacak bir şeyleri geri getirmeye, yazarak onu tekrar kazanmaya çalıştım" (Akt. Faris, 2004, s. 134). Grass gibi savaşın yıkıcı etkisi sebebiyle gerçekçilik algısının bozulması üzerine Belçikalı yazar Johan Daisne de büyümlü gerçekçiliği benimser. İkinci dünya savaşı sırasında 1942'de yazılan *The Stairs of Stone and Clouds* adlı romanında büyümlü gerçekçiliği hayal ve gerçeklik arasındaki uzamı tarif etmenin bir yolu olarak geliştirir; büyümlü kaynağı olarak hayallerin kullanımı onun büyümlü gerçekçiliğini Roh ve Alman post-ekspresyonizmine esin kaynağı olan sürrealizme yaklaştırır (Bowers, 2004, s. 62). Latin Amerikalı yazarlar büyümlü gerçekçi romanlarında kendi deneyimlerini anlatırken Avrupalı yazarlar ise gözlemlerini anlatır. Latin Amerikalı bir yazar olarak Laura Esquivel *Acı Çikolata*'da postkolonyal geçmişe sahip ülkesinin gerçeklerini anlatırken, çağdaş Türk yazar Latife Tekin de *Sevgili Arsız Ölüm*'de batı kültürünün hâkim olduğu şehre göçmeden önce Anadolu inanışlarının ve geleneklerinin baskın olduğu köyde geçen olaylara yer verir.

***Acı Çikolata* ve *Sevgili Arsız Ölüm* Romanlarında Büyümlü Gerçekçilik**

Büyümlü gerçekçi romanlardaki anlatılar dünyada yaygın olarak bilinen şehirlerde değil de genellikle ülkenin merkezinden ve politikadan uzak olan kırsal kesimlerde geçer. Esquivel'in *Acı Çikolata* romanının olayları Meksika'nın köyünde bir çiftlikte geçer. Tekin'in *Sevgili Arsız Ölüm* romanı ise yine gelişmelerden uzakta olan bir köyde başlar ve sonrasında Aktaş ailesinin şehre taşınması ve orada yaşadığı zorluklarla son bulur. Her iki yazarın romanlarında Kolombiyalı yazar Gabriel Garcia Márquez'in etkileri görülür. Márquez *Yüzyıllık Yalnızlık* romanında bir gün önce ölen birinin ortalıkta gezinmesinden günlük gerçekliğin bir parçasıymış gibi bahseder. Márquez'in amacı farklı kültürlerin çeşitliliğini aktarmak değil kendi kültürünü büyükannesinin kendisine çocukken anlattığı biçimde romana taşımaktır. Faris büyümlü gerçekçiliğin bir çeşit anlatı otoritesi kuran, Batılı okurun ve halkın genel anlamda gerçekçiliğe verdiği dünyayı temsil etme hakkını sarstığını ve böylece, gerçekçiliğin temsil işlevi hakkını sorgulama yoluyla başka türlerin de temsilini sağladığını belirtir (2004, s. 133). Büyümlü gerçekçiliğin baskın Batı kültürünü sarsıcı özelliğe sahip olması diğer kültürlerin de temsil edilmesini olanaklı kılar ve bu da Esquivel ve Tekin'in romanlarında kendi kültürünü ve değerlerini aktarmalarını sağlar.

Acı Çikolata'da hikâyenin başladığı tarih 1910 Meksika Devriminin başlangıcıyla aynıdır. Bu da romanda yapılacak olan politik göndermelerin haberini vermektedir. On iki bölümden oluşan roman yılın her bir ayını temsil eden bu bölümlere bir tarifile başlamaktadır. Esquivel'in bu romanı *Ruhlar Evi*'ndeki gibi bir ailenin kadınlarının ev yaşamlarını anlatır. Metaforları gerçekçi durumlara dönüştürerek büyümlü gerçekçi yöntemi kullanan yazar, Meksika'da geçen romanının her bölümünün başında Tita'nın

trajik aşk hikayesini ilişkilendirdiği anlatı tarifleri verir. Kitap roman olmasının yanı sıra verdiği tariflerden dolayı bir yemek kitabı olma özelliğini de taşımaktadır ve hatta kitapçılarda kurgu bölümünün yanısıra yemek bölümünde de sergilenmektedir. Bu da farklı türleri aynı potada birleştiren romanın büyülü gerçekçi bir özelliğini göstermektedir çünkü büyülü gerçekçi kurgu sadece farklı düşünce sistemlerini birleştirdiği için değil, aynı zamanda açıkça anlatı sunumunun yerleşik türlerini ve tarzlarını büsbütün karıştırdığı için melez olarak kabul edilebilir (Hegerfeldt, 2005, s. 71).

Kitabın orijinal başlığı *Como agua para chocolate* Türkçeye *Acı Çikolata* olarak çevrilmiştir, fakat aslında çikolata için kullanılan su anlamına gelmektedir. İspanyolcada çok yaygın kullanılan bir deyimdir. Cludia Loewenstein, Laura Esquivel’le yaptığı röportajda yazara kitabın başlığının önemini sorar ve yazar şu şekilde cevap verir: “İspanyollar gelmeden önce suyla sıcak çikolata içerdik çünkü ineklerimiz yoktu. Su kaynama noktasına gelene kadar beklemek zorundaydınız. Çikolatayı yapmak için uygun an buydu. İşte deyim buradan geliyor. Birisi patlamak üzereyken o kişiye “çikolata için kullanılan su gibi” (like water for chocolate) deriz” (1994, s. 606). Annesiyle yaşadığı sorunlardan ötürü Tita patlamak üzere olan o kişiyi sembolize etmektedir.

Sevgili Arsız Ölüm, masalsı bir başlangıç yaparak Alacüvek köyünün kentteki gelişmelerden haberi olmayan ve böylelikle de büyülü ve fantastik olaylara açık olduğunun haberini verir. Roman, Huvat Aktaş’ın çok uzun süren bir yolculuk sonrası köyüne masmavi bir otobüsle varışıyla başlar: “Köylüler, hayatlarında ilk kez gördükleri bu garip şey karşısında ilkin dehşetle irkildiler” (Tekin, 1983, s. 5). Huvat daha sonra sobayı ve köylülerin konuşan kutu diye tanımladıkları radyoyu da tanıtır Alacüvek köyüne. Bu açıdan roman kurgusal Maconda kasabasında geçen ve Melquíades adlı çingene karakterin kasabalılara takma diş ve gramafon gibi icatları tanıttığı Márquez’in *Yüzyıllık Yalnızlık* eseriyle büyük benzerlik gösterir. Melquíades’in takma dişlerini taktığında gençleşmesi hayaletleri normal kabul eden, şehrin yeniliklerinden uzakta olan Maconda halkı için olağanüstü bir durumdur. “José Arcadio Buendía bile Melquíades’in bilgeliğinin akıl almaz boyutlara vardığına inandı, ama baş başa kaldıklarında çingene, takma dişlerin aslını esasını anlatınca heyecandan kabına sığamaz oldu” (Márquez, 2021, s. 18). Her iki eserde de halk bu icatları doğaüstüymüş gibi görür ve büyük şaşkınlık yaşar. Yazarlar büyülü gerçekçiliğin dönüştürücü etkisini kullanarak sıradan olanın doğaüstü, sıra dışı olanın ise doğalmış gibi algılanmasını sağlarlar. Irlemar Chiampi, “alışıl gelmiş mantığın bozunumu olduğu için, olağanüstü gerçekçiliğin ideolojisinin gerçeklik yapısının rasyonel-pozitivist algısını kırmayı aradığını ve bunun sonucunda, [Jurij M.] Lotman’ın ‘zıtlığın estetiği’ dediği şeyle denk düştüğünü” savunur (Akt. Faris, 2004, s. 133). Cinlere inanan köylülerin radyoyu görünce şaşkınlıkları alışıl gelmiş mantığın bozunumunu örneklendirmektedir. Büyülü gerçekçi kurgunun bu ihlalcı ve yıkıcı yönünün kökeni şu gerçekte yatar: Doğruluk kategorisi bir kez sorgulandığında ve gerçeğin kategorisi bozulduğunda ya da alt üst edildiğinde diğer kategorilerin sınırları hassas hale gelir ve bu, okurun şunun farkına varmasını sağlar: Eğer gerçek kategorisi kesin değilse, o halde doğruluğun bütün varsayımları tehlikededir (Bowers, 2004, ss. 67-68). Tek bir doğrunun olmadığı yerde dolayısıyla tek bir gerçek de söz konusu değildir. Bu açıdan bakıldığında büyülü gerçekçiliğin insanı tek bir bakış açısına hapsolmaktan kurtarıp, çeşitli anlamlar sunarak özgür kıldığı öne sürülebilir.

Huvat’ın köye getirdikleri arasında köylülerin en çok yadırgadığı “yüzü alev alev yanan, başı kıcı açık, süt gibi beyaz” (Tekin, 2014, s. 6) Atiye adında şehirli bir kadın olur. Atiye bir gün bayılınca onun cinli olduğunu ve onun yüzünden köye uğursuzluk geldiğini iddia ederler ve onu bir ahıra kapatırlar: “Çifte sarılı yumurtlayan tavuğun yumurtayı kesmesi, Huvat’ın anasının tahtalıdan düşmesi, hepsinin başı bu cinli ve

uğursuz kadındı" (s. 6). Atiye kapatıldığı ahırda, toplumda dar durumda kalan insanların imdadına yetişmesiyle bilinen Hızır Aleyhisselamı görür. Hızır Aleyhisselam onu yalnız bırakmaz: "Kimi zaman bembeyaz sakallı, nur yüzlü bir ihtiyar, kimi zaman bir top ışık, kimi zaman da bir sestir" (s. 6). Daha sonra bir gece aniden doğum sancıları tutunca Hızır Aleyhisselam yardım için Akkadın'ı gönderir: "Akkadın, yıllardır kışın tandır başında, yazın tahtalıda, 'Hu Allah' çekerek, ereceği günü bekliyordu" (s. 7). Bebek doğduktan sonra gider ve bir daha onu kimse görmez. Atiyenin bayılmasının cinden değil de hamile olmasından kaynaklandığı anlayan köylüler de onu ahırdan çıkarırlar. Hızır Aleyhisselam'ın gelmesi, Akkadın'ın yardımı, Atiye'nin birdenbire doğum yapması sanki çok olağan, her gün karşılaşılan olaylarmış gibi anlatılır.

Yüzyıllık Yalnızlık'taki sıra dışı olayların yer aldığı kasaba Maconda gibi şehirden uzakta bir köyde geçen *Acı Çikolata* da daha ilk sayfadan büyülü gerçekçi bir olayla başlar. Anlatıcı, teyzesi Tita'nın kendisi gibi soğana karşı çok duyarlı olduğunu ve daha anne karnındayken bile, annesi ne zaman soğan doğrasa bebeğin ağladığını aktarır:

Öyle yüksek sesle ağlarmış ki, evin yarı sağır aşçısı Nacha bile rahatlıkla duyabilirmiş. Bir gün o kadar yüksek sesle ağlamış ki, bu, vaktinden önce doğmasına yol açmış. Büyük büyükannemin ağzını açıp bir şey söylemesine fırsat kalmadan, kaynamakta olan şehriye çorbasına karışmış kekik, defne, kişniş, sarımsak ve elbette soğan kokuları arasında, mutfak masasının üstünde, minicik, prematüre bir bebek olarak bu dünyaya adımını atmış. (Esquivel, 2014, s. 1)

Ağlayarak dünyaya gelen bebek Tita'nın gözyaşları o kadar çokmuş ki mutfağın zeminini ve masaüstünü kaplamış. "Öğleden sonra, büyük badire atlatıldıktan ve güneş ışıkları yere dökülen gözyaşlarını buharlaştırıp kuruttuktan sonra, Nacha, gözyaşlarının kırmızı yer döşemesinde bıraktığı tortuları süpürerek toplamış. Beş kiloluk bir torbaya doldurdukları bu tuzu uzun bir süre yemeklerde kullanmışlar" (s. 8). Bu doğmamış bebeğin doğaüstü olan ağlaması ve tuz üreten gözyaşı gibi imkânsız görünen olayların normal özellikte görünen sıradan bir ailenin başına gelir ve kimse bu durumu yadırgamaz. Tüm bu sıra dışı olaylar gerçeklikten ayrılmayarak meydana gelir. Normalde Meksika geleneğinde en küçük kızın anneye bakma gibi bir görevi olmamasına rağmen, yazar romanda bunu bir gelenekmiş gibi gösterir.

Tıpkı *Acı Çikolata*'da olduğu gibi Atiye'nin Dirmit adını verdikleri kızı daha anne karnındayken doğaüstü bir özellik göstererek Atiye'nin annesinin sesiyle "Ana Ana" diye çağırır: "Atiye, o sırada ambar odasında un eliyordu, karnından ses çıktığını duyunca, 'Geberesin e mi!' diyebilirdi. Dişleri kitlendiği gibi eleğin içine kapaklandı" (2014, s. 10). Atiye kıpırdamayınca son çare Cinci Memet'i çağırırlar. Cinci Memet bir muska yazar, kaynar suya atar ve o sudan Atiye'ye içirerek onun gözlerinin açılmasını sağlar. Dirmit, diğer kardeşlerinden farklı olarak tulumbayla, kuşkuş otuyla konuşma yeteneğine sahiptir. Tekin, toplumun dini inançlarını, göreneklerini ve batıl inançlarını harmanlayarak sunar okuyucuya. Tıpkı *Acı Çikolata*'da olduğu gibi bu romandaki büyülü gerçekçi olaylar da çoğunlukla Atiye ve Dirmit isimli kadın karakterler üzerinden gerçekleşmektedir. Daha dokuz yaşındayken bir Anadolu köyünden kente göç eden Latife Tekin'in bu eserinde kendi hayatından izler görünür. Atilla İlhan, yazara yazdığı mektupta onun gerçeğe olan bakışını över, "gerçekle hayali, en tam ve en büyük gerçek diye birlikte ele alarak" oluşturduğu fantezi dünyasının Anadolu inançlarını güzel yansıtmasına değinir ve "Hayatını pek güzel anlatmışsın" der (1984, s. 80). Romanlarında Guatemala'daki yaşamı anlatan Asturias, yazdığı roman karakterlerinin içinde bulunduğu gerçekliğin büyülü ve gerçek olanın bir karışımı olduğunu ve bunları birbirinden ayırt etmenin imkânsız olduğunu iddia eder: "Büyü bir çeşit yardımcı, hemen hemen onları kuşatan evrene sızmak için kullanılan tamamlayıcı dildir. Gerçek ve

fantastik arasında hiçbir engelin olmadığı, her bölümün, anlatıldığında, dünyadan olmayan bir şeyin parçası olduğu ve insanların düşüncesine göre, hayal gücünden doğan şeyin gerçeğin özlü doğasını edindiği bir dünyada yaşıyorlar, yaşıyoruz (çünkü romancı karakterleriyle yaşar)” (Akt. Scarano, 1999, s. 12). Latife Tekin bu romandaki karakterler aracılığıyla çocukken sahip olduğu köy hayatının farklılıklarına ve köyden kente göçteki yaşadığı sıkıntılara değinerek kendi geçmişini yeniden oluşturur.

Acı Çikolata' da Tita, Pedro adında bir gence âşık olur. Pedro, Titayla evlenmek ister ama otoriter ve gaddar bir kadın olan annesi Elena, Tita'nın hiçbir zaman evlenemeyeceğini, kendisine bakmakla mükellef olduğunu söyler ve onun yerine diğer kızı Rosaura'yı önerir Pedro'ya. Pedro da sırf Tita'ya yakın olabilmek için bunu kabul eder. Annesi tarafından zalimce kardeşinin ve sevdiği erkeğin düğün pastasını hazırlaması istenen Tita göz yaşlarına boğulur: “Tita gözündeki yaşlar tükeninceye kadar ağladı. Gözyaşları bitince de kuru kuru ağlamayı sürdürdü. Söylediklerine göre gözyaşı dökmeden ağlamak daha çok acı verirmiş” (Esquivel, 2014, s. 28). Gözünden dökülen yaşlar pastanın fondanına karışır. Nacha, Tita'nın gözyaşları fondanın tadını değiştirip değiştirmedini öğrenmek için onun tadına bakar. Birden kendisini derin bir nostalji duygusunun içinde bulan Nacha'nın aklına eskiden De la Garza ailesi içi hazırladığı düğün sofraları gelir ve eskiden düğünleri hazırlarken kendi düğününün olacağı günü hayal etmesini ama o günün hiç gerçekleşmemesini hatırlar: “Seksen beş yaşına gelmişti. Uzun yıllar beklemiş olduğu düğün ve düğün sofrası için üzülmeyen, ağlamanın bir anlamı yoktu artık” (s. 32). Yıllar sonra neden bu duygulara kapıldığına akıl erdiremez ve sabaha kadar ağlar. Titanın duyguları göz yaşları yoluyla büyülü bir biçimde fondana aktarılmış ve Nacha'nın ağlamasına sebep olmuştur.

Romanda okuru şaşkınlığa uğratan şey Tita'nın yaptığı yemekler aracılığıyla insanlarla iletişime geçebilmesidir. Pedro çiftlikteki aşçılık işinde bir yılını dolduran Tita'ya bir demet gül hediye eder, fakat Rosaura'nun eşinin kendisine değil de Tita'ya gül vermesine üzümlü ağlaması üzerine anne Elena, Tita'ya gülleri atmasını emreder. Güllere kıyamayan Tita onlardan bıdırcın yapmaya karar verir. Güllerle yaptığı yemekte Tita'nın Pedro'ya olan tutkusu herkesin içine öyle bir işler ki çok sert olan anne Elena'ya dahi eski aşığını düşündürür. Yemekten en çok etkilenen kardeşi Gertrudis olur: “Gertrudis'e ise tuhaf bir şeyler oluyordu. Yediği yemek sanki afrodisyak etkisi yaratmıştı onda ... Aynı anda, Pancho Villa'nın askerlerinden birinin ona sınımsız sarıldığını, bu durumda bir atın sırtında dolu dizgin gitmekte olduğunu hayal etmeye başladı” (Esquivel, 2014, s. 44). Bu gül aromasından kurtulmak için duş alırken hissettiği güçlü arzudan dolayı kabin ateş alır: “Bedeninden yayılan sıcaklık o kadar yoğun ki tahtalar tutuştu ve yanmaya başladı” (s. 45) ve Gertrudis, onun kokusunu alıp çiftliklerine gelen atlı bir devrimci askerle kaçır: “Böylece vücudundan yayılan gül kokusu uzaklara, çok uzaklara, devrimcilerle federallerin, köyün dışında kıran kırana savaştıkları yere kadar ulaştı” (s. 46). Esquivel'e afrodisyak olarak neden yemek pişirmeyi seçtiği sorulunca, yemek pişirmenin bir sevgi eylemi olduğunu ve mutfakta bunun gerçekleştiğini ifade eder: “İki şeyden tek bir şey elde edersiniz; Dört elementi karıştırıyorsunuz ve dört elementten tek bir şey elde ediyorsunuz ki bu bana göre bir sevgi eylemidir. Duygularınızı iletmek onu daha da yoğunlaştırır” (Loewenstein, 1994, s. 605). *Acı Çikolata'* da büyülü gerçekçi olayların çoğu mutfakta gerçekleşir.

Latin Amerika'nın mit ve efsanelerle dolu sözlü edebiyatı, renkli kültürü, tarihi ve muhteşem doğası bu terimin beslenebilmesine olanak sağlar. Danow, büyülü gerçekçi metinlerin Latin Amerikan gerçeklerinden türediğini iddia eder. Kıtanın coğrafi konumunun büyülü olaylara zemin hazırladığını savunur:

Ormanın şehre coğrafi yakınlığı tarih öncesi geçmişin modern yaşama, efsanenin ya da ilkel düşüncenin bilimsel düşünceye her yerde yakın olduğu duygusuna sebep olur. Fakat verimli bir kültürel melezleştirme dünyasına sokulan nakledilmiş Afrikalılarınkinin yanı sıra, Kızılderililerin geleneklerinin ve inançlarının karışımından beslenmiş, insan imgeleminden süzülmüş bu yakınlık, fantastiğin görünürdeki kaçınılmaz tasvirinin olgusal ve gerçekçi olmasına izin verir. (Danow, 2004, s. 71)

Belki de Latin Amerika'nın hem bu özelliklere sahip olup hem de politik ve sosyal çalkantılı dönemler geçirmiş olması da bunda büyük bir etkidir. Çiftlikte geçen *Acı Çikolata*'da yazar, ara sıra çiftliğe uğrayan askerler vesilesiyle ya da içlerinde buldukları durumun karakterlerin hayatlarını nasıl etkilediğinden bahsederek politikaya değinir: "Ülkenin politik bir çalkantı içinde bulunduğu böyle bir ortamda, Fransız ipeği olan bu kumaşı bulabildikleri için gerçekten şanslı sayılırlardı. Devrim, insanların ülkenin bir yerinden başka bir yere güvenlik içinde seyahat etmelerine izin vermiyordu" (Esquivel, 2014, ss. 29-30). Gertrudis, Titanın kardeşinin eşinden hamile kalması gibi skandal bir olayın dahi devrimde yaşananlardan daha hafif olduğunu vurgular: "Devrim süresince bundan beter durumları görmüş ya da duymuştum."

"Peki, söyle bakalım, Rosaura biliyor mu bunları?"

"Hayır. Ona gerçeği nasıl söyleyeceğimi bilmiyorum."

"Gerçek mi? Gerçek ha! Bak Tita, bir tek gerçek vardır, o da gerçek diye bir şey olmadığıdır!" (Esquivel, 2004, s. 136)

Esquivel, karakteri aracılığıyla aslında gerçekliğin kişinin algısına göre değişebileceğini iddia ederek romandaki olayların gerçekliğine başka bir bakış açısı getirir.

Hem büyülü gerçekçiliğin tanımını belirginleştirmek hem de hangi yazarların bu çerçevede olması gerektiğini belirtmek isteyen Leal, büyülü gerçekçiliğin her şeyden öte gerçekliğe karşı bir tutum olduğunu savunur. Büyülü gerçekçilik "gündelik gerçekten saklanabileceğimiz hayali dünyalar yaratmaz. Büyülü gerçekçilikte yazar gerçekle yüzleşir ve onu çözmeye, olaylardaki, yaşamdaki, insan eylemlerindeki gizemi keşfetmeye çalışır (Leal, 1995, s. 121). *Sevgili Arsız Ölüm*'de gerçekliğin bir parçası olarak kabul edilen cinlerin varlığına tüm köylüler inanmaktadır. Dirmit "Cinlerin yerin yedi kat altındaki evlerinden, istedikleri zaman yeryüzüne çıktıklarını, insanlarla bir, onların gözüne görünmeden yatıp kalktıklarını, aynı kaşıktan yemek yiyip aynı kaptan su içtiklerini bildiğinden" (s. 47) öğretmeninin bir cin olduğuna karar verir ve onları görmeyi tek yolunu onları kızdırmaktan geçtiğini düşünerek "köyde karınca deliği, köstebek yuvası, toprak çatlağı bırakmadı, sağa sola ocak kurup su kaynattı. Deliklerden içeri kaynar sular boşalttı. Cinleri iyice kızdırmak için sabahtan akşama kadar kuyu taşladı" (s. 48). Öğretmenini getirmeyi başaramaz ama karalar giymiş, köylüler tarafından bilinen "Kışner Oğlan" adlı bir cinin kendisini eve kadar kovalamasına sebep olur. Tekin böylelikle halkın benimsemiş olduğu doğaüstü bu varlıkların gerçek, aşına olunan köylülerle birlikte yaşadığını sıradan biçimde anlatır. *Acı Çikolata*'da olduğu gibi bu romandaki anne Atiye, kızı Dirmit'in üzerinde baskı uygular ve onun tulumuyla konuşmasını, taşlarla konuşmasından huylanıp taşlarla oynamasını ve kendisine cinlerden haber getirdiğini düşündüğü radyoyu dinlemesini de yasaklayarak onu ambar odasına kapatır. Ambarda sınırları bozulan Dirmit, annesi onu çıkardıktan sonra kendisine yaklaşan ev halkına saldırır, annesiyle konuşmaz ve köyde adı cinli kıza çıkar.

Büyülü gerçekçilik köydeki cinler gibi gerçekçi bir metnin zihinsel diye reddettiği bir şeyi hakikat olarak sunar ve bu unsurları sadece izlenimler, arzulu düşünme ya da

hayallerin ve korkuların yansımaları öğelerine yerleştirmek cezbedici olsa da büyülü gerçekçi kurgu onların görüldüğü gibi kabul edilmesinde ısrar eder – her ne kadar kolaylıkla zihnin ürünü olarak tanınsalar da metin seviyesinde gerçekler (Hegerfeldt, 2005, s. 254). Northrop Frye hayaletlerin kurguda kullanımından bahsederken romansta gerçek insanların var olduğunu ve bu yüzden hayaletlerin ayrı bir kategoride yer aldığını, fakat romansta bir hayaletin kural olarak sadece bir tane daha karakter olduğunu iddia eder (1957, s. 50). Frye’a göre hayaletin görünmesi diğer olaylardan daha olağanüstü olmadığı için çok az bir şaşkınlığa sebep olur. “Doğanın düzeninde olduğumuz yüksek mimetikte (örneğin destan; trajedi) bir hayaleti tanıtmak diğerlerine nazaran daha kolaydır, çünkü deneyim seviyesi bizimkinin üstündedir ... Düşük mimetikte (örneğin roman) hayaletler, Defoe’dan beri, ‘hayalet hikâyelerinin’ ayrı bir kategorisinde neredeyse tamamen hapsolmuşlardır” (s. 50).

Frye’in hayaletlerin ortaya çıkışının günlük sıradan olayların etkisinden fazla bir fark yaratmadığını söylediği romansın yerine günümüzde büyülü gerçekçiliği yerleştirebiliriz. *Acı Çikolata*’da Tita, özellikle kendisini suçlu hissettiği durumlarda annesinin hayaletini görür. Pedro’nun çocuğunu taşıdığını düşündüğü için vicdan azabı çeken Tita, annesinin hayaletinin hakaretleriyle kendisini cezalandırmasına izin verir. Tita, ne zaman üzgün olsa onun Pedro’yla ilişkisini onaylamayan Elena’nın hayaleti ortaya çıkar ve ona lanetler yağdırır. Pedro Tita’nın hamile olabileceğini öğrenince penceresinin altında ona serenat yapmaya kalkışır ve o esnada öfkeli hayalet Elena Anne odaya girer ve Tita’yı azarlar: “Nelere yol açtığını gördün mü? Pedro’nun da senin de utanmanız kalmamış! Bu evde kan akmasını mı istiyorsun? Defol, çok geç olmadan kimseye zarar veremeyeceğin bir yere git!” (Esquivel, 2014, s. 144) Annesi öldükten sonra bile hâlâ hakaret duymaya dayanamayan Tita, annesinin de evlilik dışı bir çocuk doğurduğunu ona haykırarak gitmesini ister: “Canımın istediği gibi yaşamaya hakkım var! Beni rahat bırakın artık! Size katlanamıyorum! Dahası, sizden nefret ediyorum! Sizden hep nefret ettim!” (s. 144). Tita kendini olduğu şekilde kabul edip, Elena Anneye boyun eğmeyeceğini söyleyince annesi bir daha görünmez ve böylelikle Tita bağımsızlığına sonunda kavuşmuş olur.

Büyülü gerçekçi metinlerde ortaya çıkan çoğu hayalet rahatsız edici bilincin kişiselleştirmelerinin ya da anılarının vücut bulması olarak anlaşılabilir (Hegerfeldt, 2005, s. 56). Büyülü gerçekçilik bazı durumlarda geleneksel edebiyatın zorunlu unsuru olan mecazi anlama da başvurur fakat burada mecazi anlam hakikaten gerçekleşir. Kullanılan metaforlar, deyimler görüldüğü gibi algılanabilir. *Acı Çikolata*’da romanın sonunda Tita ve sevgilisi gerçekten aşk ateşiyle yanarlar. Tita’ya kavuşmanın verdiği heyecana dayanamayarak ölen Pedro’nun ardından çok korkan Tita, daha sonra doktorun kendisine anlattığı hikâyeyi hatırlar:

Büyükannemin ilginç bir teorisi vardı: Hepimiz, içimizde bir kutu kibritle doğarız. Ama tek başımıza bunu yakamayız. Deneyde görüldüğü gibi oksijene ve mum alevine ihtiyacımız vardır. Örneğin, oksijen, sevdiğimiz insanın nefesinden gelebilir. Mum aleviyse güzel bir yemek, müzik, okşama ya da güzel sözlerdir. Bunlardan biri parlamaya neden olur ve içimizdeki kibritlerden birini yakar ... Eğer çok güçlü bir heyecan gelip bütün kibritleri aynı anda yakarsa ortaya çıkacak o büyük ışık, çok ötelere kolayca görmemizi sağlar. O anda gözlerimizin önünde bir tünel belirir. Bu tünel bizi doğmadan önce bulunduğumuz kutsal âleme götürmek ister. (ss. 88-89)

Doktorun büyükannesinin bu sözlerini gerçek olarak algılayan Tita kibrit çöplerini ağzına alır ve hissettiği aşkın aleviyle tutuşarak sevgilisiyle birlikte yanar ve sonunda karanlık bir tünelin bitişiinde Pedro’yu görür.

Edebiyatta hayaletlerin doğasının yazarlarının metafiziği, politikası ve manzumu hakkında pek çok şey anlattığına inanan Zamora'ya göre bazı hayaletler yaratıcılarına aşkın doğruların taşıyıcıları, Ruhun görülebilir ve duyulabilir işaretleri olarak hizmet ederken, diğerleri geleneğin ve kolektif anının yükünü taşırlar: geçmişe ait hayaletler, sık sık, kayıp ailelerle ve topluluklarla bağlantılı ya da toplumsal suçların, krizlerin, gaddarlıkların hatırlatıcıları olarak, bireyselciliğin tecridini düzeltici faaliyetlerde bulunur, yani yer değiştirme ve yabancılaşma ya da alternatif olarak tekrar birleşim ve toplumsallaşmayı önerebilirler (Zamora, 1995, s. 497). Hayaller ve hayaletler insan zihninin ürünleri olduğu ve insanın ruh hali hakkında fikir sunduğu için büyümlü gerçekçilik onları benliğimizin parçaları olarak görür. Bu sebeple büyümlü gerçekçi eserlerde gerçekliği sorgulanmayan, günlük yaşama dahil edilmiş ve farklı misyonlar yüklenmiş olan hayaletlere sıklıkla yer verilir.

Acı Çikolata'da Tita hayaletler görürken, *Sevgili Arsız Ölüm*'de de Atiye Azrail'i ve Hızır Aleyhisselam'ı ve de köylüler cinleri görür. Bir gün Atiye çok hastalanır, hastalığı o kadar ilerler ki Azrail gelir, Atiye'nin kalbini dinler, nabzını yoklar ve onunla konuşur. Bunun üstüne Atiye ailesini toplar:

Onlara iki gün içinde öleceğini açıkladı. Dirmiş'e işaret edip yanına oturttu. Son dileklerini tane tane kızına yazdırdı. Yazdırdıklarını baştan aşağı üç kez sesli sesli okuttu. Ölmeden az önce, ağzına üç damla zembek suyu damlatılmasını, mezarının üstüne, Nuğber Dudu'nun mezarına dikilen susam çiçeğinden her bir çocuğunun başı için bir adet dikilmesini, başında iki eğri kavak ağacının bulunmasını, ayrıca yüzlerini yıllardır görmediği yedi kardeşinden hiç olmazsa üçünün bulunmasını istiyordu. (s. 71)

Atiye isteklerini sıralamaya devam eder ve sonrasında uyur. Uyanınca ise cennete gireceği müjdesini vererek, çocuklarının ağlamamalarını ister. Sonra tekrar uyur ve Azrail'in canını bağışladığını ama istekleri yerine getirilmediği takdirde ölebileceğini söyler. Yine bir zaman sonra çok kötü bir öksürüğe yakalanır ve tekrar karşılaştığı Azrail'le tartışmaya başlar: "Azrail'e, dünyada gün yüzü görmediğini, Tanrı'nın kendisine hiç kimsenin kocasına benzemez bir koca verdiğini, ömrünün yarısını onu beklemekle çürüttüğünü, dağ başlarında kardeşlerinden uzak, garip kaldığını söyleyip ağzına ne geliyorsa saydı sayıştırdı" (s. 137). Azrail önce bu şekilde sitem etmemesi gerektiğini söylese de daha sonra kocası uzakta çalışırken beş çocuğu tek başına büyütmesine acır ve onun canını almaz. Her ne kadar Atiye'nin Azrail'le pazarlık etmesi ve canı bağışlandıktan sonra eve gelip gülerken bunu anlatması sıra dışı bir komedi gibi görünse de aslında Anadolu'da eşleri uzakta çalışırken, tek başına çocuklarını büyüten kadınların dramını anlatmaktadır.

Her türlü doğaüstü olaya da inanılmaz romanlarda. Örneğin Atiye rüyasında babasını görür ve babasının kendisine Atiye ve annesi yüzünden eziyet ettiklerini öğrenir. Babasının nar pekmezi istemesi üstüne uyanınca pekmezi bulur, günlerce babasını bekler, fakat onu bir daha görmez (s. 32). Pekmezi babasına ulaşması için kaynanasının mezarına gömmesinin ardından Huvat onun delirmeye başladığını düşünür. Yine aynı şekilde Atiye bir gün uykudan sıçrayarak uyanır ve Seyit'in vurulduğunu söyler. Durumu ağır olan Seyit'e Azrail acır: "Azrail, Seyit'in yüzüne baktı. Gençliğine acıdı. Canını bağışladı" (s. 110). Latife Tekin bu romanda yerel ve Anadolu'ya özgü büyümlü gerçekçi öğeler kullanmayı tercih eder. *Acı Çikolata*'da da kardeşinin sütü gelmediği için Tita, çocuğu susturabilme adına sütü olmadığını bildiği halde onu emzirmeye çalışır ve süt geldiğini görünce de çok şaşırır: "Açıklaması olmayan, doğaüstü bir durumdu bu" (s. 61). Onu gören Pedro ise bu durumu yadırgamazken ev halkıyla bunu paylaşmalarını durumun tuhaf karşılanacağını ima etmektedir.

Tita, evdeki çalkantılardan uzak kalmak için huzur bulabildiği mutfakta yemek yaparken, şehre taşındıktan sonra Dirmit de annesinin dilinden kurtulabilmek için şiir yazmaya karar verir. Dirmit bir gün “annesi başında söylenirken birdenbire ilk şiirini yazdı. Söz yerine, kâğıda gözyaşı dizdi” (s. 147). Daha sonra büyük uğraşlar sonrası şiirlerinden oluşan bir defteri olur. Defterini görmek için ısrar eden annesine veryansında bulunur: “Radyoyu kırdınız, çamuru ağlattınız, defterime mi geldi sıra!” (s. 149). Bir gün babası defteri eline alır ve Seyit’e verir. Seyit şiirleri yüksek sesle okurken Dirmit bir ağıt tutturur. Bunun üstüne Seyit defteri yırtar ve Dirmit için için ağlarken diğerleri de güler. Dirmit acısını dindirmek için üstüne yağın kar ile dertleşir. Dirmit’in dışlanmışlığını ve yalnızlığını sanatçı üretkenliğine yansıtma girişimi ailesi tarafından alaya alınır. Şehir hayatına uyum sağlamakta zorluk çeken Dirmit, akşamları dama çıkıp şehirdeki evlerin neden geceleri perdelerinin çekilmediğini denize, yıldıza, aya sorarak öğrendiğini söyler annesine. Bunun üstüne çok endişelenen annesi Dirmit’in dama çıkıp şiir yazmasını yasaklar ve hatta ona Allah’ın gökyüzüyle, deniziyle konuştuğu için bir hafta evdeki kimseyle konuşmama cezası verilir. Dirmit bunun üzerine onlara mektup yazmaya karar verir ve bitmesi tam yedi gün süren upuzun bir mektup yazar ailesine: “Mektubu bir köşeden bir köşeye odanın ortasına ip gibi astı. Kalanını duvarlardaki çivilere taktı. Bir ucunu da alıp inadına dama çıktı. Damdan aşağı sarkıttı” (s. 194). Bunun üstüne Atiye çok hastalanır ve yatağa düşer: “Atiye ruhunu sımsıkı tuttu. Ruhunu avuçlarının içinde uçup gitmek için çırpınırken çocuklarının sonunun ne olacağını sordu” (s. 195). Sonra ruhunu teslim eder, fakat öldüğünü unuttur ve kendi cenazesinde bulunup kaç kişinin geldiğini sayar, ancak başı tabuta çarpınca öldüğünü hatırlar. Küçük kara nokta oynarken annesinin zebanilere nasıl kafa tuttuğunu gören Dirmit mutlu olur. Kızının tulumbayla, taşlarla, yıldızlarla konuşmasından cinlerle haberleşmesinden korktuğu için onu baskı altına almaya çalışan Atiye’nin ölümüyle birlikte Dirmit özgür kalır.

Sonuç

İlk olarak 1925 yılında resim sanatında kullanılmaya başlanan büyümlü gerçekçilik, 1950’lerde Latin Amerikan edebiyatında ortaya çıkar ve kısa sürede farklı ulusların edebi çevreleri tarafından da benimsenir. Tek bir gerçekliğin var olduğunu yadsıyan ve pozitivist algının kabul etmediği ve yalanladığı inanış biçimlerini kucaklayan büyümlü gerçekçilik, çeşitli kültürel zenginliklere sahip ülkelerin yazarlarının kendi halklarına ait gerçek hikayelerini anlatmalarını kolaylaştırır. Rüya motiflerine yer vermediği ve tamamen hayali dünyalar oluşturmadığı için süper gerçekçilik, fantastik ve bilim kurgudan ayrılan büyümlü gerçekçi eserlerde fantastik unsurlar gerçekçi bir ortamda verilir. İnsanların iç karmaşalarını konu alan ve melankolik bir yapıya sahip olan Avrupa büyümlü gerçekçiliği, renkli inanışlarından beslenen Latin Amerika büyümlü gerçekçiliğinden farklıdır.

1980’lerde yayınlanan *Acı Çikolata* ve *Sevgili Arsız Ölüm* büyümlü gerçekçi olayların genellikle etraflarında gerçekleştiği kadın başkahramanlara sahip olmalarından ve başvurdukları geleneksel anlatılardan dolayı pek çok benzerlik göstermektedir. *Acı Çikolata* Latin Amerikalı yazar Laura Esquivel’in 1989’da yayınlanan ilk romanıdır. *Sevgili Arsız Ölüm* Türk yazar Latife Tekin’in kendi hayatından izler taşıyan 1983’te yayınlanan ilk romanıdır. Bu çalışmada içerisinde cinlerin ve ölüm meleği olan Azrail’in insanların günlük hayatlarında yer aldığı *Sevgili Arsız Ölüm*’ün Latin Amerika büyümlü gerçekçiliğine yakın olduğu gözlemlenmiştir. Meksikalı ve Türk geleneklerinin ve inanışlarının yer aldığı romanların anlatış biçimine ve içeriğine bakıldığında büyümlü gerçekçiliğin ilk örneklerinden olan Gabriel Garcia Márquez’in büyük annesinden dinlediği Kolombiya hikayelerinden esinlenerek kaleme aldığı *Yüzyıllık Yalnızlık* romanından etkilendikleri görülmektedir. Her iki eserde de büyümlü gerçekçi olaylar kadın karakterlerin etrafında

gerçekleşmektedir. *Acı Çikolata*'da olağandışı olayların çoğu, romanın başkahramanı olan Tita'nın, annesi Elena'nın sert tutumundan uzakta kalabildiği ve duygularını, pişirdiği yemekler vasıtasıyla etrafındakilere aktarabildiği mutfakta gerçekleşir. *Sevgili Arsız Ölüm*'de ise sıra dışı olaylar evlenince şehirden göçüp bir Anadolu köyüne yerleşen Atiye ile daha doğmadan anne karnında ağlayan Tita gibi, anne karnındayken konuşan Dirmit etrafında gerçekleşir. Her iki romanda da ataerkil kısıtlama söz konusu değilken resmedilen anaerkil ailelerdeki güçlü anne baskısı ve yasakları altında yaşayan kızların kendilerini ifade etme çabalarına ve özgürleşme yolculuklarına yer verilir. Esquivel ve Tekin kendi halklarının inanışlarını ve gündelik gerçeklerini fantastik bir dünya oluşturmadan okuyucuya sunmaktadır. *Acı Çikolata*'da görülen hayaletler ve *Sevgili Arsız Ölüm*'de insanların gördüğü cinler bu bahsedilen gündelik gerçekliğin bir parçası olarak kabul edilir. İki eserin karşılaştırmalı olarak ele alındığı bu çalışmada pozitivist algı tarafından fantastik olarak kabul edilen bu olayları gerçeklikten ayrılmayarak veren *Acı Çikolata* ve *Sevgili Arsız Ölüm*'ün büyüülü gerçekçiliğin başarılı örneklerinden olduğu savunulmuştur.

Kaynakça

- Bowers, M. A. (2004). *Magic(al) Realism*. London: Routledge.
- Chanady, A. B. (1995). Territorialization of the Imaginary. In Zamora, L., & Faris, W. B. (Eds.), *Magical Realism* (pp. 125-144). Durham: Duke University Press.
- Danow, D. K. (2004). *The Spirit of Carnival: Magical Realism and the Grotesque*. Kentucky: University Press of Kentucky.
- D'haen, T., & Bertens, H. (1988). *Postmodern Fiction in Europe and the Americas*. Amsterdam: Rodopi.
- Echevarría, R. G. (1977). *Alejo Carpentier, the Pilgrime at Home*. Ithaca: Cornell University Press.
- Esquivel, L. (2014). *Acı Çikolata*. İstanbul: Can Yayınları.
- Faris, W. B. (2004). *Ordinary Enchantments: Magical Realism and the Remystification of Narrative*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Frye, N. (1957). *The Anatomy of Criticism*. Princeton: Princeton University Press.
- Hadjetian, S. (2008). *Multiculturalism and Magic Realism between Fiction and Reality*. Munich: GRIN Verlag.
- Hegerfeldt, A. C. (2005). *Lies that Tell the Truth: Magical Realism Seen through Contemporary Fiction from Britain*. Amsterdam-New York: Editions Rodopi B.V.
- İlhan, A. (1984). Kızım Latife. *Sanat Olayı*, 20.
- Leal, L. (1995). Magical Realism in Spanish American Literature. In Zamora, L., & Faris, W. B. (Eds.), *Magical Realism*. Durham: Duke University Press.
- Loewenstein, C. (1994). Revolución Interior al Exterior: An Interview with Laura Esquivel. *Southwest Review*, 79(4), 592-607. Dallas: Southern Methodist University.
- Márquez, G. G. (2021). *Yüzyıllık Yalnızlık*. İstanbul: Can Yayınları.
- Scarano, T. (1999). Notes on Spanish American Magical Realism. In Linguanti, E., Casotti, F., & Concilio, C. (Eds.), *Coterminous Worlds: Magical Realism and Contemporary Post-colonial Literature in English*. Amsterdam-Atlanta: Rodopi.

- Shaw, D. L. (1998). *The Post-Boom in Spanish American Fiction*. Albany: State University of New York Press.
- Tekin, L. (2014). *Sevgili Arsız Ölüm*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Zamora, L. P. (1995). Magical Romance/Magical Realism: Ghosts in U.S. and Latin American Fiction, In Zamora, L., & Faris, W. B. (Eds.), *Magical Realism*. Durham: Duke University Press.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 50-68.
|| Geliş Tarihi-Received: 10.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 09.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1358167

Sezai Karakoç'un Şiirinde Geleneğin Dönüştürülme Biçimi Açısından Hızır İmgesi

The Image of Hızır in Terms of Transformation of Tradition in Sezai Karakoç's Poetry

Ramazan Kandemir ENSER*

Öz

Sezai Karakoç, modern Türk şiirinde gelenek konusuna en çok kafa yoran ve şiirini, anlam evreni açısından geleneğe bağlama uğraşında olmuş bir şairdir. Karakoç, poem dönemi olarak adlandırılabilir uzun şiir denemeleriyle birlikte her şiir kitabında geleneği farklı açılardan dönüşüme uğratarak şiirini oluşturmaya çalışmıştır. Bu makalede Sezai Karakoç'un 1967 yılında yayımlanmış olduğu *Hızır'la Kırk Saat* adlı poemde geleneksel bir figür olan Hızır'ı, bir imge olarak hangi anlam ve çağrışımlarla kullandığı incelenmiştir. Bu çalışmayla, Karakoç'un, modern şiirin olanaklarından yararlanırken gelenekle ne şekilde bağ kurmamaya çalıştığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan incelemede Karakoç'un, kutsal metinlerde, geleneksel anlatılarda ve halk inançlarında geçen Hızır'ı içinde var olduğu geniş kültürel birikimden hareketle diriliş düşüncesiyle ilgili kapsayıcı bir imgeye dönüştürdüğü görülmüştür. Karakoç'un şiirinde Hızır, zaman zaman geleneksel formuyla tasvir edilse de genelde bir kişi olmanın ötesinde, bir misyon olarak yer almaktadır. Sıkı bir organik bağla kurgulanmayan *Hızır'la Kırk Saat*'te Hızır'ın, İslam uygarlığının oluşum sürecinde rolü olan tarihsel tipolojilerin ortak karakteri olarak kurgulandığı tespit edilmiştir. Bu anlamda Hızır'ın, daha ziyade ilahi hakikatlerin taşıyıcılığının metaforuna dönüştürüldüğü söylenebilir. Karakoç'un çizdiği Hızır imgesinin geleneksel biçimlerinden farklı olarak yaşanan değişimlerden dolayı topluma eleştirel bakan, sorgulayan ve bunun sorumluluğunu üstlenen bir kişiye dönüştürüldüğü görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Gelenek, Sezai Karakoç, Hızır, imge, modern Türk şiiri.

Abstract

Sezai Karakoç is a poet who thinks most about tradition in modern Turkish poetry and tries to connect with the universe of meaning of tradition with his poetry. Karakoç tried to create his poetry by transforming tradition from different angles in every poetry book of his long poems period. In this article, it was examined in what sense and connotations Sezai Karakoç used Hızır, a traditional figure, as an image in his poem titled *Hızır'la Kırk Saat*, published in 1967. With this study, it was tried to determine how Karakoç tried not to establish ties with tradition while using from the opportunities of modern poetry. In the analysis, it was seen that Karakoç transformed Hızır, who is mentioned in sacred texts, traditional narratives and folk beliefs, into a comprehensive image about the idea of resurrection, based on this broad cultural background. In Karakoç's poem, although Hızır is described with his traditional

* Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, e-posta: rensen@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4090-2132.

personality in some parts of the book, he is generally depicted as a mission, not as a person. It has been determined that in *Hızır'la Kırk Saat Hızır*, which is not constructed with a tight organic bond, Hızır is fictionalized as the common character of historical typologies that played a role in the formation process of Islamic civilization. In this sense, it can be said that Hızır has been transformed into a metaphor that carries divine truths. It has been seen that the image of Hızır depicted by Karakoç, unlike its traditional forms, has been transformed into a person who looks critically at society, questions it and takes responsibility for it, due to the changes experienced.

Keywords: Tradition, Sezai Karakoç, Hızır, image, modern Turkish poetry.

Giriş

Sezai Karakoç modern Türk şiirinde Yahya Kemal'den sonra, poetikasını oluştururken gelenekle bağ kurma konusunda en fazla kafa yormuş şairdir. Yahya Kemal'in bu konudaki çabalarını takdirle karşılayan Karakoç, onun yaptıklarının yetersiz olduğunu da ifade eder (Karakoç, 2007b, s. 12). Yahya Kemal için gelenek, çok büyük oranda Divan şiirini ifade eder. Yahya Kemal, 19. yüzyılda durarak bu şiirin içinden kendine bir ses bulmaya çalışır. Kendi şiirini kurarken de dil ve tarihi iki temel gereklilik olarak alır. Onun dil anlayışı ve tarih düşüncesi, Cumhuriyet Türkiye'sinin ideolojik anlayışından farklı olsa da temelde ulusal bir bakışa göre şekillenmiştir. Karakoç hem dil hem de tarih anlayışı açısından geleneği Yahya Kemal'den çok farklı bir noktadan görür ve değerlendirir. Yahya Kemal'in dilini de sahiplenmekle birlikte dil devriminin geriye alınamayacağını düşündüğünden bu yeni dille kendi edebi ve düşünsel dünyasını kurmayı ve bununla estetiğini biçimlendirmeyi deneme yoluna gider. Karakoç'un, çağın ruhuna göre hareket ettiği bu tavrında sol düşünür arkadaşlarının etkisi olduğu gibi, bir açıdan da düşüncesini estetiğinden önce değerlendiren pragmatist tavrının da etkili olduğunu söylemek mümkündür; zira o, öncelikli olarak çağın insanına ulaşmayı amaçlamıştır. Dil, bunun önünde bir engelse kendi düşüncesine tam uymasa da bu dille de bir estetik kurulabileceğini düşünür. Tarih konusunda ise Yahya Kemal'in Malazgirt'le başlattığı tarih düşüncesi (Tanpınar, 1995:47), Karakoç açısından çok kısıtlayıcıdır. Karakoç'un tarih düşüncesi, onun millet kavramına yüklediği anlam çerçevesine göre oluşmuştur. Bu sebeple Yahya Kemal için millet kavramının temelini dil oluştururken, Karakoç'un millet anlayışı, doğrudan dinî referanslı olarak Kuran'a dayanır. Bu sebeple Karakoç için tarih de İslam'la bağlantılı olarak tanımlanır. Ona göre tarih, vahyin insana gelişiyi başlar. Bu açıdan bunu sadece Hz. Muhammed'le gelen dinle de sınırlamak doğru değildir. O, Hz. Adem'e kadar bütün peygamberleri bu sürece dahil eder. Edebi gelenek anlamında da Yahya Kemal gibi sadece Osmanlı tecrübesini esas almaz. Ona göre İslam uygarlığının Arap, Acem ve Türk varyasyonları vardır. Selçuklu-Osmanlı varyasyonu kendisinden önce gelen uygarlık versiyonlarının devamı ve daha güçlü halidir (Karakoç, 2007a, s. 119). Daha genel bir bakış açısıyla bakınca Yahya Kemal'in gelenek anlayışı, ulus kavramından hareketle tarif edilmesi gerekirken Karakoç'un gelenek kavramının düşünsel tarafını İslam dini, estetik tarafını ise İslam uygarlık süreçlerinin tamamının oluşturduğunu söylemek gerekmektedir.

Karakoç, edebiyat yazılarında gelenek konusunu ele alırken kopan zincir metaforunu sıklıkla kullanır. Ona göre Türk şiir geleneğinde modernleşme sürecimizle birlikte yüzyıllardır birbirine eklemlenen şiir zinciri kopmuştur ve bu kopan zincire halkalanacak güçlü bir bağı hiçbir şair kuramamıştır. Karakoç, çok örtük de olsa kendi şiiriyle bu misyonu yüklediğini ima eder. Bu çalışmanın temel iddiası olarak ileri sürdüğümüz şekilde Karakoç bu zincirin halkalarını tekrar birleştirmeye çalışırken bir dönüştürmeye gitmektedir. Şiir dilini şekilsel bir form olarak görüp bu formun özünü yansıtmayı nasıl amaçlamışsa geleneğe eklemlenme konusuna da özsel açıdan yaklaşır.

Karakoç'un gelenek konusunda yaptığı dönüştürüm, farklı biçimlerde yapılır. Birincisi, mazmunun içeriğini yenileme ya da mazmunu imgeye dönüştürme yöntemidir ki Karakoç şiirinde en çok gördüğümüz biçimdir. Örneğin gül mazmununu, daha orijinal bakışlarla imgeleştirme bunun bir örneğidir. Mazmunları çağa göre yenileme yöntemi Karakoç'un dar anlamda İslam uygarlığının üç varyasyonunda da kullanılan mazmunların anlam dünyasını bu çağa uygun biçimde yenilemesi şeklinde kendini gösterir.

Karakoç, "Şair ve Gelenek" adlı yazısında ise bunu sadece İslam uygarlığıyla da sınırlamaz. Söz konusu yazıda Karakoç (2007a, s. 115-116) şiirle uygarlık arasında çok sıkı bir ilişki olduğunu, uygarlıkların doğup, gelişip yok olmasıyla paralel olarak şiirin de benzer bir yol takip ettiğini söyler. Ona göre uygarlıklar, zamanın dar kıskacında doğal ömürlerini yaşayıp yok olurken şiirdeki bazı arketipler ve leitmotifler ise zaman üstü bir nitelik taşıdıklarından varlıklarını farklı biçimlerde sürdürürler. Karakoç'a göre her uygarlıkta bazı arketipler ve leitmotifler öne çıkıp bazıları önemini kaybeder fakat bunlar, insanlık tarihi boyunca farklı uygarlıklarda biçim değiştirerek sürekli var olur. Bu düşünceden hareketle Karakoç, şiir tarihinin bir bakıma bu arketip ve leitmotiflerin görünümünün değişmesinin tarihi olduğu tespitinde bulunur. Bu bakış, şiirin evrensel bir arka plana sahip olduğunu ve Karakoç'un bu anlamda şiirini evrensele taşımanın imkanlarını da araştırmış bir şair olduğunu gösterir. Bunun en tipik örneğini, "hakikat arayışı" izleği üzerine kurulan Taha'nın Kitabı ile *Hızırla Kırk Saat* oluşturur. Taha'nın Kitabı, bu izleğin bireysel tarafını merkeze alırken *Hızırla Kırk Saat* ise toplumsal tarafını merkeze alır.

Şiir tarihinin değişmeyen arketiplerinin peşine düşen ve bunu poemleriyle ortaya koymaya çalışan Karakoç, Divan şiirinin kalıplaşan edebi sanatlarını ve mazmun anlayışını da bu çerçeveye göre açıklar:

"Şiir tarihi, öz ve biçim suni ayrımı içinde aslında bu arketiplerin ve leitmotiflerin tarihi ve karşılaştırmalı tasnifi demektir. Mazmunlar ve edebî sanatlar da aslında bunların aldıkları sayısız şekillerden en çok tekrarlananları, saptanabilenleri, insanlığı en çok ilgilendirenleri, duyarlıkları en çok sarsanlarıdır." (Karakoç, 2007a, s. 116).

Karakoç'un geleneği dönüştürme yönteminin ikincisi, geleneği çağın şartlarına uygulamaya çalışmasıdır. Bu yöntemi, Karakoç'un *Çeşmeler* kitabında görmek mümkündür. Bilindiği üzere Osmanlı döneminde yeni bir yapı inşa edildiğinde bu yapıya tarih düşülür. Çok yaygın olan bu gelenek yüzyıllarca devam etmiştir. Yapının banisine göre farklı üne sahip şairlerin yazdığı beyitler, hem tarihsel vesika özelliği taşıması açısından hem de edebi değeri açısından önem arz etmektedir. Bu anlamda İstanbul'un meydan çeşmeleri hem sanatsal değer taşımaları hem de bu tarih düşme geleneğinin yaşatıldığı nadide yapılarıdır. Fakat yüzyılların tarihsel ve estetik birikimini taşıyan bu sanat eserlerinin yok olmaya başlaması ve onlara gerekli önemin verilmemesi karşısında Karakoç, bu uygarlığın en mümeyyiz misalleri olan bu çeşmeler üzerine şiir yazar. Bir uygarlık bakiyesine sahip çıkmamanın hayal kırıklığını, tarihe ve tarihî eserlere karşı duyarsızlığa tepkiyi, bu konuda bir çözüm üretmemenin verdiği üzüntüyü dile getiren izlekler üzerine kurulan *Çeşmeler'*de Karakoç, tarih düşme geleneğini dönüşüme uğratarak yeniden üretir. Ayrıca Karakoç'un, İstanbul'un farklı meydan çeşmelerine dair yazdığı bu hüznünlü metin, ilk bakışta tarihine duyarsızlaşan topluma yöneltilen bir yergi ya uygarlığımızın önemli bir değerinin yok oluşuna tutulan bir ağıt anlamı taşıyor görünse de Karakoç, çeşme ve suyu bir metafor olarak diriliş düşüncesine bağlayarak *Çeşmeler'*le yaptığı tarih düşmeye ayrı bir anlam katar.

Bunun bir başka örneği de Karakoç'un *Ayinler*'inde karşımıza çıkar. *Ayinler* tasavvufî bir konu olan "seyr u sülûk"un örtük imgelerle yeniden anlatılmasıdır. Kendini bilme arayışına dayanan *Ayinler* hem biçimsel hem içeriksel açıdan doğrudan tasavvuftaki nefsin mertebelerini anlatır. Karakoç, tasavvuf tarihinde "Etvâr-ı Seb'a" olarak adlandırılan bu konuyu işleyen metinlerden ve Feridüddin Attar'ın *Mantuku't-Tayr* mesnevisinden hareketle 20. yüzyılın maddeci anlayışına tasavvufla cevap vermeye çalışır. Karakoç, *Ayinler* ile geleneğin bir başka alanıyla bağ kurarak ve onu hem biçimsel hem semantik açıdan kendine göre yeniden yorumlamaya çalışır (Enser, 2022, s. 257-266).

Karakoç'un şiirinin gelenekle ilişkisini gösteren üçüncü yöntem ise geleneksel konu ve temaların yeni bir bakışla tekrar anlatılmasıdır. Bunun en tipik örneğini *Leyla ile Mecnun* oluşturur. *Mona Roza'*dan itibaren aşk temasına şiirinde yer veren Karakoç, *Leyla ile Mecnun*'da tasavvufî bakışı sürdürerek bu geleneksel aşk mesnevisini Mecnun'un kişiliği üzerinden diriliş düşüncesine bağlar. Sonuçta genel yapısı itibariyle geleneksel anlatıya bağlı olsa da konunun yorumlanması, aşk ile diriliş düşüncesi arasında kurulan ilgi ve kullanılan dil itibariyle *Leyla ile Mecnun*, geleneksel bir konunun dönüştürülmesine iyi bir örnek oluşturur. Karakoç, bazı şiirlerinde ise bu yöntemi daha küçük çaplı olarak dener. Hz. Peygamber'in doğumunu anlatan *Hızır'la kırk Saat*'in 32. bölümünde, Süleyman Çelebi'nin *Meolî'*inin "merhaba bahri" olarak bilinen bölümü, bir dönüştürüme uğratılarak anlatılır. Bu bahrin üslûbunu belirleyen ve sık sık tekrar edilen "merbaha"lar, Karakoç'un şiirinde yeni bir günün, dolayısıyla yeni bir başlangıcın ifadesi olarak "günaydın" a dönüştürülerek kullanılır.¹

Karakoç'un geleneği dönüştürme yöntemlerinden dördüncüsü, "aslına irca ettirmek" şeklinde anlatılabilecek bir tashihtir. Şahin (2015:2728)'in "yaratıcı değerler" olarak tanımladığı Karakoç'un bu tavrı, insanın kutsal varoluş biçimlerine dönmesi, kendilik bilincine kavuşması ve kendi değerler dünyası içinde hayatını şekillendirmesi anlamına gelir. Bu tavır Karakoç'un, gelenek kavramını İslam düşüncesine uygunluk açısından değerlendirdiğini gösterir. Örneği çok olmamakla birlikte "İstanbul'un Hazan Gazeli" çok çarpıcı bir örnek olarak karşımıza çıkar. Karakoç, bu şiirinde Nedim'in Sadâbâd şarkısı² ile doğrudan bir ilgi kurar. Nedim'in şarkısını, biçimsel olarak da değişime uğratarak serbest gazele dönüştürür. Fakat en önemli husus, Nedim'i Divan şiirinin en önemli şairlerinden gören ve takdir eden Karakoç'un "şûhâne" şiirler yazan bu şairin şiirine bir çeşit nazire yazarken onun düşüncelerini "tashihtir" etmesidir. Nedim'in sesini ve söyleyişini benzer biçimde yansıtan şiirin başında şair ve onun övmüş olduğu Sadâbâd bahçeleri sahiplenilir: "Ne yapacaksın plaj yerlerini / Gidelim Kâğıthane'ye

¹ Şiir uzun olmakla birlikte "günaydın" kelimesinin en sık tekrar edildiği bölüm şu şekildedir:

"Ey kutlu anne günaydın
Ey doğan çocuk günaydın
Kabaran deniz
Günaydın
Koşan muştı kölesi günaydın
Günaydın bütün insanlar
Günaydın yeryüzünün yüz akı müslümanlar
Günaydın
Kur'an Cebrail
Günaydın
Sûr İsrâfil" (Karakoç, 2000, s. 269)

² Söz konusu dönüştürümün daha iyi anlaşılabilmesi için Nedim'in şarkısının ilgili kıtasını vermek yerinde olur:

"İzn alup cuma namâzına deyü mâderden
Bir gün uğrılıyalım çarh-ı sitem-perverden
Dolaşup iskeleye doğru nihan yollardan
Gidelim serv-i revânım yürü Sa'd-âbâda" (Macit, 2017, s. 246)

Sâdabat harabelerine // Şâd etmek için Nedim'in ruhunu / Ağzımızı dayayalım kurumuş çeşmelerine". Fakat Nedim'in şiirinde geçen ve sevgiliyi ifade eden "serv-i revân", Karakoç'un şiirinde irşat edilen bir "arkadaş"a dönüştürülür. Karakoç'un tashih etmesine en iyi örnek ise Nedim'in şarkısında geçen "İzn alup cuma namâzına deyü maderden / Bir gün uğrılıyalım çarh-ı sitem-perverden" dizelerinin İslam anlayışına uygun hale getirilmesidir. Nedim'in şiirinde geçen Cuma namazının eğlenmeye bahane edilmesini Karakoç tashih eder ve muhatabına şöyle seslenir: "'Sinemaya gidiyorum' de annene / Cuma namazına gidelim onun yerine".

Yukarıda kısaca verilmeye çalışılan örneklerde de görüldüğü üzere Karakoç, 20. yüzyılın ikinci yarısında yoğun bir şiir faaliyeti içine giren bir şair olarak hem İslam uygarlığının farklı varyasyonlarının şiir birikimine hem de şiirin özünde var olan evrensel olduğunu düşündüğü ilkelere yaslanarak poetikasını oluşturmaya çalışmıştır. Bu çalışmada Karakoç'un, geleneksel Hızır mazmunundan yola çıkarak modern bir poem oluştururken geleneği nasıl dönüştürdüğü ortaya konmaya çalışılacaktır. Fakat buna geçmeden önce Hızır'dan bahseden geleneksel metin ve anlatılara değinmek yerinde olacaktır.

Gelenek Açısından Hızır ve Hızır Mazmunu

Efsanevi bir kişiliğe sahip olan Hızır'ın kimliğinden doğrudan bahseden kaynaklar bulunmamaktadır. Bununla birlikte Hızır'la ilgili bilgilerin üç kaynağa dayandığı söylenebilir. Birincisi, *Ku'ran-ı Kerim*'de geçen bir kıssa (Kehf, 60-82) ve hadisler; ikincisi, geleneksel metinler; üçüncüsü de sözlü kültüre dayanan halk inançları.

Hızır kimliğinin omurgasını oluşturan bilgiler *Ku'an-ı Kerim* ve onun tafsilatı ve tamamlayıcısı durumundaki hadislere dayanmaktadır. *Kur'an-ı Kerim*'in *Kehf Suresinde* (60-82) geçen kıssada Hz. Musa, genç bir adamla birlikte bilge bir kişi ile buluşmak için bir yolculuk yapar. Yolda acıklarlar ve Hz. Musa, yanlarında azık olarak getirdikleri tuzlu balıkla karınlarını doyurmak ister. Bunun üzerine arkadaşı, mola verdikleri bir kayanın yanında çıkan suyun balığa değdiğini ve balığın canlanıp denize kaçtığını, bunu kendisine söylemeyi unuttuğunu söyler. Hz. Musa, aradıkları yerin orası olduğu söyleyerek geri dönerler. İki denizin sularının birleştiği ve suyunun ölü varlıkları diriltici özelliğe sahip kaynağın olduğu yere geldiklerinde orada aradıkları bilge kişi ile karşılaşılır. Hz. Musa, bu bilge kişiden sahip olduğu ilmi kendisine öğretmesini ister. Bilge kişi, önce kabul etmek istemese de kendisine hiçbir konuda soru sorulmaması koşuluyla bu teklifi kabul eder ve birlikte bir yolculuğa çıkarlar. Musa Peygamberin, zahiren olumsuz gibi görünen üç olayda da itiraz içerikli soruları neticesinde bu yolculuk sona erer ve bu bilge kişi, bu olayların hikmetini Hz. Musa'ya anlatır. (Altuntaş, 2011, s. 322-325)

Kur'an'da ismi zikredilmeyen bu kişi, "kullardan bir kul" olarak adlandırılır. Bu kişinin fonksiyonu öne çıkarılarak Allah katından kendisine rahmet verilmiş ve özel bir bilgiyle donatılmış bir kişi olduğu vurgulanır. Bir peygamber mi yoksa veli mi olduğu çokça tartışılan bu "kul"un ismi *Kur'an*'da geçmemesine rağmen bütün tefsirlerde Hızır olarak verilir (Ocak, 2007, s. 46). Bunun mesnedi, hadis kitaplarında geçen kimi hadislerde bu kıssaya dair bilgilerdir. Bu hadislerde Hz. Musa'nın yol arkadaşının adının Yûşa bin Nûn, kıssada geçen bilge kişiye de Hızır (el-Hadır) dendiği söylenmektedir. Buradaki önemli bir ayrıntı, "el-Hadır" kelimesinin bir isim değil, bir sıfat olarak kullanılmasıdır. "el-Hadır", Arapçada yeşil, yeşil dal, yeşilliği çok olan yer anlamına gelmektedir. Bu lakabın neden kendisine verildiği de bir hadiste şu şekilde geçmektedir: "Ona el-Hadır denilmişti; çünkü otları bozarmış kupkuru bir yere oturduğunda orası derhal yemyeşil oluyor ve otlar dalgalanıyordu." (Ocak, 2019, s. 56). Yine bir başka hadiste, Hz. Musa bu

zatla buluşmaya gittiğinde bu kişinin “Deniz sahilinde yeşil bir yaygı üzerinde” bulunduğu ifadesi geçmektedir (Ocak, 2019, s. 56). Bu hadisler bakıldığında bunların *Kur’an*’daki bilgilerin tamamlayıcısı olduğu görülmektedir. Bundan hareketle İslam kaynaklarında Hz. Musa’nın yapmış olduğu yolculukta kendisine rehberlik eden kişinin Hızır olduğu üzerinde genel bir mutabakatın oluştuğu görülür.

Bu kaynakların geleneksel Hızır kimliği ile ilgili en temel bilgiler olduğu söylenebilir. Bu bilgilerden hareketle Hızır hakkında şu sonuçlara varılabilir: Birincisi, *Kur’an* ve hadisler bakıldığında Hızır’ın, bir peygamberin bile bilmediği özel bir bilgiye sahip seçkin bir kişi olmasıdır. Bu bilginin kendisine Allah tarafından verildiği ve bunu Allah’ın rahmetinin iktiza ettiği şekilde zor durumdaki insanlara yardım etmek için kullandığı anlaşılmaktadır. İkinci olarak ilgili ayetlerde geçen bilgilerden anlaşıldığı üzere, henüz gerçekleşmeyen kimi olayların önceden kendisine bildirildiği, bu açıdan geleceğe dair bazı bilgilere vakıf olduğu görülmektedir. Yine hadiste yer alan, geçtiği yerlerin yeşermesi olayı da Hızır’ın bazı olağanüstü özelliklere sahip bir kişi olduğunu göstermektedir.³

Kur’an-ı Kerim’deki kıssada Hz. Musa’nın arkadaşı ile yanlarına yol azığı olarak aldıkları balığın nasıl dirildiği ifade edilmekle birlikte Hızır’ın bu sudan içerek ölümsüz olduğuyla ilgili bir ayrıntı geçmemektedir. Yalnız, Buhari’de geçen ilgili hadislerin bir varyantında bu konu hakkında şöyle bir bilgi yer almaktadır: “ ‘Hızır’la buluşacakları o kayanın dibinde bir kaynak (*ayn*) vardı ki, buna ‘hayat kaynağı’ (*aynu’l- hayat*) deniyordu; hiçbir şey yoktu ki, suyundan isabet etsin de dirilmesin. Balığa da bu sudan isabet etmişti.’ ” (Ocak, 2019, s. 56). Buradaki önemli ayrıntı, Hızır’la ilgili diğer hadislerin aksine Buhari’nin bu hadisle ilgili ravi zincirini vermemesi, dolayısıyla buna şüpheyle yaklaştığını göstermesidir. Sonraki İslam kaynaklarında “âb-ı hayat” la ilgili rivayetler bu hadise dayanmaktadır. Hadiste Hızır’ın bu sudan içip içmediği hakkında ise herhangi bir ayrıntı geçmemektedir. Özetle Hızır’ın ölümsüzlüğü ile “âb-ı hayat” meselesi *Kur’an* ve hadislerde kesin bir bilgi olarak geçmemektedir.

Hızır’la ilgili kaynaklardan biri de İskender’in efsanevi hayatını anlatan, alegorik özellikler taşıyan “İskendernâme”lerdir.⁴ Mesnevi türündeki bu eserlerin ilk örneğini, İranlı şair Nizamî-i Gencevî vermiş; daha sonra İran edebiyatında aynı konuyu benzer tarzda işleyen başka yazarlar da olmuştur. Türk edebiyatında da bu türe uzak kalınmamıştır. İlki Ahmedî ile olmak üzere Divan Edebiyatında da bu tarzda pek çok eser

³ Bu özelliklerinden hareketle Hızır’ın bir peygamber mi, yoksa bir veli mi olduğu bir tartışma konusu olmuştur. Kimileri, kendisine özel bir ilim verilen ve bunu da bir peygamber olan Hz. Musa’ya öğreten bir kişinin ancak bir peygamber olacağını ileri sürmüş; kimileri de *Kur’an*’da geçen “kullarımızdan bir kul” ifadesinden hareketle bu kişinin peygamber olmadığı, şayet öyle bir durum söz konusu olsaydı bunun *Kur’an*’da açıkça belirtileceği fikrini ileri sürülerek onun bir veli olduğu sonucuna varmışlardır. Özellikle Hızır’ın bir veli olduğunu savunanlar daha çok tasavvuf düşüncesine yakın duran kişilerdir (Ocak, 2019, s. 71-73).

⁴ İslamî özelliklerin ağır bastığı bu eserlerde, Kuran’da ismi geçen Zülkarneyn (Kehf Suresi, 83-98) ile “Büyük İskender” olarak bilinen Makedonya kralı III. Aleksandros’un hayatlarının iç içe geçtiği ve bu kişilerin tek kişi olarak anlatıldığı görülür. Kuran’da anlatılan Zülkarneyn ile Büyük İskender’in tek bir kişi olarak tasavvur edilmesinin başlıca sebebinin, her ikisinin de dünyanın farklı coğrafyalarına yaptıkları yolculuklar ve sonrasındaki fetihlerin benzerlik göstermesi olduğu söylenebilir. Hızır’ın bu eserlerdeki konumunun ise kurgusal olduğu söylenebilir. Zira *Kur’an*’da, *Kehf Suresi*nde 60-82. ayetleri arasında Hz. Musa’nın Hızır’la yaptığı yolculuktan bahsedilir. Bu kıssanın hemen ardından aynı surede bu defa Zülkarneyn’in yaptığı uzun seferlerden ve dünyanın çok geniş bir coğrafyasına hükmetmesinden bahsedilir. Halk ya da sanatçı muhayyilesi, her iki kıssadaki yolculuk izleğinden hareketle bu iki kıssayı birleştirmiş ve bu yolculuktaki yol göstericilik rolünü ise Hızır’a vermiştir. Bu hikâyelerde yolculuk, “zulumat ülkesi”ne yapılır. Hızır yol göstericidir ve âb-ı hayatla özdeşleştirilir.

yazılmıştır. İskender-i Zülkarneyn'in seferleri üzerine kurulu bu eserler ortak bir efsaneye dayanır. *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*'nde bu efsaneden şöyle anlatılır:

"Efsaneye göre, Hızır, arkadaşı İlyâs ile birlikte İskender-i Zülkarneyn'in maiyetinde bulunmuş ve ona kılavuzluk ederek zulumat ülkesinde âb-ı hayâtı aramaya çıkmışlar. Uzun maceralardan sonra Hızır ile İlyas bir pınar kenarında oturmuşlar ve yanlarında bulunan pişmiş balıkları yerken Hızır'ın elinden bir damla su balığın üzerine damlamış. Balık o sırada canlanıp suya atlamış, onlar da suyun âb-ı hayât olduğunu anlayarak kana kana içmişler. Sonra İskender'e haber vermişlerse de tekrar bu suyu bulamamışlar. İskender âb-ı hayâtı mahrum olmuş. Böylece ölümsüzleşen Hızır ile İlyas Allah'ın emri ile dünyada sıkıntıya düşenlerin yardımına koşarlarmış. Kıyamete dek sürecek bu görevi Hızır denizde, İlyas ise karada yaparmış." (Pala, 1998, s. 184)

Mesnevilerdeki Hızır karakteri, bir halita özelliği taşır. Allah'ın emri ile kıyamete kadar darda kalan insanlara yardım etmesi Kuran'daki kıssanın özüne uygundur. İskender'in veziri olarak âb-ı hayâtı araması, onu bulması ve içerek ölümsüzleşmesi, İskender'in bundan mahrum kalması hadiseleri, edebi bir kurgu olarak Hızır karakterine giydirilmiş özelliklerdir.

Hızır, Divan şiirinde de bir mazmun olarak geniş çağrışımlarla kullanılır. Divan şiirinde mazmun sistemi, kavramların birbirini çağrıştırdığı, bazı yerlerde iç içe geçtiği yapılarıdır. Bu kapalı ve girift sistem Tanpınar (2006, s. 28)'ın da belirttiği gibi geleneksel mimarinin arabesk kompozisyonları gibidir. Divan şiirinde kullanılan Hızır mazmunu da yukarıda verilen kaynaklarla bağlantılı olarak farklı ilgilerle anlatılır. Fakat hemen her yerde "âb-ı hayat"la tenasüp kurularak verilir.

Divan şiirinde Hızır mazmununun anlam çerçevesi, büyük oranda, yukarıda bahsedilen mesnevilerdeki mitolojik arka plana dayanır. Şiirlerde Hızır, yolculuklardaki rehber ve yol arkadaşı, ölümsüzlüğe ermiş yüce bir veli/peygamber, yardıma muhtaç olan aşığın medet umduğu bir kişi olarak tasvir edilir. Hızır mazmunu, genelde "âb-ı hayat" ve "zulumat"la, bazen de "Skender/Zülkarneyn"le tenasüplü bir şekilde kullanılır. Divan şiirinde mazmun, başka bir anlamı içeren kavram, ya da beyitteki anlamın anlaşılması için kullanılan lejant gibidir. Hızır da yukarıdaki anlamları içeren fakat bunun dışında bir durumun anlaşılması için kullanılan bir vasıta olarak kullanılır. Bu açıdan Hızır, çoğu yerde "yolculuk/arayış" ve "ölümsüzlüğe erme" arka planıyla şiirde bir telmih unsuru olarak görünür. Aşağıdaki beyitlerde bunu görmek mümkündür:

Olmayan mâye-i feyz-i ezelîden sırâb
Âb-ı Hızır'ı yine olsa da rehber bulamaz (Râgıp Paşa)

Zulmette kaldı tâlib-i mâu'l hayat-ı aşk
Ey Hızır-ı dil-nüvâz ü Skender-lika yetiş (Necâti) (Pala, 1998, s. 184)

Bize versin mi Hudâ âb-ı hayât-ı tevfiğ
Hızır'ı bulsak reh-i zulmette külâhın kaparız (İzzet Molla)

Reh-nümâ lâzım değildir olmasın rehzen bana
Hızır'a muhtâc olmamak mahz-ı hidayettir bana (Râgıp Paşa) (Onay, 1996, s. 268)

Divan şiirinde Hızır'ın bir başka görünümü de yine âb-ı hayatla bağlantılı olarak sevgili için bir kıyas unsuru olmasıdır. Bu tarz beyitlerde sevgiliye kavuşma isteği, Hızır'ın sunacağı ölümsüzlükten daha üstün tutulur. Bazı beyitlerde ise, sevgilinin ayva tüyleri ile Hızır özdeşleştirilir. Aşağıdaki beyitler bu durumu ifade etmektedir:

Yâr elinden ey Muhibbî bir kadeh nûş eyleyen
 Hızır elinden ger olursa âb-ı hayvân istemez (Muhibbî)
 Var iken la'l-i lebin gayrı temannâ eylemem
 Hızır eger sunsa peyâpey âb-ı hayvânı bana (Nâbî)

Cevr oduna yaktın beni bâri sakın ey Hızır-hât
 Yeşil donun kararmasın uğrama dūd-ı âhıma (Ahmed Paşa) (Pala, 1998, s. 184)

Divan şiirinde Hızır mazmununun bir başka anlam içeriği ise halk inanışlarına dayanır. Hızır, kelimesinin bir anlamı, “yeşillik” demektir ki, halk arasında Hızır’ın geçtiği yerlerin yeşerdiği inanışı da bununla ilgilidir. Ayrıca Hızır’ın bir “kebe” giyerek derviş kılığında gezdiğine inanılır. Bu yüzden yardım isteyen bir kimsenin Hızır olabileceği düşüncesi ile geri çevrilmemesi gerektiği düşüncesi toplumda çok yaygındır. Bu inanışın aşağıdaki beyitlerde dile getirildiği görülmektedir:

Saldı gülşende yine seccâde-i ahdar çemen
 Olmağa kâimmakam-ı Hızır Peygamber çemen (Emrî) (Pala, 1998, s. 184)

Hâr bakma her nemed-pûşa sakın ey muhteşem
 Her gedâyı Hızır gör her şahsa dervişâne bak (Usûlî) (Onay, 1996, s. 268)

Hızır’ın Divan şiirindeki kullanımı başlı başına bir çalışma konusudur. Bu çalışmanın sınırlılığından dolayı Hızır mazmununun kullanıldığı bütün şiir örneklerini vermek mümkün değildir. Fakat Karakoç’un Hızır imgesini kullanım biçimine benzerlik arz etmesi açısından Divan şiirinde dönemin hükümdarı ya da devlet ileri gelenlerine sunulmuş kimi manzumelerde söz konusu kişinin, Hızır’ın bazı vasıflarıyla anlatıldığını da eklemek gerekir. Bunların başında Nev’î’nin III. Murad ve III. Mehmed için söyledi manzume ile Nedîm’in III. Ahmed ile Nevşehirli Damat İbrahim Paşa için yazdığı kasideler sayılabilir (Ocak, 2019, s. 196-197).

Bir kült olarak Hızır’la karşılaştığımız bir başka alan halk inançlarıdır. Ocak (2019, s. 113-114) halk inançlarındaki Hızır’ın kutsal metinlerdeki ve tasavvuftaki Hızır’dan farklı olduğunu, zira artık onun ne sadece bir peygambere ilahi sırları açıklayan “seçkin bir kul” ne de bazı insanlara tasavvuf yolunu açıp onlara mürşitlik yapan kişidir. Halk inançlarındaki Hızır, dara düşen insanların, ümitleri tükendiğinde ve çaresiz kaldıklarında imdat istedikleri ve bu isteğe muhakkak cevap verdiğine inanılan metafizik güçleri olan semavi bir kurtarıcıdır. Ocak (2019, s. 113), Türkçedeki “Kul sıkışmayınca Hızır yetişmez.” ya da “Hızır gibi yetişti.” atasözü ve deyimlerin bu halk inançlarındaki Hızır imajının yansıması olduğunu söyler.

Yukarıda kısaca değinilmeye çalışılan bilgilere bakıldığında Hızır’la ilgili çok geniş bir kaynak ve kullanım alanının bulunduğu görülmektedir. Burada Sezai Karakoç’un *Hızır ile Kırk Saat* adlı şiir kitabına da adını veren Hızır imgesinin dayandığı kültürel birikim kısaca verilmeye çalışıldı. Sonraki bölümde Sezai Karakoç’un 1967 yılında ilk baskısını yaptığı *Hızır ile Kırk Saat*’teki Hızır’ın ne şekilde şiirde yansıtıldığı ve geleneksel kullanımından hangi açılardan farklı olduğu üzerinde durulacaktır.

Sezai Karakoç’un Şiirinde Hızır İmgesi

Karakoç’un şiirindeki Hızır’ın, Eroğlu (1981, s. 51)’nin da belirttiği gibi, *Kur’an-ı Kerim*’de geçen kıssadan doğan dinî menkıbeler, Mevlana’nın Mesnevi’si başta olmak üzere klasik İslam şiirindeki Hızır anlayışı ile bunlarla bağlantılı olarak halk inanışlarında geçen Hızır tipinden doğduğunu söylemek mümkündür.

Hızır ile Kırk Saat, adındaki "ile" edatının da işaret ettiği gibi tekil bir yolculuk değildir.⁵ Hızır, geleneksel anlatılarda bir yol arkadaşı, bir kılavuz olduğu gibi burada da benzer bir roledir. Karakoç tüm şiirlerini birinci baskısını 2000 yılında yaptığı "*Gün Doğmadan*" adı altında tek ciltte toplar. Şiir kitaplarının yayım tarihine göre sıralandığı bu cilt, on üç bölümden oluşur ve her kitaba şiir şeklinde bir alt başlık yer alır. Ali Yıldız (2007, s. 1842)'in da belirttiği gibi, bu alt başlıklarda o kitabın çerçevesini oluşturan şiirlerin temel niteliğine dikkat çekilmiştir. *Gün Doğmadan*'ın beşinci bölümünü oluşturan *Hızır ile Kırk Saat*'teki alt başlık şöyledir: "(Beşinci Sağanak: akış sağnağı. Geceleyn âbıhayat için millet yolculuğu)". Bu başlığın işaret ettiği üzere *Hızır ile Kırk Saat*'teki yolcuğun, bireysel bir arayıştan ziyade toplumun yeniden hayat bulmasının arayışı olduğu anlaşılmaktadır.

Karakoç'un bu yolculukta Hızır'ı seçmesinin en temel sebebi, Hızır'ın diriliş düşüncesinin metaforik yönünü anlatmaya çok elverişli olması oluşturur. Karakoç'un "Ba's u ba'de'l-mevt"ten hareketle kavramsallaştırdığı diriliş, öte dünyayla ilgisinin yanında bu dünyaya bakan bir kavramdır. Karakoç'un düşünce sisteminde diriliş kavramı, insanoğlunun yaşamındaki biyolojik, fizyolojik bir değişimi değil, biyolojik bir varlık olarak insanın vahiy hakikatine ermesi ve yaşamını bu çerçeveye göre dizayn etmesini anlatır. Karakoç'un düşünce sisteminde diriliş bireyden başlamakla birlikte her zaman toplumda biten bir kavramdır. Bu açıdan *Hızır ile Kırk Saat* de bu toplumsal dirilişin kaynak arayışı üzerine kurulmuştur. Geleneksel anlatılarda âb-ı hayattan içerek ölümsüzleşen Hızır, Karakoç'un düşünce sisteminde manen dirilmenin yani ölümsüzlüğe ulaşmanın metaforuna dönüştürülür. Bu sebeple Hızır, geleneksel anlatılarda olduğu gibi çoğu yerde âb-ı hayat/ bengisu ile birlikte kullanılır.

Hızır ile Kırk Saat'teki Hızır geleneksel anlatılarda geçtiği üzere sürekli yolculuk halindeki kişi profiliyle karşımıza çıkar. "Bu çok sağlam surlu şehirden de geçtim" (Karakoç, 2013, s. 175)⁶, "Ey batıdaki mağaralar / Beni afyonunuz bağlasaydı da / Uyusaydım / Bu katı bu sert kente gelmeseydim" (s. 175), "Aradığım bu ülkede de yok" (s. 176), "Bir kentten daha geçtim" (s. 177), "İyi bir kentte / Camide namaz kılan / Omuzları birbirine dayalı / İki müslümanın arasından geçtim" (s. 180) ya da "Maymun ülkelerinden geçtik" (s. 191) gibi dizeler, Hızır'ın yaptığı bu yolculuk halini anlatır. Geleneksel anlatılarda Hızır, âb-ı hayatı ararken Karakoç'un şiirindeki Hızır, inancı yaşayan kişi ya da inancın yaşadığı yerleri arar.

⁵ *Hızır ile Kırk Saat*'in yolculuk izleği üzerine kurulu olmasından dolayı *Gılgamış Destanı* ile ilgi kuranlar olduğu olmuştur (Eroğlu, 1981, s. 50). Bu düşüncede olmayan Eroğlu, *Hızır ile Kırk Saat*'i Dante'nin *İlahi Komedyası*, Goethe'nin *Faust*'u ve Muhammed İkbal'in *Câvidname*'si ile kim açılardan karşılaştırmış ve bunlardan hiçbirini ile doğrudan ilişkili olmadığını ileri sürmüştür.

Biçimsel açıdan olmada bile eserin anlamsal boyutu açısından Karakoç'un bu eserinin, İkbal'in *Câvidname*'si ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. İkbal, Miraç hadisesinden ve *İlahi Komedya*'daki yapıdan hareketle eserini bir yolculuk üzerine kurmuştur. Eserdeki yolculukta aynı zamanda anlatıcı olan "şiir öznesi"ne (Zinderûd) Mevlana rehberlik eder. Bu yolculuk, eski kozmolojideki yedi felekte cereyan eder. Bu fikri yolculukta her felekte, İkbal'in felsefi anlayışı üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkide bulunan düşünürler/veliler/peygamberlerle görüşülür ve bu kişilerin fikir ve öğretileri ya yüceltilerek kendi fikirlerine bir mesnet oluşturacak şekilde dile getirilir, ya belirli kritiklere tabi tutulur ve tadil edilir ya da yer yer bu fikirlerle hesaplaşılır. İkbal'in eserindeki yolculuk, kurgusal açıdan sıkı bir plan üzerine kurulmuştur. *Hızır ile Kırk Saat*'te ise bu, daha belirsiz bir yapı ile sağlanmıştır. *Câvidname*'de İkbal İslam Düşüncesinin serüvenini ortaya koymaya çalışırken Karakoç da benzer bir şekilde medeniyeti, Batı uygarlığının üzerine kurulu olduğu pozitivist/materyalist anlayıştan farklı olarak, ilahi kaynağa, yani vahye ve onun aktarıcısı olan peygamberler ve peygamberlerden sonra bu görevi yerine getiren velilerin yoluna bağlayarak fikri bir yolculuk gerçekleştirir. Burada Hızır'ın rolü, Mevlana'nun rehber/mürşit özelliğiyle bazı yerlerde benzerken eserin geneli itibariyle farklılık gösterir.

⁶ Bundan sonraki metin içi kısa alıntılarda *Hızır ile Kırk Saat*'in yer aldığı Karakoç'un *Gün Doğmadan* adlı eserinin sadece sayfa numaraları verilecektir.

Bu yolculukta Hızır, gerçek kişiliğiyle insanlara görünmez, hatta kendini gizlemeye çalışır. “Az kalsın bir bağ bekçisi beni yakalayacaktı” (s. 175), “Camide namaz kılan / Omuzları birbirine dayalı / İki müslümanın arasından geçtim fark etmediler” (s. 180) dizelerinde de ifade edildiği üzere Hızır, toplumsal hayatın içinde yer almasına rağmen görünür bir kişi değildir. Bu yönüyle Hızır, geleneksel imajına benzer özellikler taşır. Fakat burada Hızır’ın kendini gizlemesi ya da insanlara görünmemesi, o insanların manen kendisini anlayabileceği seviyede olmadığını düşündüğü içindir. Bu yolculukta uğrak yerlerinde “Kedi yavrularından başka / - O da gözleri açılmamış olanlardan başka- / El uzatmaya değer / Soluk alır bir nesne bulamadım” (s. 175) dizeleriyle Hızır’ın, merhamete layık hiç kimse bulamadığı, bu sebeple de onlara görünmediği anlaşılmaktadır.

Karakoç’un, *Hızırla Kırk Saat*’in başında aynı zamanda şiir anlatıcısı olarak tasarladığı Hızır, geleneksel anlatılardaki karada gezerek darda kalmışlara yardım eden kişiden izler taşısa da ondan bazı açılardan farklıdır; zira özellikle ilk beş bölümde gördüklerinden dolayı üzülen ve hadiselerle eleştirel yaklaşan, dolayısıyla daha çileci bir kişi olarak karşımıza çıkar. İnam (2003)’ın, şiirinden hareketle Sezai Karakoç için söylediği “toplum mistiği” tanımlaması, buradaki Hızır portresine çok uymaktadır. *Hızırla Kırk Saat*’in başındaki Hızır, yaptığı yolculukta inanç emareleri aramaktadır fakat öte yanda bir toplum denetçisi gibi hareket eder. Kitabın başında Hızır, daha önce başladığı anlaşılabilir yolcuğunda çok sağlam surlu bir şehre gelir ve burada gördükleri karşısında üzüntülü ve şaşkıncıdır:

“Her evde kutsal kitaplar asılıydı
Okuyan kimseyi göremedim
Okusa da anlayanı görmedim
Kanunlarını kağıtlara yazmışlar
Benim anılarım gibi
Taşa kayaya su çizgisine
Gök kıyasına çiçek duvarına değil
Kedi yavrularından başka
– O da gözleri açılmamış olanlardan başka –
El uzatmaya değer
Soluk alır bir nesne bulamadım” (Karakoç, 2013, s. 175)

Hızır, görüntüde dindar olan bu şehrin insanlarını kendisine uzak bulur. Duvarlarında asılı olan, okuyanı olsa bile anlayanı olmayan bu kitabın yasalarına göre yaşayacaklarına, kendilerine yeni yasalar yapmışlardır. İnançlı insan arayışında olan ve başka yerleri gezdiği anlaşılabilir Hızır’ın, karamsar bir tablo ile karşı karşıya olduğu anlaşılmaktadır. “Aradığım bu ülkede de yok / Taşlar hâtra yazılamayacak kadar / Fazla kararmış” (s. 175) dizelerinde görüldüğü üzere bu karamsar tablo sadece gezilen kente değil, o ülkenin tamamıyla ilgidir.

Hızırla Kırk Saat’in 2. Bölümünde Hızır, eleştirel tavrını devam ettirir. Bu eleştirilerin bir kısmı büyük bir değişim yaşayan modern topluma dönük iken bir kısmı da “yeşil sarıklı ulu hocalar” a dönüktür. Zira yaşanan bu büyük değişim karşısında bir çözüm üretmesi gereken ve bu görevlerini yerine getiremeyenler onlardır. Bu bölümde yapılan eleştiri, doğrudan modern topluma yöneliktir. “Kadının üstün olduğu ama mutlu olamadığı”, “Hükümdarın hükümdarlığı için halka yalvardığı / Ama yine de eşsiz zulümler işlediği” (s. 177) bu zaman, “kağıtta”, “kelimelerde” ve “sözlerde” putların olduğu menhus bir dönemdir. Hızır, kardeşi İbrahim’den mermer putları nasıl devireceğini öğrendiğini fakat bu çağın putlarını nasıl alt edeceğini kendisine öğretmeyen “yeşil sarıklı ulu hocalar”ı eleştirmektedir. Yukarıdaki satırlara bakıldığında Hızır’ın

izlenimlerinin açık bir toplumsal eleştiri ifade ettiği görülür. Bu soran, sorgulayan, eleştiren Hızır, Karakoç'un çizdiği imgenin yeni taraflarını oluşturur.

Karakoç'un şiirindeki Hızır imgesinin en dikkate değer yönünü, onun bir misyon eda etmesi oluşturur. Buradaki Hızır, Orhanoglu (2009, s. 87)'nin da dikkat çektiği üzere mücadele içinde bir kişiyi değil, adeta tarih boyunca hakikat için mücadele halinde bir kişiyi tarif eder. Bu kişi, ilahi hakikatlerden habersiz yaşayan her insanın sorumluluğunu omuzlarında hisseder. *Kur'an'a* ya da geleneksel anlatılara bakıldığında da Hızır'ın yaptığı yolculukta bir görev üstlendiği görülür; fakat Karakoç'un çizdiği portredeki Hızır, yaptığı görevin sorumluluğunu üstlenen bir çileci olarak karşımıza çıkar. *Hızır'la Kırk Saat*'in 5. Bölümü olan ve Rapor adını taşıyan bölümde Hızır'ın, yaşanan olumsuz hadiselerden dolayı kendisini suçladığı görülür. Zira üzerine düşenleri zamanında yerine getirmediği için toplumun bir simgesi olarak da okunabilecek "aile" yok olmaya yüz tutmuştur. Önceki bölümlerde yaşanan toplumsal çöküntüden "yeşil sarıklı ulu hocalar"ın suçlu olduğunu ima eden Hızır, bu bölümde "suçlu bendim" diyerek yaşanan olumsuzlukların sorumluluğunu üstüne alır:

"Ben Hızır... gün... falan saatta... yerde
İnceleme yaptım
Anne suçsuzdu ve öldü
Baba suçsuzdu eski incirler gibi hışırdayordu
Küçük çocuk suçsuzdu
Bal rengi bir akıl sarasına bağışlandı
Öbürleri suçsuzdu
Çiçeğe yeni durmuşlardı
Suçlu bendim
Geç kalmıştım
Evin kötü düşü balkona ağmıştı
Komşu evlerde ayin başlamamıştı
Kendimi iki yüz yıl insanogluna görünmemeğe mahkûm ettim
İmza Hızır" (Karakoç, 2013, s. 181)

Sorumluluk duygusuyla kendini suçlayan Hızır imajı, özellikle *Kur'an'daki* Hızır'dan çok daha "beşeri" özellikler taşır. *Kur'an'da* anlatılan Hızır, fizikötesi alemin hakikatlerine göre hareket ederken zahiren yıkıcı gibi görünen görevlerinden dolayı duygusal bir tepki ortaya koymaz. Aksine, yaptıklarının zahiren yani mantıksal ve duygusal açıdan anlaşılmasının çok zor olacağı konusunda o, Hz. Musa'yı uyarır. Nitekim bu konuda sorun yaşayan ve ortaya tepki koyan Hızır değil, Hz. Musa olur. Bu açıdan bakıldığında Karakoç'un çizdiği Hızır'ın, sorumluluk duygusuyla hareket ederek daha duygusal tepkiler ortaya koyduğu görülür.

Hem geleneksel anlatılarda hem de Karakoç'un şiirinde Hızır imgesinin görsel yanını yeşil renk oluşturur. Ocak (2019, s. 67)'in da belirttiği üzere Hızır kelimesi Arapçadaki el-Hadır kelimesinden gelir ve isim değil lakap olarak kullanılır. El-Hadır kelimesi Arapçada yeşil, yeşil dal, yeşilliği çok olan yer anlamına gelmektedir. Ocak (2019, s. 67), Hızır'a bu lakabın verilmesinin bazı hadiselerle dayandığını söyleyerek "Ona el-Hadır denilmiştir; çünkü kuru yer üzerine oturduğunda altında otlar yeşerip dalgalanırdı." mealindeki hadisi kaynak olarak gösterir. Bu hadisin ifade ettiği anlamı hem halk inanışlarında hem de Divan şiirinde görmek mümkündür. Nitekim Divan şiirinde geçtiği yerlerin yeşermesinden dolayı Hızır ve yeşil renk çoğu yerde tenasüp ilgisiyle kullanılır. Bazen de Hızır'ın giydiği elbisenin renginin yeşil olduğuna dikkat çekilir.

Karakoç'un şiirinde de Hızır'ın giysisine ve geçtiği yerleri yeşertmesine göndermeler yapılır. Bir yerde Hızır'ın ölümsüzlük suyunu içmesi ve canlılığın simgesi oluşuna, "İrmakta yıkandım / Ölümsüz çamaşırlar giyindim" (176) dizesiyle gönderme yapılır. *Hızırla Kırk Saat*'in 20. Bölümünde ise sureye de adını veren Ashab-ı Kehf'teki gençler yüceltilerek anlatılırken "Tenleri bir Hızır konuğu gibi yeşil ve al / Uyudular gençliğin mağara konukları" (s. 216) ifadeleri kullanılır ve bununla Hızır'ın yeşil elbiseler giydiğine gönderme yapılarak bu gençlerin de "Hızır"lık görevini yerine getirdiği dile getirilmiş olur. Geleneksel metinlerde de yeşillik ile tenasüplü olarak kullanılan Hızır, bir başka bölümde Zülküfül'ün dilinden baharla ilişkilendirilerek yeşil renge dolaylı olarak gönderme yapılır:

"Benim kitabım bu kadardır
Yazıtım kısadır
Anıtım yoktur
Bahar senin öncün
Güz benim artçım
Yaz İsa'nın
Kış Yahya'nın
Bahar yaz güz kış
Ben sen İsa ve Yahya
Bir gülü yetiştirmek için
Yaratılmışız
Şükür Tanrıya" (Karakoç, 2013, s. 185-186)

Burada bahar Hızır'ın öncüsüdür. Ayrıca bir başka ilgi de gül imgesi etrafında oluşturulmuştur. Bu bölümde şiir anlatıcısı olan Zülküfül, İsa ve Yahya Peygamberlerle birlikte Hızır'ın da bir gül yetiştirmek için yaratıldığını söyler. Anlaşılacağı üzere burada gül, Hz. Peygamber'i işaret eden bir metafor olarak kullanılmıştır.

Bir başka yerde ise Hızır'ın geçtiği yerleri yeşertmesi, oraya bereket getirmesi farklı ifadelerle dile getirilir: "Bir kente girdim mi / Bahar yağmuru gibi girerim / Rüzgârların arkadaşı atlar gibi / Büyütürüm güllerini / Arıtırım sularını" (s. 208). Buradaki Hızır imgesi, geleneksel anlatılardaki profiliyle paralellik gösterir.

Hızır'ın elbisesi ve geçtiği yerleri yeşertmesi, geleneksel şiirde sevgili ile ilgili olarak kullanılırken Karakoç'ta bazen ilahi hakikatler için hayatlarını ortaya koyan Yedi Uyurlar için kullanılırken bir başka yerde ise bahar ve gül imajlarıyla birlikte Hz. Peygamber'le bağlantılı olarak kullanılır.

Hızır'ın en mümeyyiz özelliklerinden biri, özel bir bilgi sahibi olarak yol gösterici olmasıdır. Bu özellik hem *Kur'an*'da hem de mesnevilerde Hızır'ın tanımlayıcı vasıflarının başında gelir. Karakoç'un şiirinde de Hızır'ın bu özelliğinin farklı kullanım ve çağrışımlarla yer yer dönüşüme uğratıldığını görürüz. *Hızırla Kırk Saat*'in 3. Bölümde anlatılan Hızır, "ilim" konusunda görevlerini yerine getirmeyen uluları suçlanırken, onlarından alması gerektiğini söylediği bilgileri, "zamandan", "kuruyan hurma dalından", "damıtılmış petrolden", "yavrusunu arayan bir deveden", "Hapsedilmiş yarı yanık / Sancaklardan", "Yıkılmış taş kemerlerden", "Harap handan köprülerden" öğrendiğini söyler (s. 178-179). Burada çizilen Hızır portresi, *Kur'an*'da kendisine ledün ilmi bahşedilen kişiden farklıdır, zira buradaki Hızır'ın, bazı bilgilere doğa ve tarihe bakarak kendi çabasıyla ulaştığı anlatılmaktadır. Yine Kuran'da ve geleneksel metinlerde bir "rehber/öğretici" olan Hızır, burada "öğrenen" vasfıyla anlatılmaktadır. Fakat bendin devamında Hızır'ın bu "öğretici" tarafına da ayrıca değinilir: "Ey ulular sizin bana öğretmediğinizi / Ben yarılmış aydedeye öğrettim / Delikanlı ateşlere öğrettim / En

umutsuz bekârlara öğrettim / Kundaktaki çocuklara öğrettim / Öğrettim fundalara keçilere keçiyollarına" (s. 179).

Hızır'la Kırk Saat'in 10. Bölümünde de *Kur'an*'daki Hızır'la ilgili kıssaya açık göndermeler yapılarak onun öğretici tarafı vurgulanır. Burada Hızır, Musa'ya rehberlik yapan, ona metafiziği öğreten kişidir. Yine *Kur'an*'daki kıssada geçen Hızır'ın, bindikleri bir gemiye kasten zarar vermesi aynen aktarılır; fakat *Kur'an*'da Hızır, iki yetim çocuğun yaşadığı yerdeki duvarı onardığı halde Karakoç'un şiirinde "Yoksulu duvarını yıkarak koruyan benim" denilerek ayetteki bilgi ile çelişen bir dönüştürüm yapılmış olur: "Şuayb'ın görünmeyeni benim / Ben öğrettim Musa'ya eşyanın ötesini / Şarapsız tütünsüz metafiziği / Köpeği / Yoksulu duvarını yıkarak koruyan benim / Balıkçının kayığını delerek" (s. 190).

Hızır'la Kırk Saat'te *Kehf Suresi*'ndeki kıssada görülen Hızır'ın öğretici tarafı birkaç yerde anlatılır. Kıssanın özüne uygun olarak Hızır'ın, Hz. Musa'ya fizikötesi aleme ait bilgiler aktararak onun "ulü'l-azm" peygamberlerden biri olmasına yaptığı katkıya vurgu yapılır. Yapılan yolculuğun, Hz. Musa'nın daha sonra üsteleneceği büyük görevlere bir hazırlık oluşturduğu şeklinde yorumlanır:

"Öğretmeseydim duvarını devirerek yoksulu kurtarmayı
Çıkartabilir miydi Musa
Mısır'dan İsrail'i
Delmeseydim bir yoksulun övüncü kayığını
Geçirebilir miydi Musa
Kızıldeniz'den İsrail'i
Bir vuruşta on pınar
Çıkartabilir miydi çakmak kayalarından
Öldürmeseydim hiç acımadan
Gözünün önünde o çocuğu
Bütün suçsuz çocukların katili
Firavun'u boğar mıydı daha yeni kurumuş bir deniz"⁷ (Karakoç, 2013, s. 203-204)

Kur'an'daki kıssaları kendine özgü bakış açısıyla değerlendiren ve bu konuda da müstakil bir kitap yazan Karakoç, bu bakış açısını Hızır ile Hz. Musa'nın merkezde olduğu olayları yorumlamasında da gösterir. Bu yolculuk, özellikle Hz. Musa'nın manevi tekamülü açısından ele alınırken Hızır'ın buradaki fizikötesine ait bilgileri ona öğretmesine dikkat çekilir. Karakoç, Hz. Musa'nın, Şuayb Peygamber'e de talebelik yapmasından hareketle Şuayb'den zahiri ilmi, Hızır'dan ise ledün ilmini öğrendiğine dikkat çeker. Burada Hızır, yine manevi rehber olarak tasvir edilir:

"Musa sürüyü Şuayb'tan öğrendiyse
Yolu dağı yaylayı benden öğrendi
Şuayb'tan öğrendiyse köpeği
Kurdu benden öğrendi
Benimle kahve içti geceleri
Onunla namaz kıldıysa sabahları
Benimle dua etti akşamları
Ondan aldıysa Tanrı sevgisini

⁷ Yukarıda *Kehf Suresi*'ndeki kıssada anlatılan olayın burada da kısmen farklı yansıtıldığı görülür. Yukarıda değinildiği üzere kıssaya göre Hızır, yıkılmak üzere olan bir duvarı tamir ettiği halde "... duvarını devirerek yoksulu kurtarmayı" dizesinde görüldüğü üzere duvarı yıkan kişi olarak tasvir edilmektedir. Yine kıssada Hızır'ın zarar verdiği gemi, içinde başka yolcuların da olduğu, dolayısıyla nispeten büyük iken şiirde bu bilgi kısmen değiştirilerek bir yoksula ait bir kayığa dönüştürülür.

Benden aldı korkusunu” (Karakoç, 2013, s. 204)

Hızır’ın bu öğretici/rehber vasfı, Karakoç’un şiirinde serbest bir biçimde diğer peygamber kıssalarıyla ilişkilendirilerek genişletilir. *Hızır ile Kırk Saat*’in 15. Bölümünde Hızır’ın, *Kur’an*’da adı zikredilen bazı peygamberlere hayatlarının kritik noktalarda yardım ettiği ifade edilmektedir. Büyük bir gemi yapmaya çalışan “Nuh’un bir işçisi”, “İbrahim’in sır kâtibi”, oğlu Yusuf’u arayan “Yakub’un dedektifi”, “Yusuf’un hapisane arkadaşı/Düş yorumu öğretmeni” olarak karşımıza çıkan Hızır, “Ama görmedim yavuz bir öğrenci / Aydın kılıçların şelâlesi / Musa gibi” (s. 203) dizelerinde anlatıldığı üzere Musa peygamber gibi iyi bir öğrenci bulamadığını da ekler. Bu dizelerde görüldüğü üzere Hızır, *Kur’an*’da *Kehf Suresi*’nde geçen kıssadaki portreye uygun bir şekilde öğretici/rehber olarak tasvir edilmektedir. Karakoç, bu kıssadaki “hususî bir ilme sahip seçkin kişi” imajını, halk inanışlarında zor zamanlarda Allah’ın salih kullarına yardıma koşan kişi imajı ile birleştirerek insanlık tarihinin boyunca peygamberlerin de zor zamanlarında ortaya çıkan ve onlara yardım eden birine dönüştürmektedir.

Karakoç’un şiirindeki Hızır’ın, kimi yerlerde İslam kaynakları ile geleneksel anlatılardaki efsanevi kişinin özellikleriyle anlatılsa da bu mitik kişinin bir misyona dönüştürerek farklı görünümle çoğaltıldığı görülür. Bunun en tipik örneği *Hızır ile Kırk Saat*’in 7. Bölümünde karşımıza çıkar. Bu bölümde iki çocuğun konuşmasında bahsedilen Hızır doğrudan Hz. Peygamber’i çağırır. “Yaşı hep altmış üç”, “Yüzü yeni gelmiş bir vahiy gibi”, “Kulağında ilk âyetlerin depremi” gibi ifadeler her ne kadar Hızır’ı tarif etmek için kullanılmışsa da aslında Hz. Peygamber’i işaret etmektedir:

“Bugün iki çocuğun konuşmasına kulak konuğu oldum
Biri beni öbürüne çiziyordu
Hızır’ın çizgileri derindir diyordu
Su ışıltısıdır karanlıkta gözleri
Sağ kolunun çizgisi parlarsa
Tanda bir palmiye gibi
Sol kolu karanlık kış gecesi
Yaşı hep altmış üç
Yüzü yeni gelmiş bir vahiy gibi
Gözlerinin önünde hep Rahman Sûresi canlanır
Kalbi hep Yasin okur
Kulağında ilk âyetlerin depremi
Ben Hızır’ı gördüm kardeşim
Ermişler için topluyordu zeytinleri
Konuşması hint ilâhisi
Ürküntüsü çocuk çilesi
Genellikle dağ havasını taşıyan biri
Yemesi bir gülün dirilişi” (Karakoç, 2013, s. 183)

Yukarıdaki dizelere de bakıldığında Karakoç’un, geleneksel Hızır imajını genişleterek onu ilahî mesajın simgesine dönüştürdüğü görülür. Bu anlamda Hızır, bir kişi olmaktan ziyade bir misyondur. Bu yüzden bu misyon farklı zamanlarda farklı kişilerle ifa edilmiş olduğu için de Karakoç’un şiirinde Hızır farklı görünümle anlatılır. İlahî hakikatlerin en mümtaz taşıyıcısı Hz. Peygamber olduğu için bu misyona dikkat çeken Karakoç, Hızır’ı da onun özellikleriyle tasvir etmektedir.

Yukarıdaki dizelerde Hızır, Hz. Peygamber’e işaret eden bir kişi olarak tasvir edilse de Baş (2011:93)’in da dikkat çektiği üzere belli bir portreyle Hızır ile Kırk Saat’te yer almaz. Karakoç, bir misyona dönüştürdüğü Hızır’ı sadece peygamberle ilgili olarak kullanmaz. Daha önce değinildiği üzere *Ashab-ı Kehf*’in anlatıldığı bölümde bu yedi

genci, üstlendikleri misyondan dolayı Hızır'ın özellikleriyle anlatır. Bir başka yerde ise Muhyiddin İbn-i Arabî'yi ve eserlerini Hızır ve bengisu ile ilişkilendirerek bu misyonu öne çıkarır.

Karakoç'un, "Hızır"lık misyonunu ifa etmesi konusunda üzerinde en geniş durduğu hadise ise Şems ile Mevlâna ilişkisidir. Hz. Musa ile Hızır'ın yolculuğunu da bir açıdan tasavvufi bir bakışla değerlendiren Karakoç, Şems'in Mevlâna üzerindeki etkisini "Hızır"lıkla ilişkilendirerek anlatır. Mevlana'nın kendi varlığının sırrına ermesi, manen ölümsüzlük suyunu içmesiyle anlatılır. Mevlana'nın Şems'in peşine düşerek Şam'a yaptığı yolculuk, bir ölümsüzlük arayışıdır. *Kehf Suresi'*ndeki analogi üzerinden anlatılacak olursa Hz. Musa'nın Hızır'la yaptığı yolculuğu Mevlana, kendi Hızır'ı olan Şems ile yapar ve sonunda kendini bulur: "Sonra yorgun bir Şam öğlesinde / Sıcakta çekirgeler kavrulurken / Çömeldi bir su kıyısında / Hızır'ı gördü alı yeşili gördü suda / Şems'i gördü ve buldu kendini" (s. 230).

*Hızır'la Kırk Saat'*in bir başka yerinde de yine Mevlana'nın arayışının Şems'in şahsında Hızır'la ilişkilendirildiği görülür. Birinci çoğul şahıs ağzıyla konuşan şiir anlatıcısı, İslam uygarlığının önemli kentleri ve o kentlerin manevi mimarlarından bahsederken bu mimarların birer simge olduğuna dikkat çeker. Anadolu'nun manevi kurucularının başında Mevlana'nın olduğu ima edilirken onun kendi varlığının sırrına etmesinin ise bir anlamda ona "Hızır"lık yapan Şems sayesinde olduğu söylenir: "Hızır olup suda / Anadolu'da / Bir ses duyup / Dönüp duran / Hızır'ı görüp Şems diyen / Mevlâna olan / Bir dervişiz." (s. 235). Bu örneklerle bakıldığında Karakoç'un, Hızır'ı farklı dönemlerde ve mekanlarda farklı görünümlemlerle resmedildiği görülmektedir. Arslan (2019:78) Karakoç'un bu tercihinin tasavvuftaki "tayy-i zaman" ve "tayy-i mekân" kavramlarıyla ilişkilendirerek şairin bu tasavvufî kavramları kurgusal bir unsura dönüştüğünü belirtir.

*Hızır'la Kırk Saat'*in 9. Bölümünde ise Hızır, ilahi hakikat savunuculuğunun genel simgesi olarak anlatılır. Burada Hızır, bir kişi olmaktan çıkıp bir kolektif harekete dönüşür. "Biz bir Hızır'ız ama belki bin Hızır gibi" dizesi Hızır'ın kendisinin değil, icra ettiği misyonun öne çıkarıldığını gösterir. Aşağıdaki dizelerde çizilen Hızır portresi, Karakoç'un "İslam" anlayışına göre şekillenmiştir. Zira Karakoç'a göre İslam, ilk peygamber Hz. Adem'le başlayıp Hz. Peygamber'le hitama eren ilahi mesajın nübüvvet aracılığıyla insanoğluna taşınmasının adıdır. Karakoç, dinler konusunda yapılan tarihî-sosyolojik ayrımı pek dikkate almaz, zira Allah katında tek din vardır, o da İslam'dır. Bu din, diğer peygamberi ve onların getirdiğini de kapsar. Aşağıdaki dizelerde Hızırlık misyonu anlatılırken diğer semavi dinlere göndermeler yapılarak bu misyonun geniş anlamda kullanıldığı gösterilmeye çalışılmıştır:

"Biz bir Hızır'ız ama belki bin Hızır gibi
Biliriz yeryüzünde bengisu illerini
Namazda yürüyoruz ışıldayan meşalelerle
Oruçta aydınlığız İsa'yla Meryem'le
Kulağımızda hep Zebur düğünleri
Düşümüzde İncil şölenleri
Ufkumuzda Tevrat ülkeleri
Sina dağından yapraklar
Ve Kur'an ordusunu
Başkentlere götüren bir kumandan gibi
En soy arap atının üstünde
Dimdik duran bir başkan gibi
Bengisu alayının önünde" (Karakoç, 2013, s. 188)

Yine başka bir yerde *Kur'an*'dan bahsedilirken onun manevi diriltici yönü Hızır'la ilişkilendirilir ve onun mesajını taşıyan her insan Hızır olmakla tarif edilir: “Kur'an'sa arşın manifestosu / Reddin reddi protestosu / Her eri Hızır olan bir ordu” (s. 280). Karakoç'un çizdiği bu Hızır imgesi, *Kur'an* ve geleneksel anlatılardaki kişiden çok farklıdır. Karakoç, insanlık tarihinde manevi tekamülünü gerçekleştiren ve ilahi hakikat için mücadele verenleri Hızır imgesine dahil ederek bu imgenin kapsamını genişletmiş olur.

Sezai Karakoç, *Hızırla Kırk Saat*'te bazı yerlerde *Kur'an* ve halk inanışlarında geçen Hızır'ı birleştirir. Aşağıdaki dizelerde, *Kur'an*'da anlatıldığı üzere ilahi adaletin tecellisi için bu dünyadaki hadiselerle müdahil olan Hızır imajına halk inanışlarında geçen yoksul insanlara, masumlara yardım eden, zulme engel olan, yanlışlıkları düzelten kişi imajının da eklendiği görülür:

“Ay kaç kere tanıklık etti
Taşıdığım yoksul kadınlar tabutuna
Çok köle pazarında bulundum
Az kurtarıp yapmadım insan satımında
İnsan alımında az göz gezdirmedim
Kaç olta kırdım balık avında
Kaç ip kestim idam sofrasında
Kaç yılı aradan kaydurdum
Takvim hesabında
Kaç kulaç su geçtim
Kurban töreninde
Kaç çocuğu kaçırdım
Kitap sineklerinin
Tılsım salgınından
İlgim salgınımdan” (Karakoç, 2013, s. 184)

Hızırla Kırk Saat'te, bazı yerlerde halk inanışlarındaki Hızır'a daha kişisel belirli özellikler yüklenerek Hızır imgesinin kapsamının genişletildiği görülür. “Dağdan gözleyen bir Hızır vardır kasabayı” dizesiyle anlatılan bu Hızır, toplumun içinde birey olarak yaşamını sürdüren bir kişidir. Şiirin devamında ayrıca halk inanışlarında yaygın olarak kabul edilen Hızır'ın bazen yoksul bir insan kılığında dolaştığı imajı da kısmen değiştirilir. “Hep yoksul değilim arada zenginim belki / Suların kaynağındayım” (s. 201) dizeleri Karakoç'un halk inanışlarındaki Hızır'ı dönüştürdüğü biçimlerden birini göstermektedir.

Halk inanışlarında görüldüğü üzere, savaşlarda Müslümanlara yardım eden Hızır imajının Karakoç'un şiirinde bazı yerlerde aynen yansıtıldığı görülür. Ocak (2019, s. 123)'in belirttiği üzere Hızır'ın savaşlara katılarak zor durumda olan Müslüman askerlere yardım ettiği inancı, hemen hemen bütün İslam dünyasında karşımıza çıkmaktadır. *Hızırla Kırk Saat*'te de bu Hızır imajının benzer şekilde aktarıldığı görülür. “Savaşta cepheyim / Yaraların bezi benim / Tutsak olmayan bir erim / Çünkü tutsağın yüreğindiyim / Kan değilim kandan da ötedeyim / Özgürüm ama yalnız değilim” (s. 202) dizelerinde geçtiği üzere Hızır, bazen savaşta cepheye doğrudan mücadele veren bir kişi olarak bazen de mücadele verenleri madden ve manen destekleyen biri olarak tasvir edilir. Bendin devamında ise Karakoç, bu geleneksel imajı, bugüne taşıyarak Hızır'ın bu işlevini bir ümit ve uyarı vesilesine dönüştürür. Bütün bu görünüm ve görevlerle hayatın doğrudan içinde olduğunu ifade eden Hızır, bugüne seslenerek kendi gerçekliğini Müslümanların anlamasını ister: “Ey insan prizmaları / Sizden uzak değilim / İlyas

benim kızılötem / Ben sizin morötenizim / Ben en çok horozlarla gezenim / Geceleri namazım / Sabahları ezanım" (s. 202).

Karakoç'un şiirinde halk inanışlarındaki Hızır'a ait unsurlara gönderme yapılan bir başka husus da Hıdırellez olayıdır. Bu inanaşa göre Hızır ve İlyas, her yılın 6 Mayıs günü denizlerle karaların birleştiği yerde bir araya gelirler. "İlyas'la buluştuk mu buluştuk da" dizesi bu buluşmayı ifade ederken "Dağlarda son karları sürüyordu sularsa" dizesiyle ise bu buluşmanın kışın bitişi ve baharın gelişine denk geldiğine atıf yapılmaktadır. *Hızırla Kırk Saat*'in 13. Bölümünde ise, Hızır ve İlyas'ın bir araya gelişleri, bir muştı olarak adlandırılır. Bu muştı uzun süredir beklenen muştudur. Şiirde "Ben ve İlyas uzun bir süre / Süt hayallerinde yandık" denilen bu bekleyiş, Hz. Peygamber'in dünyaya gelişinin bekleyiştir. Hızır'ın dilinden anlatılan bölümde "Ölen insan / Al tutmuş toprağı alkışlamadan / Biz yeşilin yıldönümünü kutlayalım / Baharı muştulayalım" (s. 199) denilerek bu baharın, "Adı Mehmet olan çocuğ"un gelişi olduğu ifade edilir. Daha önce de değinildiği üzere baharın gelişi ve gül, Karakoç'un şiirinde çoğu yerde doğrudan Hz. Peygamber'i imleyen birer metafor olarak kullanılır. Karakoç, halk inanışlarında baharın başlamasını müjdeleyen Hızır ve İlyas'ın bir araya gelişlerini, Hz. Peygamber'in dünyaya gelişiyle ilişkilendirilerek, güzel bir sebebe bağlamıştır.

Son olarak Karakoç'un Hızır imgesi konusunda yapmış olduğu "İslamilik" vurgusuna da değinmek yerinde olacaktır. *Hızırla Kırk Saat*'te iki yerde Hızır ve çan kelimesi bir arada kullanır: "Benim ben ben Hızır / Çankıranım ben" (s. 194) "İlyas'la buluştuk mu buluştuk da / En ince durumundaydı kabuğuyula yumurta / Bir çan gibi çınılıyordu otlarsa" (s. 198). Hızır'ın kendisini "çankıran" olarak tarif etmesi ve kuruyup solmaya, yok olmaya mahkûm "otlar"la "çan" arasında benzerlik kurulması, Karakoç'un çizdiği Hızır imajının "İslami" yönüne vurgulamak istediğini göstermektedir. Bu dizeler, örtük biçimde de olsa Karakoç'un, halk inanışlarındaki Hızır kültü ile Hıristiyanlıktaki Saint Georges (Aya Yorgi) arasında ilgi olduğu tezine karşı çıktığını göstermektedir.

Müslüman halk inanışlarındaki Hızır-İlyas kültü ile Hıristiyan inancında önemli bir aziz olan Saint Georges kültü arasında Anadolu ve özellikle Balkanlarda bir ilişki olduğu ileri sürülmüştür (Ocak, 2019). Eyice (1969, s. 233), Bizans döneminde savaşçı bir aziz olan Georgios ile asker aziz olan Theodoros'un özelliklerinin, Müslüman inancındaki, "güzel atı üzerinde rüzgâr gibi her yere yetişen", "ırmaktan su içtiği için ölümsüz olan", "savaşta hoşlanan ve haklı tarafın imdadına koşan" ve hangi dinden olursa olsun, kendisine sığınanın yardımına yetişen Hızır-İlyas'a izafe edildiğini ve çeşitli dinlere ait inançların tek yerde birleşip kaynaştığını ve yaşamaya devam ettiğini ifade eder. Gülten (2017) yaptığı çalışmada özellikle Anadolu'da Hızır-İlyas zaviyelerinin bulunduğu bazı yerlerde daha önce Aya Yorgi (Saint Georges) adına bazı ziyaretgah ya da yapıların olduğu tespitinde bulunarak Hızır-İlyas kültü ile Aya Yorgi kültürünün halk muhayyilesinde birleştiğini ileri sürer. Yukarıda zikredilen Hızır'ın kendisini "çankıran" olarak tarif etmesi, yine başka bir yerde Hızır ve İlyas'ın adının geçtiği yerde "çan"dan olumsuz bir imaj olarak bahsedilmesi, Karakoç'un halk inanışlarındaki Hızır kültürünün kaynağının Hıristiyanlık olduğuna reddederek Hızır inanışının İslamî kimliğini öne çıkarmak istediğini gösterir. Ayrıca bir başka ayrıntı da diğer şiirlerinde olduğu gibi *Hızırla Kırk Saat*'te de pek çok yerde İncil'den ve Hz. İsa'dan büyük bir saygı ile bahsederken Hıristiyanlığın kültürel mitolojik boyutunu inançtan ayırtmak istediğini göstermektedir.

Sonuç

Şiirinde gelenele bağ kurmaya çalışan Sezai Karakoç, özellikle poemleriyle birlikte bu tavrını çok açık biçimde gösterir. Gelenele bağ kurma konusunda farklı

yöntemler kullanan Karakoç, *Hızır'la Kırk Saat*'te *Kur'an*'da *Kehf Suresi*'nde geçen bir kıssa ve geleneksel metin ve anlatılardaki Hızır'ı, diriliş kavramı çerçevesinde çok çağrışımlı, geniş kapsamlı bir imgeye dönüştürür. *Hızır'la Kırk Saat* de *Kur'an*'da ve geleneksel metin ve anlatılarda geçtiği şekilde yolculuk izleği üzerine kurulmuştur. Burada Hızır'la yapılan yolculuk, kaynağı ve göndermeleri itibarıyla geleneğe yaslanırsa da ne mesnevilerdeki gibi bir kişi için yapılan ölümsüzlük arayışı ne de tasavvufî anlamdaki mürşidin önderliğindeki şahsi tekâmüldür. Burada Hızır ve kendisiyle yapılan yolculuk, bütün bu geleneksel anlamları da içermesinin yanı sıra, bireyselden çıkarak daha kolektif, toplumsal bir misyon görünümünü kazanmaktadır. Hızır, kültürel arka planıyla tamamen geleneksel bir figür olmasına rağmen Karakoç, onu toplumsal sorumluluk bilincine sahip bir kişi olarak yolculuk ve arayış izleklerinin arketipsel bir figürüne dönüştürmüştür.

Karakoç'un *Hızır'la Kırk Saat*'te çizdiği Hızır imgesi, halk inanışları, Divan şiiri ve mesnevilerde geçen kişiden izler taşısa da temelde *Kur'an*'da bahsedilen kişi üzerinde kurgulanmıştır. *Kur'an*'da metafizik anlamına rağmen reel bir yolculuk söz konusu iken Hızır'la Kırk Saat'te yolculuk, sadece eserin başında "şimdiki zaman"da karşımıza reel olarak çıkar. Yaptığı yolculukta inanç emareleri arayan bu Hızır'ın soran, sorgulayan, eleştiren ve yaşananların sorumluluğunu üstlenen farklı bir imajla çizildiği görülür. Eserin 12. Bölümünden itibaren ise bu yolculuk geçmişe yapılır ve Hızır, İslam uygarlığının önemli şahsiyetleriyle ilişkilendirilerek anlatılır. Karakoç'un çizdiği bu Hızır imajı, efsanevi bir kişi olmakla beraber daha genel anlamda İslam uygarlığının manevi kurucularının tipolojiler bütününe dönüşür. Bu tavır, Karakoç'un Hızır'ı, bir kişi olarak değil, bir misyon olarak tasavvur ettiğini gösterir. Burada Hızır'ın, çoğu yerde vahiy hakikatinin metaforu olarak tasvir edildiği görülmüştür. Bu anlamda Hızır, tek başına değil, ab-ı hayat ile çağrışımsal olarak birlikte kullanılmıştır.

Karakoç'un Hızır imgesinin dikkate değer bir başka yönü de onun İslamî yönünün vurgulanmasıdır. Bazı kaynaklarda Hızır-İlyas kültürünün Aya Yorgi (Saint Georges) ile ilişkilendirilmesi ve kaynağının Hıristiyanlığa dayanmasına Karakoç imge düzeyinde karşı çıkarak çizdiği Hızır imgesinin "İslamî" yönünü vurgular.

Kaynakça

- Altuntaş, H. (2011). *Kur'an-ı Kerim Meâli*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Arslan, H. İ. (2019). *Tasavvuf Ekseninde Sezai Karakoç'un Hızır'la Kırk Saat Şiirinin Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Gümüşhane: Gümüşhane Üniversitesi.
- Baş, M. K. (2011). *Sezai Karakoç'un Şiirinde Metafizik Vurgu*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Enser R. K. (2022). Modern Dünyada Bir Sûfinin 'Seyr ü Sülûk'ü: Sezai Karakoç'un 'Ayinler'i Üzerine. *Tüm Yönleriyle Sezai Karakoç: Edebiyat Düşüncesi* içinde. Edl. Kemal Şamlıoğlu vd. Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.
- Enser, R. (2018). *Sezai Karakoç'un Şiirlerinde Geleneğin Tezahür Odakları Olarak İnsan, Zaman ve Mekân*. Doktora Tezi. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Eroğlu, E. (1981). *Sezai Karakoç'un Şiiri*. İstanbul: Bürde Yayınları.
- Eyice, S. (1969). Çorum'un Mecidözü'nde Âşık Paşa-oğlu Elvan Çelebi Zaviyesi. *Journal of Turkology*, 15, 211-246.
- Gülten, S. (2017). Hızır-İlyas Zaviyeleri, Aya Yorgi ve Bektaşiler. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, (83), 81-100.
- İkbal, M. (2014). *Cavidname*. Çev. Halil Toker. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- İnam, A. (2003). *Eleştirinin Kıyılarında*. İstanbul: Hece Yayınları.

- Karakoç, S. (2007a). *Edebiyat Yazıları I: Medeniyetin Rüyası, Rüyanın Medeniyeti Şiir*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (2007b). *Edebiyat Yazıları II: Dişimizin Zarı*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karakoç, S. (2013). *Gün Doğmadan*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Macit, M. (2017). *Nedîm Dîvânı*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Ocak, A. Y. (2019). *İslam-Türk İnançlarında Hızır yahut Hızır-İlyas Kültü*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Onay, A. T. (1996). *Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar ve İzahı* (Hzl. Cemal Kurnaz). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Orhanoğlu, H. (2009). Sezai Karakoç'un Şiirinde İmgeler. *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, (1), 73-104.
- Pala, İ. (1998). *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Şahin, V. (2015). Sezai Karakoç'un Şiirlerinde Yaratıcı Değerler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2727-2744.
- Tanpınar, A. H. (1995). *Yahya Kemal*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (2006). *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: YKY.
- Yıldız, A. (2007). Sezai Karakoç'un Şiirlerinde Tasavvuf. 38. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, 10-15 Eylül 2007, Ankara, 1839-1861.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 69-94.
Geliş Tarihi-Received: 08.09.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 07.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1357485

Sâmiha Ayverdi'nin Eserlerinde Musiki

Music in Sâmiha Ayverdi's Works

Seçil DUMANTEPE*

Öz

Sâmiha Ayverdi, roman, hikâye, deneme, hatıra, gezi, mektup gibi Türk edebiyatının pek çok türünde eserler vermiş, Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatının önemli yazarlarından biridir. Selçuklu'dan Osmanlı'ya, Cumhuriyet'ten bulunduğu döneme kadar uzanan süreçte Türk toplumunun geçirdiği değişim ve dönüşümler, bunların toplumun kültür, sanat hayatındaki yansımaları, insanın toplum ve kâinat içindeki yeri, varoluş amacı eserlerinin temel çerçevesini oluşturur. Ayverdi, ele aldığı bütün konulara tevhidi merkeze alan bir bakış açısıyla yaklaşır. Güzel sanatlara da bu açıdan yaklaşan yazar, bu konudaki görüş ve fikirlerini aktarırken, amacının ve olması gerekenin mazinin birikimlerine takılıp kalmak değil mazinin bereketlerini yaşanan zamana aşılıp, yeni bir terkibe varmak olduğunu belirtir. Edebiyat, tiyatro, mimari, resim gibi güzel sanatların birçok dalıyla zenginleştirilmiş eserlerinde özellikle geniş yer verdiği sanat dallarından biri olan musikiyi de mazi, hal ve istikbal olmak üzere üç ayrı cepheden değerlendirir. Türk musikisi konusunda zengin bir bilgi birikimi olan yazarın hem romanlarında hem de diğer yazılarında bu birikimin izlerini geniş ölçüde görmek mümkündür. Bu çalışmanın amacı, yazarın musikiye dair yaklaşımını tüm yönleriyle ortaya koymaktır.

Çalışmanın giriş bölümünde Ayverdi'nin sanat, sanatta şekil ve mana, sanatın amacı, sanatkar hakkındaki görüşleri üzerinde ana hatlarıyla durulduktan sonra musikiye dair eserlerinde ortaya koyduğu görüş ve düşünceleri, "Türk musikisi" ve "Batı musikisi" olmak üzere iki temel başlık altında verilmiştir. Türk musikisi konusundaki tespit ve değerlendirmeleri "Dini musiki", "Klasik Türk musikisi" ve "Türk halk musikisi" başlıkları altında örneklerle ortaya konulmuştur. Batı musikisi konusundaki düşünceleri Türk musikisiyle karşılaştırılmalı bir şekilde değerlendirildikten sonra, Türk musikisinin geldiği nokta, islahatı hakkındaki düşünce, eleştiri ve önerilerine yer verilmiştir. Ayverdi, görüşleriyle bugüne de hizmet edebilecek mütefekkir bir yazardır.

Anahtar Kelimeler: Sâmiha Ayverdi, güzel sanatlar, musiki, Türk musikisi, Batı musikisi.

Abstract

Sâmiha Ayverdi is a major writer of Turkish literature during the Republican period who worked in a variety of genres including novels, novellas, essays, memoirs, travelogues, and letters. The basic framework of her works is comprised of the changes and transformations of Turkish society from the Seljuks to the Ottoman Empire and from the Republic to the present day, their reflections on the culture and art life of the society, the place of man in society and the universe, and the purpose of life. Ayverdi handled all of the themes she addressed from a monotheistic perspective. While conveying her comments and ideas on this issue, the author, who looked at the fine arts from this perspective, emphasized that her purpose and what

* Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: secil.dumantepe@ikc.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0260-4807.

should be done is not to be stuck in the past, but to infuse the blessings of the past into the present and reach a new synthesis. She examined music, which is one of the areas of art that plays a particularly large role in her works enriched with many branches of fine arts such as literature, theater, architecture, and painting, from three perspectives: past, present, and future. The author had a rich knowledge of Turkish music, and it is possible to see traces of her knowledge both in her novels and in other works. This study aims to reveal the author's approach to music in all its aspects.

The introduction of the study focuses on Ayverdi's views on art, form, and meaning in art, the purpose of art, and the artist, and then her opinions and thoughts in her works on music are given under two main headings: "Turkish music" and "Western music". Her determinations and evaluations of Turkish music are presented with examples under the headings of "Religious music", "Classical Turkish music" and "Turkish folk music". Following a comparison of her opinions on Western music against Turkish music, the conclusion offers her thoughts, criticisms, and recommendations on the current situation of Turkish music and its reform. Ayverdi was an intellectual writer whose ideas can still be useful today.

Keywords: Sâmiha Ayverdi, fine arts, music, Turkish music, Western music.

Giriş

Sâmiha Ayverdi, Türk edebiyatının pek çok türünde eserler vermiş, Cumhuriyet döneminin önemli yazarlarından biridir. Kültür ve sanat, onun edebî ve fikrî dünyasının esasını teşkil eder. Ayverdi, ele aldığı her konuya olduğu gibi kültür ve sanata da vahdaniyet penceresinden bakar (Yetiş, 2003, s. 123-124). Bu vahdaniyet prensibi, ilhamını tasavvuftan alır (Gürsoy, 2003, s. 292). Ayverdi'nin ifadesiyle tasavvuf, bir zıtlar abidesi olan insan bünyesini, ruhen de yekpareleştirerek, bütünlüğe götüren yoldur. İnsanın yaratılışındaki gaye, vahdet'e ulaşmaktır (Yardım, 1988, s. 103). Vahdet ya da tevhid, en genel tanımıyla, insanın, nefsanî duygularının esaretinden kurtularak kendi yokluğunun idrakine varıp, Allah'ın birliğine ulaşmasıdır. Ayverdi, insanı bu birliğe ulaştırarak "kuvvetin ilim, iman ve bilhassa aşk olduğuna inanır" (Demirci, 2003, s. 85). Tevhid, Türk kültürünün, sanatının ve medeniyetinin de özünü oluşturur. Bu tevhid ruhu, İslam sanatlarının kendi içlerinde ve birbirleriyle olan ilişkilerinde tutarlı bir ahenk, ruh ve zihniyet bütünlüğü olarak karşımıza çıkar (Işık, 1988, s. 107). Sâmiha Ayverdi de tarihe, kültüre ve sanata aynı birlik anlayışı içinde yaklaşır. Ayverdi'nin ifadesiyle, bütün sanat kolları aynı hamurun, aynı tekneden yoğrularak şekil almış çeşnisi ve bütünü tamamlayan parçalarıdır (Ayverdi, 1996f, s. 256).

Yazar, eserlerinde edebiyat, tiyatro, resim, minyatür, mimari, müzik gibi güzel sanatların hemen her alanına geniş yer vermiştir. Bunlar arasında musiki, özellikle toplumun sosyal, kültürel, dinî ve fikrî hayatını aksettirmesi bakımından önem verdiği ve en sık üzerinde durduğu alanlardan biridir. Türk musikisi konusunda zengin bir bilgi birikimi olan yazarın hem romanlarında hem de diğer yazılarında bu birikimin izlerini geniş ölçüde görmek mümkündür.

Sâmiha Ayverdi'nin musiki hakkındaki görüşlerini doğru değerlendirebilmek için öncelikle onun mütefekkir bir mutasavvıf olduğunu göz önünde tutmak gerekir. Onun sanat anlayışını şekillendiren en önemli etken, tasavvuf şuurudur. Sâmiha Ayverdi'nin eserlerindeki hâkim düşünce de tasavvuf ve onun kültür tarihimizdeki önemli rolüdür. Sanatını da bu düşüncelerini dile getirmek için bir vasıta olarak kullanır. Başka bir ifadeyle pergelin sabit noktasında din, tevhid fikri vardır, diğer her şey bunun etrafında halka halka genişler. Kenan Gürsoy'un ifadesiyle, tevhidi anlamak fânilikten ebediliğe doğru ruhi bir macera geçirmekte olan insanı anlamaktan başka bir şey değildir. Böyle bir bakış açısı çerçevesinde insanı hem kendi ile hem Allah'la hem de kütle ile barıştırmak mümkündür (Gürsoy, 1988, s. 54). Yazarın sanat, sanatın amacı, sanatkâr hakkındaki görüşleri de bu doğrultuda temellenir. Bu nedenle, Ayverdi'nin musiki hakkındaki

görüşlerini ortaya koymadan önce, sanat, sanatın amacı, sanatkâr hakkındaki düşünceleri üzerinde ana hatlarıyla durmak gerekir.

Ayverdi'ye göre sanat, bir milletin içtimai, beşerî, vicdani ve edebî terkiibinin bünyeleşerek cemiyete aksettiği sihirli mahsuldür. Bizim milletimizin içtimai, beşerî, vicdani ve edebî terkiibinin mayası ise Müslüman-Türk tasavvufudur. Bu anlayış, tefekkür ve sanata da istikamet çizmiş, yol göstermiştir (Ayverdi, 1995f, s. 5). *Bir Dünyadan Bir Dünyaya* adlı eserinde de sanatı, kütlelerin birikmiş ve demlenmiş heyecanlarının zembereğini harekete geçiren bir büyüklük kuvvet olarak niteleyen Sâmîha Ayverdi, onu cemiyetin ruhunu ve manevi nizamını maddeye aksettiren bir aynaya benzetir (Ayverdi, 1974a, s. 46).

Ayverdi'nin sanat, sanatın amacı ve sanatkâr hakkındaki görüşleri, İslam medeniyetinin köklü estetik ve sanat görüşüne de paralel bir doğrultuda şekillenmiştir. Turan Koç'un ifadesiyle İslam sanatının en önemli yönü derin bir tefekküre yaslanarak insana hakikati hatırlatıcı olmak ve estetik düzeyde onu temaşa tecrübesine hazırlamaktır (Koç, 2022, s. 26). Ayverdi'yi, tasavvufu bir motif, bir değer olarak ele alıp işleyen kalemlerden ayıran en önemli yönlerden biri, İslam tasavvufunu yaşama şeklini kendi kendine, insana, vatana, millete hizmet dairesinde bir aksiyon haline getirmesidir. Ayverdi'nin yazılarında, manayı daima önde tutarak madde ve mana sentezi kuran bir mutasavvıf-mütefekkir vardır (Kırzioğlu, 1990'dan akt. Yardım, 2005, s. 78). Bu bakımdan onun şekil ve mana ile ilgili görüşleri de metafizikle bağlantılı bir estetik anlayışına sahip olan İslam estetiğiyle paraleldir. Bilindiği gibi, İslam estetiğini modern estetiklerden ayıran en önemli farklardan biri de mana ile suretin mükemmel bir uyumunu sergilemesidir (Koç, 1922, s. 17).

Şekille özün, sanatla mananın birlikte olması gerektiğini savunan yazar, eski sanat anlayışımızda olduğu gibi, insan ve Allah şuurunun sanata ve sanatkâra hâkim olmasını istemektedir. Örneğin bizde bir Mimar Sinan "mabedi, sanat için yapmamış; sırf Allah'a ibadet ve kulluk etmek, gemilerdeki pusulalar gibi, yollarını şaşırırmaktan korkanlara istikamet, ümit ve yaşama şevki vermek isteyen bir anlayıştan hareket ederek" (Ayverdi, 1973, s. 123-124) eserlerini vücuda getirmiştir. Ayverdi, sanatın görevini de bu doğrultuda açıkça ortaya koyar. Kazım Yetiş'in ifadesiyle, pusulasını şaşırmış insanlara pusula görevi yapacak bu sanat anlayışı, onun eserlerinin de çıkış noktasını oluşturur (Yetiş, 2003, s. 130-131).

Ayverdi'ye göre kabiliyeti olan bir insan yüksek sanatkâr olabilir. Fakat her yüksek sanatkâr büyük insan olamaz. Gerçek sanatkâr çevresine yeni âlemlerin kapısını açan kimsedir. Kütlenin başardığı her şey evvelâ onların düşüncelerinde kök salıp şekil bulur ve oradan da cemiyete geçer (Ayverdi, 1995a, s. 21). Yazarın ifadesiyle, böyle kâmil insanlardan, büyük velilerden sızıp kütlelerin kanına canına karışmış olan bu müşterek iman ve idealin izleri toplumların sanat eserlerine bir medeniyet parıltısı gibi tecelli eder. Öyle ki mimaride Süleymaniye'ler, Selimiye'ler, şiiirde Fuzulî'ler, Bâkî'ler, musikide Merâgî'ler, İtrî'ler hep aynı vicdan dünyasının, aynı müşterek inanışın medeniyet bereketleri olarak gösterilebilir (Ayverdi, 1995b, s. 31-32).

Yazar, bugün ise sanatla mananın birbirine küsmüş iki mektep arkadaşı gibi olduğunu ifade eder (Himran ve Fikri, 2015, s. 107). Sâmîha Ayverdi, bu durumun sanatta, kültürde ve fikirde büyük bir iman ve ruh kaybı içinde olmamızdan kaynaklandığını belirterek, yeni bir hamleye ihtiyaç olduğunu vurgular. Ele aldığı bütün konuları mazi, hâl ve istikbal cephelerinden değerlendiren yazar, maziyi ne aynen yaşamamanın ne de tamamen söküp atmanın mümkün olduğunu belirtir. Ayverdi, kültür tarihinde de milletlerin kalkınma hızını ve medeni seviyesini yükselten metodun mazinin bereketlerini yaşanan zamana aşılıyıp, yeni bir terkibe varmak olduğunu ifade eder. Bu

anlayış, onu, Henry Bergson'dan kaynağını alan Tanpınar'ın devam fikrine yaklaştırır. Ayverdi'nin geleneğe bakışı da bu doğrultudadır. Sâmiha Ayverdi, eskiyi aynen yaşatmak değil, günün ihtiyaçlarına göre yeniden şekillendirmeyi savunur. Edward Shils'in ifade ettiği gibi gelenek, bir şeyin aynı şekilde tekrarı demek değildir. Gelenek, yeniden hayata geçirmeye kılavuzluk eden modeldir. Bu model, insanın arzu ve ihtiyaçlarıyla şekillenir (Turan, 2003, s. 259). Sâmiha Ayverdi de bu şekilde geçmiş, geleneği inkar ederek değil, yenileyerek, geliştirerek geleceğe aktarma amacındadır.

Ayverdi, Yahya Kemal'in de "imtidad" fikriyle eserlerinde vurguladığı gibi, kökü mazide olan bir gelecek tasavvur eder. Tarihi, maziye yorumlayarak, onunla metafizik ve büyük düşünceler arasında ilgi kurar ve buradan bir din felsefesine bağlanır. Bu özellikleriyle Ayverdi, çağdaş Türk düşüncesinde çok özel bir yer işgal eder. Fransız, İngiliz, Alman düşüncesini, Fransız mistisizmini, geleneksel tasavvufi anlayış içinde eritir ve bir senteze ulaştırır. Bu sentezi de tevhid bilinci ile milliyete uygular (Değirmencioglu, 2005, s. 51). Beşir Ayvazoğlu'nun ifadesiyle, o, eserlerinde geçmişle bugünü birbirine sımsıkı bir şekilde bağlayan bir sürekliliği gerçekleştirmiştir (Ayvazoğlu, 1988, s. 46). Ayverdi, bütün milli ve manevi değerlerimize olduğu gibi, Türk musikisine de böyle geniş bir perspektiften bakar.

Dolayısıyla, yazarın Doğu ve Batı medeniyetine hâkim, mütefekkir ve mutasavvıf bir bakış açısıyla yazdığı eserlerinde sanat, güzellik, estetik kavramları ve güzel sanatlara dair fikir ve görüşleri, hem geçmişteki sanat ve kültür değerlerimize hem bugün gelinen noktaya derinlikli bir yaklaşım sunması hem de gelecek tasavvurlarımıza yön vermesi açısından önem taşımaktadır. Biz de bu çalışmada, Ayverdi'nin çok yönlü bir bakış açısıyla yaklaştığı bu değerlerimizden musiki konusundaki görüş ve tespitlerini ortaya koymaya çalıştık.

1. Türk Musikisi

Sâmiha Ayverdi, bütün sanat dalları arasında musikiye ayrı bir önem vermiştir. Ahmet Mithat Efendi, Mehmet Rauf, Halit Ziya Uşaklıgil, Ahmet Hamdi Tanpınar, Yahya Kemal Beyatlı, Abdülhak Şinasi Hisar gibi pek çok yazar ve şairin eserlerinde musiki, en çok üzerinde durulan sanat kolları arasında başta gelmektedir. Ahmet Mithat, musikiyi eğitimin bir parçası olarak görmüş, teorik yazılarında ve edebî eserlerinde bu konuya geniş bir yer ayırmıştır (Çağın, 2022, s. 15). Mehmet Rauf ve Halit Ziya gibi yazarlar eserlerinde hem tema hem de yapı unsuru olarak musikiye yer vermişler, bu etkiyi üsluplarına da yansıtmışlardır. Bu romanlarda, özellikle Mehmet Rauf'un eserlerinde Batı musikisi unsurlarının da geniş ölçüde yer aldığı görülür. Bu açıdan Sâmiha Ayverdi'nin romanlarına baktığımızda özellikle Türk musikisinin tema ve roman karakterlerinin işlenişinde işlevsel olarak ön plana çıktığı görülür. Bununla birlikte, Türk musikisinin temel unsurları, onun bütün eserlerinde hem estetik hem de felsefi boyutlarıyla geniş olarak yer bulur. Türk musikisine verdiği önem ve devamlılık fikri bakımından Tanpınar ve Yahya Kemal'e yaklaşan Ayverdi, tevhidi merkeze alan bütüncül ve derinlikli bakış açısıyla döneminin diğer isimleri içinde özel bir konuma sahip olmuştur.

Ayverdi, bir röportajında güzel sanatlardan hepsini özellikle musikiyi sevdiğini belirtir. Keman çaldığını, fakat uzun zamandır pek meşgul olamadığı için bıraktığını söyler (Aygen, 2013, s. 30). Bir mülakatında da güzel bir ses karşısındaki hassasiyetinin daha dört beş yaşlarında başladığını, daha o zamanlarda güzel bir ses ve sazın kendisini ağılattığını, şimdi ise tahammülsüz kalacak kadar çok sevdiğini belirtir. Musikiye de tevhidin şekil verdiği bir nazariyeyle yaklaşan yazara göre "güzel ses, güzel koku gibi

“Elest”¹ hitabından kalma bir tecellidir” (İmre, 2015, s. 403). Ses ve sazı, insan ruhunun çatlaklarını kaynatıp onaran en sözü geçkin kuvvet olarak niteler (Ayverdi, 1999, s. 201).

Ayverdi'nin ifadesiyle musiki, “bir göz açıp kapama anında insan ruhuna sükûnla çılgnlığın, ümitle bezginliğin, varlıkla yokluğun arasını silen, çoklukları yokluk edip birleştiren, bağdaştıran bir tılsım, sanki iliklere işleyip iliklerden taşan adsız sansız bir büyü”dür (Ayverdi, 1999, s. 510).

Sâmiha Ayverdi, diğer eserlerinde olduğu gibi romanlarında da musikiyi ve musikiye ait unsurları tematik, metaforik, tarihî, edebî olmak üzere çok zengin bir perspektiften ele almıştır. Onun romanlarında musiki, bazen Tanburi Cemil Bey'in bir ney taksimi, bazen Plotinus'un ya da Pisagor'un müziğe dair bir cümlesi, bazen de bir musikişinas kahramanın ruhi portresi ya da sanata dair düşünceleri ile karşımıza çıkar. Örneğin *Yaşayan Ölü*'de Leyla'nın duygularını tasvir etmek için onun günlüğüne yazdığı musiki ile ilgili notlardan faydalanır. Bu notlarda, musiki, “insanın kendini aldatmaya uğraşamayacağı ulvî anlar” olarak tanımlanır (Ayverdi, 1942a, s. 135). *Yolcu Nereye Gidiyorsun* romanında, kahramanın mütevazı bir kahve köşesinde dinlediği tambur sesi, onun ruhunun derinliklerinde eski bir âlemin bakiyesini bulup meydana çıkarmaya aracılık eder (Ayverdi, 1944, s. 118). Yazar, *Batmayan Gün* romanında insanı da bir musiki aletine benzetir. Ayverdi'ye göre insan da bir musiki aletine benzemelidir. “Bir tel parçasından bu kadar güzellikler doğduğu halde bir vücuttan neler doğmaz? O halde insanın da kendi vücudu sazını çalmayı öğrenerek etrafını istifâde ettirmesi lazımdır” (Ayverdi, 1977a, s. 119). *Ateş Ağacı*'nda ise dünyadaki bütün sâdaların do'dan, si'ye kadar yedi notanın içinde olduğunu şöyle dile getirir:

“Dünyadaki bütün sâdalar, Türk, Arap, İngiliz, Fransız, Çin, Japon, eşek, köpek, arslan, kurt, ağustos böceği, yılan, hasılı her bir ses, “do”dan, “si”ye kadar olan yedi notanın içinde. Faraza benim hoşlandığım mahalli bir türküden bir Avrupalı haz etmeyebilir. Onun zevk aldığı bir melodiden de ben hoşlanmayabilirim. Fakat şu muhakkak ki hoşlandığımız da hoşlanmadığımız da hep o notaların evrilip çevrilmesinden ibaret! Şu halde bunları nasıl beğenmiyoruz da fenadır diyebiliyoruz! Hiç olmazsa zevk alanların zevklerine hürmet etsek” (Ayverdi, 1993, 14).

Yazar, bir başka eserinde de herkesi, her şeyi bir gören vahdaniyetçi yaklaşımını dünyayı bir melodiye benzeterek ifade eder:

“Herkesi, her şeyi, sevmek hakikatin icabıdır. Zevkle dinlediğimiz bir şarkıyı, bir besteyi, onu teşkil eden seslere ayırsak, evvelce almakta olduğumuz zevk birden sifıra düşer. Meselâ notaların içinden yalnız “do”ları yahut “re”leri sevip diğerlerini atarsak, bestenin besteliği kalır mı? Şu halde bu dünyâ melodisinin de, inceli kalınlı diyezli bemollü âhengine dokunmaksızın dinleyip zevkine ermek lâzımdır. Zirâ yaratılış âlemi içinde tam iyi ve tam fena yoktur” (Ayverdi, 1976e, s. 352).

Bu örneklerde, Ayverdi'nin, tevhid görüşünü açıklamak için musikiyi metafor olarak kullandığı görülür. Bu görüş, aynı zamanda İslam'ın güzellik anlayışını da yansıtır. Güzellik Hakk'ın ve âlemdeki tezahürlerinin asli bir niteliğidir. Başka bir ifadeyle, bütün âlem ilahi güzelliğin tecellisinden başka bir şey değildir. Bu bağlamda, İslam tasavvufundaki genel kabule göre, bütün varlık ontolojik olarak cemel ve kemalin

¹ Allah'la yaratılışları sırasında insanlar arasında yapıldığı kabul edilen sözleşme için kullanılan bir tabir (Yavuz, 1992, s. 106).

sergilenmesi olduğundan, âlemdeki hiçbir şey özü itibariyle çirkin değildir. Güzellik asli, çirkinlik ise ârîzî ya da itibarî bir durum olarak değerlendirilir (Koç, 1922, s. 113).

Bir röportajında, musikiyi bir kül, yani bütün olarak tasavvur ettiğini, böyle tasavvur edince, bunu kısımlara ayırmanın zevkimizin gerektirdiği bir taksimden ibâret kalacağını, halbuki bunun parçalanamaz olduğunu ifade eder (Kandemir, 2013, s. 19). Bazen de birlik fikrini ya da tevhidi bakış açısını tabiata yansıtır. Tabiatın sesi, onun için en güzel bir musiki eseri yerine geçer:

“Anadolu Hisarı'nın benim için belki de zevkli olduğu kadar kârlı da olan hâtırası, tabiatın dilsiz dilindeki mûsikîyi hissedişim olmuştur. Deniz, ağaç, çiçek, kuş ve hayvan sürülerinin meydana getirdiği yekpâre âhenk kadar, insanoğlunun duygu zembereğini kımıldatacak daha üstün bir haz tanıımıyordum...

Amma benim için bu tek veya çift notalı sesler, yalnız böceklerin değil, kırların, ağaçların, kuşların hülâsa bütün bir tabiatın iç çekışı, nefes alışı, yaşadıklarının, canlı olduklarının belirtisi idi. Şimdi düşünüyorum da belki bunlar başka bir şeyi terennüm ediyor, nebâtî şuurlarının gücünce, bir hasret ve bir vuslatı ilân ediyorlardı” (Ayverdi, 1974a, s. 14-15).

Burada söz konusu olan, dinî duyuş ve kavrayışta çok büyük bir yeri olan estetik tecrübedir. Turan Koç'a göre, bu estetik tecrübe Allah'ın cemalini, tabiattaki güzellikler üzerinden seyir ve temaşa etmenin insanda yarattığı bir vecd ve huzur halidir (Koç, 1922, s. 98-99). Sâmiha Ayverdi'nin edebî ve manevi dünyasında da bazen bir çiçek, bazen bir kuş ya da güzel bir ses, onu hep aynı kaynakla buluşturan bir vasıta olarak karşımıza çıkar. *Yolcu Nereye Gidiyorsun* adlı romanında, sanat ve özellikle musiki üzerinden bu düşüncesinin örneklerini görmek mümkündür. Sanatı aynı zamanda kendi benliğimize inebilmek için bir yardımcı olarak gören Ayverdi, bu düşüncesini roman kahramanlarından Seyfi Bey'in dilinden şöyle dile getirir:

“Biz buraya içimizdeki aşk ihtiyacını bir bahaneyle, bir aynada seyretmeye geliyoruz. Bu bahane, her zaman erkek için kadın, kadın için erkek değildir. Musiki, onda aşkımızı seyrettiğimiz en parlak aynalardan biridir. Tabiat güzellikleri, şiirler, resimler, nesirler de böyle.

...içinde aşkımızı bulduğumuz zevkler aynasında, içimizin tanımadığımız, gizli ve keşfolunmamış sırlarını görüp öğreniriz.

Hani büyük nehirlerin ince ve mütevazı kolları vardır; yahut biz suni vasıtalar; kanallarla onu köyümüze tarlamıza kadar çekip götürürüz. Musiki, şiir ve aşk dünyası ile bizim aramıza köprü kuran bütün güzellikler de süratle akan nehirlerden çalınmış bu kollara, kanallara benzer” (Ayverdi, 1944, s. 243).

Samiha Ayverdi'nin Türk musikisine dair zengin bir bilgi birikimi vardır. Bunda onun özellikle klasik Türk musikisine olan özel ilgisinin de payı bulunur. Ayverdi, bir röportajında klasik Türk musikisi ile halk musikisinin zevk olarak tanıdığı güzelliklerin başında geldiğini, mesela bir ney ve tambur taksimının dünyalar içinde dünya açtığını söyler (Aygen, 2013, s. 30). Yazar, başka bir yazısında ise, televizyonda en çok klasik Türk Musikisi korolarını, Rumeli serhad havaları ile kırk yılda bir ekrana getirilen İstanbul piyasa şarkılarını ve bilhassa tasavvuf musikisi adı altında Türk'ü kanatlandırmış bir felsefeyi seslendirmiş mısraları dinlemekten zevk aldığını belirtmiştir (Ayverdi, 1985a, s. 7). Onun bu sevgisinin yanında, Türk musikisinin klasik eserlerinin kaybolmadan günümüze ulaşması amacıyla zaman zaman özel gayretler içine girdiğini de, bu konulara dair ilgili kişilere yazdığı mektuplarından öğreniyoruz (Ayverdi, 2020, s. 257-259).

Sâmiha Ayverdi, üç kıtaya kol salmış Türk'ün çeşitli sanat kolları arasında, bir de lâhutileşmiş sese ulaştığını dile getirir. İşte bu ses, onun ifadesiyle tekbir olmuş naat olmuş, münâcat olmuş, beste olmuş, peşrev olmuş, hançere de gazel, sazda taksim olmuştur (Ayverdi, 1985c, s. 207).

Ayverdi'nin eserlerinde adı geçen bazı sanatkârlar, günümüzde neredeyse unutulmuş, bazıları hakkında da çok az bilgiye ulaşılmıştır. Sâmiha Ayverdi, bu sanatkârları eserlerinde anarak, musiki dünyamıza hem ışık tutmakta hem de kaynak görevini yerine getirmektedir (Kızıltuğ, 2005, s. 96). Diğer yandan, Fırat Kızıltuğ, şimdiye kadar Türk musikisinin düşünsel ve metafizik açıdan pek fazla üzerinde durulmadığını ifade eder. Böyle bir tahlil için edebiyatımızın ve tarihimizin iyi hazmedilmesi, ayrıca Batı kaynaklarına aşına olunması gerektiğini, Ayverdi'nin ise bu donanıma sahip bir yazar olarak bu boşluğu doldurduğunu belirtir (Kızıltuğ, 2005, s. 99).

Bu genel değerlendirmelerden sonra, biz de çalışmamızda Ayverdi'nin Türk musikisi hakkındaki görüş ve düşüncelerini dinî musiki, Klasik Türk Musikisi ve Türk Halk Musikisi temel başlıkları altında sınıflandırarak ortaya koyduk.

1.1. Dinî Musiki

Türk dinî musikisi, yüzyıllar boyu yaşanan İslami hayatın bir sonucu olarak ortaya çıkmış, bir musiki tarzı olarak ele alınıp gelişmesi ise daha çok Osmanlı kültür ve medeniyeti çerçevesinde şekillenmiştir. Türk dinî musikisi, nitelik bakımından genel olarak cami musikisi ve tasavvuf (tekke) musikisi olmak üzere iki türde incelenmiştir. Bu iki tür arasındaki ayrımı zorlaştıran ortak birçok vasıfları olmakla beraber, cami ve tasavvuf musikilerinde ayrı ayrı üslup ve tavırların mevcut olduğu bilinmektedir. Cami musikisinin daha çok ciddiyet ve zâhidâne bir mahiyet taşımaya karşılık tekke musikisinde tasavvufi bir lirizm ve coşku hâkimdir (Özcan, 1994, s. 359). Tasavvuf musikisi ya da diğer adıyla tekke musikisi, dinî duyguların ses, nefes, ritm, raks ile harmanlanarak ilahi vecd içinde seslendirilmesidir. Bu anlamda, tasavvuf musikimizin en önemli kaynaklarından biri de Mevlevî müziğidir.

Bu açıdan Sâmiha Ayverdi'nin eserlerine baktığımızda özellikle Türk tasavvuf musikisine geniş bir yer verildiğini görürüz. Çünkü ona göre bütün eserlerinin çıkış noktası olarak ifade ettiği gibi, sanatın gayesi de insanı Allah'a yöneltmektir. Tasavvuf musikisi ise bunun en güzel araçlarından biridir. Ayverdi'nin ifadesiyle, tasavvufta gaye Hakk'ı birlemek, tevhid, tevhidin neticesi de kendine, insanlara ve Allah'a karşı vazife ve mesuliyetlerini idrâk ve icrâ mevkiine koymaktır. Bu yolda "zıkr, sema, devran, tarab" öz ve asıl değil, belki öze varmanın yardımcı vasıtalarıdır. Çünkü, manayı daima sanatlı kalıpların güzellikleri içinde görmek istidadiyla yaratılmış olan insanoğlu, her zaman gönlüne gözünden, gözüne gönlünden pay düşürür. Yazar, tıpkı tabiatın en güzel kokuları en güzel çiçeklerde sakladığı gibi, insanoğlunu da kendi vuslatına kavuşturacak olan asıl ve özü de yolumuza kılavuzlayan elçinin, bazen bir sema günü bazen de bir ihya gecesi olabileceğini belirtir (Ayverdi, 1977b, s. 175-176). Ayverdi, böyle bir sema gecesinin onda uyandırdığı vecd halini şöyle tasvir eder:

"Bir ihya gecesi ne idi, nasıldı, nice idi? Gözden gönüle haberler, dâvetler gidip gelen, insan ruhunu yumuşatıp yeniden kalıplayan bir ihya gecesi... Kandillerin, چراğların, karanlığı yenmek için boğuştuğu yarı loş, puslu bir semahane... sanki insanlar da gerilip çekilen, uzayıp kısalan gölgeler kadar cansız... Akan, eriyen, bükülen, yâre de ağyâre de şavkını vere vere yanıp tükenen mumlar sıra sıra, boy boy... Zaman hissi, mekân endişesi, yüreklerden sıyrılıp silinmiş. Yok, hiçbir şey kalmamış, sâde bir ahenk sade bir nağme, sade bir ihtizaz var... Neyler, kudümler, halileler, çalar çağırır; beyaz tennûreler ateş arayan pervaneler misillü gelir döner,

geçer döner; bir güzel ses durak okur, bir başkası nât söyler; semâ durur, devran başlar. Zâkir susar, zikir coşar, gülbank biter, salâ başlar.

Ölüm doğum, dünya ahret, yahşi yavuz, şeytan rahman bir dem olur bir an olur, ayrılamaz, seçilemez. Dirhem dinar, tartı ölçü, eksik artık, yavan katık, hesap kitap hep bir yana... Belki ne harf, belki ne lâfz, belki ne söz, belki ne nakş; sâde âhenk, sâde nağme, sâde nidâ, sâde sadâ... Bir ihtizâz çıkar gelir, ne tılsım, ne efsundur, ne göz bağı ne de sihir... Bu bir vecddir, bu bir aşktır; yıkar geçer, yapar geçer..." (Ayverdi, 1977b, s. 176-177).

Ayverdi, eskiden insanların, yalnız beşerî kederler ve sevinçler için gülüp ağlamadıklarını, o devirlerde ruhani bir zevk yüzünden gözyaşını dökmesini bilen kimseyi bir ney sesinin, bir şiirin, bir semanın ya da bir zikrin de coşturup, ağlatabildiğini ama bu gözyaşında, gülmenin zevkenden daha üstün bir haz, bir sevinç ve bir zevk bulunduğunu dile getirir. Bu bağlamda, yazar, tekke ve cami musikisinin ortak bir formu olan "naat (na't)"ın insanda yarattığı ilahi coşkuyu da birçok eserinde zengin tasvirlerle vurgular. Naat'ı, sanat ile vecdin müşterek sesi olarak tanımlar. Yazarın ifadesiyle, "belki de o, naat ismiyle Allah'a, Allah katına açılan bir kapıdır. Dinlersiniz ölürsünüz; dinlersiniz dirilirsiniz. Dinlersiniz yok-var olursunuz" (Ayverdi, 2018a, s. 227).

Ayverdi, Türk tasavvuf musikisi hakkındaki görüşlerini dile getirirken, bu konuyu tarihî seyri içinde geniş bir şekilde ele alır. Mevlevilikte üstün şeklini ve kalıbını bulmuş olan semanın, kökleri Orta Asya Türklüğündeki şaman ve baksı geleneğine uzanan sosyal bir müessese olduğunu söyler. Yazarın ifadeleriyle, Orta Asya Türklüğünde yarı şair, yarı tabip konumundaki baksılar, gerek hasta tedavilerini gerek edebî ve manevi zevklerini raks ve sema yoluyla dile getiriyorlardı (Ayverdi, 1995e, s. 230). Eski Türklerde Orta Asya'da baksı, şaman ve ozan adı verilen bu saz şairleri hem saz çalar, hem raks eder, hem de şiir söyler, bu üç sanatın birleşimiyle dışa vuran vecd halleri, kendilerini dinleyen ve seyreden halk üzerinde büyük tesir bırakırdı. Ayverdi, işte bu sebeple, vecd halinin İslami tezahürü olarak nitelendirdiği semanın Türklere çok cazip geldiğini belirtir (Ayverdi, 1996a, s. 8-9).

Yazar, Şark'ın binlerce yıldan bu yana süzülüp gelen bu dinî, estetik tecrübesinin Türklerin elinde bir vecd ve aşk bürakı haline dönüştüğünü, ölçü ve ahenk kalıbı içinde ebedileşerek, vatanı olmayan bir sanat ve iman armağanı halinde insanlığa mal edildiğini söyler (Ayverdi, 2018a, s. 228). Ayverdi, bu noktada Mevlânâ'nın önemini vurgular. Yazarın ifadesiyle, "raksı ibâdet kisvesi içine sokan Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî, onu şiirin ve musikinin de katıldığı ve adına sema dediği öyle bir olgunluğa yükseltmiştir ki asırlar boyu Mevlevihaneler, bu söz, saz ve hareketin mucizevi iş birliği ile cemiyet ruhunun karanlıklarını yarıp insanoğluna tefekkür ve imânın kapılarını açmıştır" (Ayverdi 1995b: 29).

Mevleviliğin musikiye büyük önem vermesi ve Mevlânâ'nın oğlu Sultan Veled'in muktedir bir bestekâr olması, 13. yüzyılda Türk musikisinin verimini ve etkinliğini arttıran unsurlardan olmuştur (Berker, 1985, s. 151). Fakat Türk tarihi içinde, tekke musikisine karşı Mevlevi seması ve Halveti raksının şeriata aykırı olduğu gerekçesiyle zaman zaman tepkiler de meydana gelmiştir (Çavdaroğlu, 2009). Sâmiha Ayverdi, bu olumsuz bakış açısına karşı eleştirilerini de çeşitli vesilelerle eserlerinde dile getirmiştir:

"Musikiyi kapısından sokmayan taassuba karşı tekke, insan gönlünü yıkayıp pir ü pak edecek vecdli ibadetin içine, şiiri de musikiyi de güzel sesi de kabul ettikten başka zikir ve semâ dediği ritmik hareketleri almak suretiyle ilahileştirdiği raksa da yer vermiş oluyordu.

Müşkülleri âsan eden, olmazları olduran bu yürek yanığının emrinde seferber olan şiir, musiki, raks ve sohbet ile beslenen kütlelerden ise büyük hamleler yapacak güçlü zümreler doğuyordu” (Ayverdi, 2018a, s. 168-169).

Tekkelerin, Mevlevihanelerin bestekârlar ve musikişinasların hem yetişme hem de buluşma yerleri olduğunu ifade eden Ayverdi, musiki tarihimizin misli bulunmaz Mevlevi ayinlerinin bestekârlarını, İsmail Ankaravi, Sarı Abdullah, Şeyh Galib gibi şair ve mesnevihanlarını da yine hep aynı ocağın yetiştirdiğini belirtir (Ayverdi, 1977b, s. 169). Bugün ise ne “mesnevihanları, nathanları, murtipleri, semazenleri, neyzenleri kudümzenleri, adabı ve erkânı ile mukabele yapılan bir Mevlevihane”nin ne de “insanoğlunu, yıkıcı, kaba ve sakar duygularından soyup vecd ve imân ile giydirecek o muhteşem ve lahuti seslerin dinlenir olduğu bir maksüre”nin olmadığını dile getirir. Diğer yandan, şayet olsa bile artık bunları anlayacak ve doğru değerlendirebilecek bir zevk ve anlayıştan yoksun olduğumuzu da sözlerine ekler (Ayverdi, 1976c, s. 234).

Günümüzde Mevlânâ felsefesinin asıl ruhu ve manasından uzaklaşarak, onun bir seremonisi olan sema ve ayinin arkaik bir vesika sıfatıyla sadece turistleri çekmek için kullanılan bir gösteriye dönüşmesinden üzüntü duyar. Bu şekilde, Türklerin bin yıl işleye işleye kemâle getirdikleri içtimâi bir müessesenin tarihî hassasiyetini çiğneyip, üstelik Mevlânâ Celâleddin Rûmî gibi bütün dünyanın ilgi ve muhabbetinin merkezi olmuş bir ulunun adını tuzak gibi kullanarak onunla seyyah avladıklarını söyler (Ayverdi, 1995e, s. 230).

Ayverdi, sema ve ayini, artık irfan ve sanat hayatımızdan sürüp çürüğe çıkardığımız manevi terbiye ve disiplinin seremonisi olarak tabir eder. Semaların, ayinlerin bir gerçek aksiyonun taslağı olarak zaman zaman tekrarlanabileceğini; ancak Türk tarihinin çetin ve buhranlı devirlerinde kolaylıkla intikal sağlayacak sözü geçkin yapıcı ve yaygın bir Mevlânâ ve Yunus felsefesini bulmanın artık mümkün olmadığını söyler (Ayverdi, 1995e, s. 232).

Ayverdi, dinî musikimizin diğer bir türü olan cami musikisinin bugün geldiği nokta ile ilgili görüş ve düşüncelerini de birçok yazısında dile getirmiştir. Gerek ibadet sırasında gerekse ibadet öncesi ve sonrasında ortaya çıkan ses musikisi olarak tanımlanan cami musikisinin önemli bir formu da mevlit’tir (Özcan, 1993, s. 102). Yazar, Süleymaniye Camii’nde bir vakıf sahibinin okuttuğu bir mevlit dolayısıyla, ihmal edilen millî ve manevi değerlerimizden biri olarak ifade ettiği cami musikimiz ve mevlit ile ilgili düşüncelerini şöyle paylaşır:

“...geçen hafta Süleymaniye Camii’nde bu nisvana, sanki toptan bir kefaret gibi, bir Mevlit okutuldu. Bu Mevlit, bir yandan senelerin ağır ve kabuslu uykusundan gerine gerine uyanışı, bir yandan ehil ve üstad sanatkârların kolu kanadı altında çalışıp hazırlanmanın ilk ciddi tecrübesini vermiş oldu. Gevşiyen görenek ve geleneklerimiz arasında, merkezi bağlantıyı kaybetmemiş olmak dolayısıyla talim ve tedris halkası dağılmış olan cami musikimiz temenni edelim ki bundan sonra kifayetli ve imanlı ellerde inzibatlı ve programlı bir çalışma ile derbederlikten ve başı boşluktan kurtulabilsin.

Ancak şu da dileklerimiz arasındadır ki Mevlidhanlar, bir din edebiyatı şâheseri olan Mevlid’i, devrinin diline sadık, vezninin ve kâfiyesinin sırlarına vakıf üstadlar nezaretinde yapılacak temrin ve tecrübelerden sonra okumak hakkını kazanarak kürsüye adım atsınlar. Zira halkın irfan ve imanına hitap etmenin şerefi kadar mesuliyeti de bulunduğunu göz önünde tutmak vazifelerimiz cümlesindedir” (Ayverdi, 1976d, s. 237).

Ayverdi, eski dönemlerde Türk toplumunun ezan sesine karşı bütün sanatların üstünde bir kıymet, manevi zevk ve hürmet duygusuyla yaklaştığını, kaybettiğimiz değerlerin bir parçası olarak birçok eserinde dile getirmiştir. Yazarın, *İnsan ve Şeytan* adlı romanında da bu konuya vurgu yaptığı görülür. Romanının kahramanlarından Halim Paşa, musikiyi çok seven, hassas mizaçlı bir devlet adamı olarak tanıtılır. Romanda, en sevdiği bir ferahfeza beste çaldığı sırada ezan sesini duyar duymaz musikiyi susturmasına dikkat çekilir. Klasik musikiden aldığı zevkin yerini ezan sesinden duyduğu vecd ve istiğrak duygusunun kapladığı anlatılır. Kendisinin bu duygusunu yadırgayanlara da “Müezzinin müminleri ibadete davet ettiği sese kendi hazzımı okşayan sestem daha ziyade hürmetim vardır. İnsanlar, nefislerinin hazlarına hâkim olabildikleri nisbette insan olurlar.” cevabını verir (Ayverdi, 1942b, s. 61).

Türk Tarihinde Osmanlı Asırları adlı eserinde de Bursa'daki musiki meclislerini tasvir ederken halkın bu konudaki hassasiyetine “İlmin, şiirin, musikin, raksın, mizâhın nöbet değiştirip sıraya girdiği bu çatının altında, program öyle tertiplenmiş olmalı ki, müezzinin Allahuekber diyen sesi duyulur, duyulmaz içeride kimse kalmaz, herkes camiye koşardı” (Ayverdi, 1999, s. 124) sözleriyle vurgu yapar.

1.2. Klasik Türk Musikisi

Türklerin tarih boyunca çok geniş bir coğrafi alana yayılmış olmaları sebebiyle, birbirinden farklı müzik kültürleriyle etkileşime giren Türk musikisi, Orta Asya, Anadolu, İslam, Osmanlı ve Batı müzik kültürlerinin harmanlanmasıyla zengin bir yapıya kavuşmuş ve bugüne kadar gelmiştir (Levendoglu, 2005, s. 260). Kendi tarihî gelişimi içerisinde, saray, tekke ve medreselerden destek görmüş klasik Türk musikisi “tarihî süreç içerisinde tek sesli olarak gelişen, yenilenen; kendine öz makam, usul ve tekniğe sahip, sesli ve sözlü Türk Sanat türü” olarak tanımlanabilir (Gümüştekin, 2016).

Klasik Türk musikisinin tarihî seyri içinde dönemlere ayrılması konusunda farklı görüşler ileri sürülse de bunlar arasında Ercüment Berker'in tasnifinin genel kabul gördüğü söylenebilir. Ercüment Berker, Klasik Türk musikisinin tarih içindeki gelişim safhalarını altı döneme ayırır. Bunlar (başlangıcından, Meragalı Abdülkadir'e (1360?-1435) kadar uzanan) Hazırlık veya Oluşma Dönemi; (Meragalı Abdülkadir'den (1360-1435) İtrî'ye (1640-1712) kadar uzanan) Klasik Öncesi veya Preklasik Dönem; (İtrî'den (1640-1712) Dede Efendi'ye kadar uzanan) Klasik dönem; (Dede Efendi'den (1778-1846) Hacı Arif Bey'e (1831-1884) kadar uzanan) Neoklasik dönem; (Hacı Ârif Bey'den (1831-1884) Hüseyin Sadettin Ârel'e (1880-1955) kadar uzanan) Romantik dönem ve (Hüseyin Sadettin Arel (1880-1955) ile başlayan ve devam eden) Reform dönemi olarak adlandırılır (Berker, 1985, s. 147). Sâmiha Ayverdi'nin de özellikle araştırma ve inceleme eserlerinde, Türk musikisi ile ilgili görüşlerini ortaya koyarken, bu şekilde tarihî gelişim safhalarını da dikkate aldığı görülür. Dolayısıyla, onun eserlerine genel olarak baktığımızda kolaylıkla anlaşılır ki musiki konusundaki bilgi ve birikimi bu alanın uzmanlarıyla kıyaslanabilecek seviyededir.

Yazar, “Türk'ün Ses Dünyâsı” adlı makalesinde Osmanlı sanatının mimarları, hattatları, nakkaşları gibi duygu alanında da edebiyatçıları, şairleri, münşeatçıları içinde, “bu medeniyet kervanının müstesnâ devî” olarak ifade ettiği Türk musikisini ve musikînaslarını görmek gerektiğini belirtir (Ayverdi, 2006, s. 9). Aynı makalede Türk musikisinin tarihî seyri içinde geçirdiği aşamaları da bir özet halinde sunar. Ayverdi'nin ifadesiyle, 10. yüzyılda yaşamış, kânun isimli bir saz icat etmiş ve Türk musikisinin temellerini kurmuş olan Fârâbî'nin başı çektiği bu muhteşem katar, 14. yüzyılda yetişen Abdülkâdir Merâgî ile daha da zenginleşerek kendinden sonra gelenlere maya vermekle, asrının da musiki tarihimizin de baş tacı olup kalmış, böylece de Türk coğrafyasına ses ve

renk vermekte devam etmiştir (Ayverdi, 2006, s. 9). Yazarın, daha sonra Türk musiki tarihinde önemli rol oynamış isimlerden örnekler verirken kronolojiye uygun şekilde sıralaması, onun bu konudaki birikimini ve hassasiyetini göstermesi bakımından da dikkate değerdir:

“Öyle ki Müslüman-Türk’ün bağrından kopup musiki dünyamıza ahenk saçan Necmeddin Buhârî’ler (XV. asır), Gâzi Giray Han’lar (XVI. asır), Osman Dede’ler, Hâfız Post’lar, İtrî’ler (XVII. asır), Dil Hayat Kalfa’lar, Ebû Bekir Ağa’lar, III. Sultan Selim’ler, Vardakosta Ahmed Ağa’lar (XVIII. asır), İsmail Dede’ler, Sâdullah Ağa’lar, Zekâî Dede’ler, Hacı Arif Bey’ler, Hacı Fâik Bey’ler, Şâkir Ağa’lar, Şevki Bey’ler (XIX. asır) ve nihayet Tanbûri Cemil’ler, Selanikli Ahmed Efendi’ler, Ahmed Râsim’ler, Yesârî Âsım’lar, Lem’î Atlı’lar, Suphi Ezgi’ler, Fahreddin Dede’ler, Şerif İçli’ler, Rauf Yektâ’lar ancak yüzlercesi arasından alınan belli başlı birkaç isim değil midir?” (Ayverdi, 2006, s. 9-10).

Yazarın ifadesiyle, “vahdetin ve imanın sesi olan klasik Türk musikisi, bugün, Bâki’nin kadrinin seng-i musallâda bilindiğine işaret ettiği gerçek değerlerden biri, zirveleşmiş tarihî değerlerin ta kendisidir” (Ayverdi, 1988, s. 110-111). Yahya Kemal’in “Eski Musiki” adlı şiirinde vurguladığı gibi o da bu musikiden bir şey anlamayanın bizden de bir şey anlamayacağını savunur.

Sâmiha Ayverdi, Türk tasavvuf musikisinin olduğu gibi Klasik Türk musikisinin de gelişmesinde Mevlevihanelerin ve dergâhların oynadığı önemli role dikkat çeker. Bu bakımdan kendisi de bir sanatkâr olan IV. Sultan Mehmet döneminde İstanbul dergâhlarının, özellikle Galata Mevlevihanesi’nin yetiştirdiği bestekâr ve musikişinaslara ayrı bir yer ayırır:

“Galata Mevlevîhanesi saz ve söz sanatının en geniş ölçüde ekilip biçildiği savrulup harman olduğu bir karargahtı. Fasih Dedeler, Şeyh Çengi Yusuf Dedeler, Şeyh Ahmed Dedeler, Hatipzâde Osman Efendiler, Edirneli Derviş Mustafa, baş hanende Osman Efendi, Nazım Çelebi ve nihayet Mustafa İtrî Efendi, hep bu İstanbul dergâhlarının, ruh ve sanat terbiyesi içinde yuğurup şekillediği âbidelerdir. Bunlar, kuruluşları boyunca yalnız İtrî’yi, yalnız bu muhteşem abideyi yetiştirmiş olsalardı, yine de cemiyete karşı borçlarını ödemiş sayılırlardı. Kaldı ki, o sanat ve irfan ocakları, bir tezgâh gibi işliyor ve dokuduklarını da durmadan cemiyet safları arasına sürüyorlardı” (Ayverdi, 1999, s. 401).

Yazar, bir şiir ve musiki ocağı olan Mevlevî dergâhlarının yetiştirdiği 17. yüzyılın zirve ismi İtrî’nin Türk musiki tarihi içindeki yeri ve önemini çeşitli yazılarında vurgular. Fakat Türk musikisinin klasik dönemini başlatan böyle büyük bir bestekârın ve onun eşsiz eserlerinin büyük bir bölümünün zaman içinde kaybolup gitmesinden duyduğu üzüntüyü de şöyle dile getirir:

“İşte bu tekkelerde yetişmiş olanlardan deha ölçüsüne varmışların başında bulunan İtrî, XVII. asrın gür ve muhteşem avazını kendine mihraklaştırıp, oradan da dışarı taşımak bahtiyarlığına ermiş büyük sanatkârdır. Ne çare ki şifahi medeniyetlerin hazin nasibi olan unutulmak, İtrî’nin de bini aşan eserlerinin akıbeti olacaktı. Hafızadan hafızaya intikâl edegelen kültür, çöküş devirlerinin şaşkınlığı ve telaşı içinde yok olup giderken, büyük bestekârın o aşmış taşmış murabbâ, kâr, semâi, şarkı, peşrev, saz semâisi, ayin ve ilâhiler hevenginden de elde ancak yirmiyi zor bulan bir tutam kalacaktı. Ve İtrî’den üç asır sonra onun musikisine hayran bir Türk şairi bu eşsiz musiki eserleri için:

Belki hala o besteler çalınır

Gemiler geçmeyen bir ummanda, diyerek onların büsbütün yok olmalarına bir türlü razı olamayacaktı” (Ayverdi, 1999, s. 401).

Sâmiha Ayverdi, “San’at ve Saltanat” adlı makalesinde, III. Sultan Selim’in doğduğu yıl olan 1761’in Türk musikisi tarihinin şeref günlerinden biri olduğunu söyler (Ayverdi, 1995c, s. 137). III. Selim, hem sanatkâr yönüyle hem de Türk musikisine yeni makamlar ve bestekârlar kazandırmasıyla 18. yüzyılın sanat hayatına damga vurmuştur. Ayverdi de “yalnız kendi devrinin değil, Türk musikisinin üstüne gerilmiş bir sanat ruhunu, kolu kanadı altına almış müstesnâ bir musiki üstâdı” (Ayverdi, 1996e, s. 235) olarak nitelendirdiği III. Selim’in eğer bir devlet mesuliyeti altında olmasaydı “daha nice suz-i dilaralar, pesendideler, mahurlar, şehnazlar, şevkefzalar olarak besteleri, ayinleri peşrevleri, şarkılarıyla musiki dünyamızı bir kuşak gibi baştan ayağa sarıp dolayacağını” ifade eder (Ayverdi, 1999, s. 495). Ayverdi’ye göre, onun musiki tarihimizdeki kıymeti yalnız kendi sanatkârlığından değil, devrin önde gelen bestekârlarını himaye etmesinden ve diğer taraftan genç ve yeni istidatları uyandırıp bir irfan ve sanat hamisi olarak meclislerinde yer vermesinden ileri gelir (Ayverdi, 1999, s. 510). Bu bağlamda, III. Selim’in musiki meclislerinin devrin sanat hayatına yön vermesi açısından önemine değinir. Bu meclisler, 18. yüzyılın musiki tarihine ismini yazdırmış bestekârlarının bir resmi geçidi gibidir:

“Sazlarıyla, sesleriyle, sözleriyle de padişahın meclislerine kimler iştirak etmezdi ki? Vardakosta Ahmet Ağa, Şâkir Ağa, Tanburî İsak, Ârif Mehmet Ağa, Sadullah Ağa, Dellâlzâde İsmail Efendi, Muhtafzâde Ahmed Efendi, Çilingirzade Ahmed Efendi, Keçe Arif Ağa, Haşim Bey, Eyyübi Mehmed Bey, Küçük Mehmed Bey Necib Ağa, İsmet Ağa, Mâhir Ağa, Kemâni Ali Ağa, Birinci İmam Zeynel Abidin Efendi, Abdülhalim Ağa, nihayet Hamâmizade İsmail Dede...” (Ayverdi, 1999, s. 511)

Ayverdi, bütün bu isimler içinde Türk musiki tarihinin neoklasik dönemini başlattığı kabul edilen bir diğer zirve ismi Hamâmizâde İsmail Dede Efendi’ye özel bir yer verir. Türk musikisinin dinî ve din dışı sahadaki hemen her formunda eser vermiş olan Dede Efendi, bu bakımdan dinî musikinin yanında, getirdiği yeni yaklaşımlarla da klasik Türk musikisine yeni bir üslup ve kimlik kazandırmıştır (Özcan, 2001, s. 94). Sâmiha Ayverdi’ye göre 18. yüzyıl, bütün bu adı geçen ve geçmeyen sanatkârları yetiştirmemiş olsaydı da yalnız Üçüncü Selim ve Dede Efendi gibi iki dahi bestekârın, bir devrin medeniyet seviyesine yeter şahsiyetler olduğunu ifade eder (Ayverdi, 1995c, s. 139). Diğer yandan yazar, Hamamizade İsmail Dede’nin sanatının verimlerini Üçüncü Sultan Selim kadar İkinci Sultan Mahmut devrinde de görmek gerektiğini, kendisi de sanatkâr hükümdarlardan biri olan II. Sultan Mahmud’un son günlerinde bile hasta yatağından kalkıp Dede’den Ferahfeza Ayin-i Şerif’i dinlemeye gelecek kadar bu sanat abidesine dört elle sarıldığını ifade eder (Ayverdi, 1999, s. 515-516).

Yazar, 18. yüzyılda Osmanlı Devleti’nin siyasi, askeri ve toplumsal alandaki gerilemesiyle musiki hayatının tekâmülü arasındaki zıtlığa ayrıca dikkat çeker. Asırlar içinde işlenegelen musikiyi yıldan yıla yaprak döküp yaprak veren bir ses ağacına benzeten Ayverdi, şimdi gelinen noktayı ise şöyle yorumlar:

“Hakikat şudur ki XIV., XV ve bilhassa XVI. asırlarda imparatorluğun bütün müesseseleriyle beraber cemiyet ve sanat hayatı da öylesine sağlam temeller üzerinde yükselmiş bulunuyordu. Fakat müteakip asırların askeri, siyasi ve içtimâî yıkılışına rağmen musiki hayatı, tekâmülüne devam ediyordu. Bu ise yüksek ve yükselen bir sanat için gene yüksek ve yükselen bir medeni ve içtimâî hayat lazımdır kanununa uymuyorsa da gerçek buydu” (Ayverdi, 1999, s. 511).

Ayverdi, Osmanlı'nın inkıraz devirlerini yaşadığı, hatta orduların bozulduğu, sınırların daraldığı, idarenin gevşediği en buhranlı zamanlarda bile, musikinin hala en parlak ve verimli devirlerini yaşamasını tasavvufu mayalanmış güçlü bir terkibe sahip olmasıyla açıklar. Yazarın ifadesiyle, Osmanlı Devleti'nde daima el ele, iç içe ve bir hizada yürüyen şiir, musiki ve tasavvuf, her zaman kütleyi giydirip kuşatan, süsleyip bezeyen bir millî servet ve asalet geleneği ve mirası olmuştur (Ayverdi, 1999, s. 515).

Yazar, dedenin sanatındaki sırlı terkinin kaynağını da Osmanlı medeniyetinin bir diziyeye geçirmiş olduğu şiir, musiki ve tasavvuf terbiyesinin kazanında kaynayıp pişmesinde aramak gerektiğini belirtir. Yazarın ifadesiyle, İsmail Dede Efendi, Osmanlı Devleti'nin ihtişam asırlarındaki maddi manevi temeller üzerinde ayakta durmasını hatta kendi sanatında yeni bir on altıncı asır yaratmasını bilen müstesna dehalardan biridir (Ayverdi, 1999, s. 515).

Musiki şiirle birlikte, mutlakın ve ezelin sesi olarak, İslam dünyasının her köşesinde yankılanmış, ruhlara şifa kaynağı olmuştur. Bu bağlamda, ezan, tevhid ve aruz hep birlikte ve iç içe bulunmuştur (Koç, 1922, s. 189). Cemil Meriç de bir elmanın iki yarısı olarak nitelendirdiği şiir ve musiki birlikteliğini, mananın ahenkle izdivacı olarak yorumlar (Koç, 1922, s. 189). Meriç de Ayverdi'nin görüşlerine paralel olarak şiir ve musikinin mukaddesin emrinde olması gerektiğini ifade eder. Bu bağlamda, Koç'un ifadesiyle, Abdülkâdir-i Merâgî, Hâfız Post, Mustafa İtrî ve Dede Efendi'nin eserleri Türk ruhunun estetik dinî duyarlılığının doruk noktasını oluşturur (Koç, 1922, s. 189).

Ayverdi, yazılarında Türk musikisinin yekpareliği içinde yetişen gayrimüslim sanatkârlara özel bir yer açar. Yazarın ifadeleriyle, yaklaşık bin senenin teknesi içinde yoğrulup şekil ve lezzet kazanmış bulunan Türk musikisi yücelere eriştiği yekpareliği içine adım atmış olanları da kendi kültüründen nasip alır hale getirmiştir. Bu olgun ve bütünlenmiş kütle, etrafında yer tutmuş olan diğer kültürleri de müslim, gayrimüslim ayırt etmeden bir mıknaş gibi kendine çekmiştir. Yazar, Türk kültürünün bu müşterek davetinin neticesi olarak, memleketimizde yetişip zaman içinde Amerika Birleşik Devletleri, Almanya ve Fransa gibi ülkelere yerleşen birçok gayrimüslimin evinde klasik Türk musikisi üstatlarının plaklarının bulunduğu ve bunları büyük bir zevk ve hasretle çalıp dinlediklerinin gazete sütunlarına aksetmiş gerçekler arasında olduğunu belirtir (Ayverdi, 2006, s. 10).

"Türk'ün Ses Dünyası" adlı makalesinde, Türk musikisine hizmet eden gayrimüslim bestekârlara da geniş yer vermiştir. Bu yazısında, Üçüncü Sultan Ahmed devrinde yaşayan ve ihtidâ ederek sonradan Mir Cemil ismini alan Rum asıllı Zaharya, Boğdan asilzadelerinden birinin oğlu olan ve bestekâr olarak günümüze intikal etmiş 32 parça eseri bulunan Dimitri Kantemir'e ayrı bir yer açan yazar, diğer isimleri de sıralamaya devam eder:

"Amm, gayrimüslim Türk musikisi sanatkârları, yalnız bunlar mıdır? Başta Fatih Sultan Mehmet'in sarayında sesi duyulan Kânûnî İsak (XIV. asır), Leh asıllı olup ihtidâ eden Ali Ufkî (XVII. asır), Hamparsum Limoncuyan ve III. Sultan Selim'in son derece değer verdiği Tanburî İsak (XVIII. asır), Nikagos Ağa, Astik Ağa, Kemânî Vasilâki, İlya (XIX. asır), Tanbûrî İsak Varon, Karakaş, Artaki Candan, Nubar Tekyay, Yorgo Bacanos, Aleko Bacanos, Ovrik Efendi, Âfet Mısırlıyan, Astikzâde Bogos, Tatyos, Bimen Şen ve Kemânî Serkis de hemen bir solukta isimlerini saydığımız Türk musiki ustalarıdır" (Ayverdi, 2006, s. 11-12).

Türk musiki kültürünün ikliminde yetişen bu gayrimüslim sanatkârlara yer verdiği başka bir yazısında, kendi ailesinden bir hatırayı da nakleden yazar, uzun yıllar evvel, bizzat annesinin çocukluğunda yine bu sahanın adını duyurmuş gayrimüslim

bestekârlarından biri olan Andon'dan kanun meşk etmiş olduğunu anlatır (Ayverdi, 1985b, s. 202).

Ayverdi, padişahların da bu gayrimüslim sanatkârların yetişmeleri ve himaye edilmeleri açısından gösterdikleri hassasiyet ve inceliğe ayrıca dikkat çekmiştir. Bu hükümdarların başında saydığı III. Selim'in özellikle Tanburi İzak (İsak)'ın şahsına ve sanatına verdiği kıymeti bir anekdotla anlatır:

"Günlerden bir gündü. Padişahın şehzadeliginden beri nedimlerinden olan Tanbûrî İzak yapılacak bir küme faslına davetli bulunuyordu. Fakat gecikerek fasıl başladıktan sonra saraydan içeri girebilmişti. Telaşından boğulur hale gelen sanatkârın yakası bu defa da bostancılara eline düştü. Kapıların kapanmış olmasından dolayı, onu içeri sokmamak yolunda direndiklerini duyan Padişah, nedimlerinden birini yollayarak meseleyi öğrenince fevkalade canı sıkılarak:

- Bak ha bre bostancı, senin gibi herif rûy-ı arzda bin tâne vardır. Ama İzak gibi bir nâdide-i rûzigâr kaç asırda yetişir? İmdi kendisini hoşlayıp içeriye bırakasın, demiştir" (Ayverdi, 1996e, s. 239).

Türk musikisinin romantik dönemi olarak adlandırılan 19. yüzyıla gelindiğinde ise bu yüzyılın önemli bestekârları arasında sayılan Tanburi Cemil Bey, Tatyos Efendi yazarın eserlerinde yer verdiği isimler arasındadır. Özellikle sanatkâr kahramanlarının ön planda olduğu romanlarında musiki meclislerinin vazgeçilmez ismi olarak Tanburi Cemil Bey'in bazen bir ney taksiminde bazen de sanatıyla ilgili bir diyalogda karşımıza çıktığı görülür. Bunda, sanatkârın yaşadığı zamanın, genellikle Ayverdi'nin romanlarındaki tarihî zamanla çakışıyor olmasının da payı vardır. Örneğin *Yolcu Nereye Gidiyorsun* adlı romanında Adli Bey, Kâzım'ın kıraathanesine sık sık Tanburi Cemil'i dinlemeye gider. Adli Bey, sanatkâr hakkındaki düşünce ve duygularını da romanın birçok yerinde dile getirir:

"Bu gece Cemil yaylı tanbur çalıyordu. Kim bilir belki onun da gönlüne bir nehrin suyu yol bulmuştu ki romantik ruhu, kelimeye, ifadeye bağlanamayacak bir dehşet içinde feryad ediyordu... Sanki bu adamın sanatı, kendi kendimize tefsir edemediğimiz sözü, kendi kendimize itiraf edemediğimiz sırrı, kendi kendimize hatırlayamadığımız gizlilikleri, kendi elimizin çözemediği düğümü açıyor, gösteriyor ve dinletiyordu... Böylece onun eli, bizim elimizin yetemediği gücümüzün koparamadığı gizli duygularımızı bulup kayıtlarından çözerken, bu başı boş, azad olmuş hisleri, tanımadığımız alemlerin sonsuzluklarına da kılavuzluyordu" (Ayverdi, 1944, s. 245).

Başka bir yerde ise Adli Bey, Tanburi Cemil Bey'in sanatının kendi iç yolculuğunda yarattığı etkiyi şöyle yorumlar:

"İşte o, peşrevleri, semaileri atlayarak kendi feryadı, kendi içinin malı olan bu hür seslere geçince, ben de bir mestlik dalgası ile itilerek, garip bir zevk tahatturunun peşinde sürüklenip kendimden tamamıyla uzaklaşmıştım... Ne tuhaf, sonradan anladım ki, meğer insanın kendine en yakın olduğu ve kendini en iyi tanıdığı zamanlar, kendinden en uzak olduğu anlarıymış" (Ayverdi, 1944, s. 117).

Tanburi Cemil'in sanatı, romanlarında kahramanların kendi tekâmül süreçlerinde olgunluğa ulaşmalarında bir yardımcı unsur olarak da kullanılır. Aynı romanın diğer bir kahramanı Seyfi Bey, hepimizin bu dünyaya gelirken, uğrunda her şeyi unuttuğumuz bir sesin mestliği içinde geldiğini ve bu solgun yüzlü sanatkâr adamın, kendisine ve onu dinleyen herkese o sesi hatırlattığını, bu yüzden herkesin pervaneler gibi kanatlarının yanmasından korkmadan etrafında toplandıklarını ifade eder (Ayverdi, 1944, s. 245).

Sâmiha Ayverdi, bu pasajlardan da anlaşılacağı gibi, saz musikisinin soyut boyutunu, Tanburi Cemil Bey'in sanatında gösterdiği kudreti, insanda uyandırdığı duygu ve düşünceleri, hem estetik hem de felsefi açıdan büyük bir incelikle tasvir ve tahlil eder. Fırat Kızıltuğ, bu bakımdan özellikle *Yolcu Nereye Gidiyorsun* kitabındaki pasajların bir araya getirilerek Cemil Bey biyografisine ilave edilmesinin bu sanatkârın biyografisine önemli bir katkı sağlayacağını belirtir (Kızıltuğ, 2005, s. 100).

Türk musikisinin tarihî seyri içinde zengin bir panoramasının verildiği Ayverdi'nin eserlerinde, bu sanatın ortaya konduğu meclislerden ve mekânlardan da sıklıkla söz edilir. Çırağan eğlenceleri, Sûr-ı hümayun şenlikleri, Şehzadebaşı çayhaneleri, kıraathaneleri, Kâğıthane eğlenceleri, Kanlıca saz âlemleri, eski İstanbul'da Ayverdi'nin deyimiyile şiirle musikinin karşılıklı kolan vuran iki dilber edasıyla iç içe geçtiği yerlerden bazılarıdır (Ayverdi, 1977b, s. 15). Yazar, bu konuya geniş yer verdiği *Boğaziçi'nde Tarih* adlı eserinde zevki de heyecanı da kamçılaman küme sazı ile şiirin Çırağan eğlencelerinin âdeta rengi ve kokusu olduğunu bize Nedim'den bir alıntıyla aksettirmeye çalışır:

"Erişdi Neobahâr eyyâmı açıldı gül ü gülşen
Çerâğan vakti geldi lâlezârın didesi rûşen
Çemenler döndü rûy-i yâre reng-i lâle vü gülden
Çerâğan vakti geldi lâlezârın dîdesi rûşen.." (Ayverdi, 2018a, s. 189)

Eski İstanbul'un yaşanmış hayat tablolarından izler taşıyan *İbrahim Efendi Konağı*'nda ise yazar, III. Ahmet zamanındaki Kâğıthane eğlencelerini anlatırken devlet büyüklerinden, şehrin zenginlerine ve sıradan halka kadar buraya gelen kalabalığın giydikleri kıyafetlerin, dinledikleri müziklerin, çaldıkları aletlerin sanatkârane bir tablosunu gözlerimizin önüne serer. Ayverdi'nin ifadesiyle, buralarda toplanan keyif ehli kalabalık ağaç altlarındaki ihramların üstünde baş başa vererek keman, kemence, sînekeman, tanbur, rebab, ney ve defler elde, beste, peşrev, semâî şarkı seslerinin kanatlarında zevk ve sefa göklerine yükselirdi (Ayverdi, 1973, s. 154). Eski İstanbul'un kültür, sanat ve sosyal hayatından geniş sahnelerin verildiği *İstanbul Geceleri* adlı eserinde de yine bu dönemin sanatkârlarından Tanburi Cemil Bey karşımıza çıkar. Mızrabı ve yayı ile insanı dertli, çılgın, perişan eden, muti, mustarip, çaresiz kılan bir sanatkâr olarak nitelendirdiği Tanburi Cemil Bey'in Şehzadebaşı çayhanelerinde daha çok Ramazanda çaldığını anlatır (Ayverdi, 1977b, s. 22).

Diğer yandan, bu devirlerde İstanbul'un dışında Bursa ve Edirne de Türk musikisinin her tonunun icra edildiği şehirler olarak eserlerinde yer bulur. Özellikle *Türk Tarihinde Osmanlı Asırları* adlı kitabının Bursa ve Edirne'ye ayrılan bölümlerinde cemiyetin sanat, ilim ve irfan hayatının geniş bir portresi sunulur. Bursa'da içinde şiir ve ilim sohbetleri yapılan, günün belirli zamanlarında musiki fasılları düzenlenen kahvehâne ve bozahâneler, bu meclislerden bazılarıdır. Yazar, musiki fasıllarında besteler, şarkılar ve gazellerin okunduğu, ilmin, şiirin, musikinin, raksın ve mizahın iç içe geçtiği bu meclisleri etkileyici ve detaylı tasvirlerle anlatır (Ayverdi, 1999, s. 124). Yazarın ifadesiyle, kültür ve sanat hayatı bakımından biraz da Bursa demek olan Edirne'nin de medreselerinin sayısız şair, âlim, hattat ve musikişinas yetiştirdiğini, şiir ve musiki meclislerinin ise hararetli, heyecanlı sanat yarışlarına sahne olduğunu tüm incelikleriyle anlatır (Ayverdi, 1999, s. 195).

Bunların dışında Sâmiha Ayverdi, kültür ve sanat hayatımızda eski evlerin, konak ve köşklerin de âdeta bir sanat akademisi gibi işlev gördüğünü, buralarda şiir, musiki, hat gibi konularda edebî, bedii ve hikemi bir faaliyetin göze çarptığını birçok eserinde vurgulamıştır.

Yazar, eski dönemlerde musikinin, bütün bu mekânlarda bir sanat ihtiyacının karşılığı olarak icra edildiği gibi, bir şifa kaynağı olarak da şifahanelerde kullanıldığına dikkat çeker. Ayverdi, Osmanlıların akıl hastalarını, şifahanelerinde su ve musiki nağmeleri ile nasıl tedavi ettiklerini şöyle anlatır:

“Vakıfnâmede hastalara deva, dertlilere şifa, divanelerin ruhuna gıda ve def’-i sevda olmak üzere on adet hânende ve sâzende gulâm tahsis edilmiştir ki, üçü hânende, biri neyzen, biri kemâni, biri musikkâri, biri çengi, biri ûdî olup, haftada üç kere hastalara ve delilere musiki faslı verirlerdi. Allah’ın izniyle nicesi, sazın âvazından hoş hal olurlardı.

Hasta için ilaç kadar, bir âşık dudağı gibi gece gündüz mırıldanan su sesinin şifa verici tesiri durup dinlenmek nedir bilmez. Hele bu şırıltı fiskiyenin kenarında, bu altın yaldızlı kubbelerin altında, yumuşak döşeklere uzanmış, telli yorganlara sarılmış hastalara tatbik edilen musiki kürleri, tıp tarihinin, başlı başına ele alması gereken bir etüt mevzuudur” (Ayverdi, 1999, s. 200-201).

Yazar, Osmanlının bilgi ve irfanının hayatın hemen her alanında ulaştığı seviyeyi anlatırken, bütün bir güzellik ve olgunluk çağının rüştüne rağmen, bugün gelinen noktada eski İstanbul’un şiir ve musiki hayatına dair elde ve dilde bir şey kalmadığını üzüntüyle dile getirir (Ayverdi, 1977b, s. 15). İstanbul’da musikinin şiir kadar bile bir devam hamlesi gösterememesini eleştirir:

“Nihayet bu şehrin sanatkârı bıraktığı bir kırık testi, bir çatlak kâse, bir aşınmış örtü, bir bozuk yay ve kirişle hâlâ övünebilirken ve bu şehrin şairi, çoğu ziyan olmuş, çürüğe çıkarılmış, kadri bilinmemiş mısralarına hâlâ müşteri bulurken, ah ne yazık ki bu şehrin havasına musiki terbiyesinin, musiki zevkinin, musiki dehâsının, musiki mucizesinin en coşkun, en lâhuti, en temiz örneklerini veren bestekâr da, hiç olmazsa, pencere içlerinde, kaplama tahtalarının aralıklarında yuva kurup döl üreten güvercinler kadar olsun, aynı yüksek irtifadan, aynı zirveleşmiş seviyeden bir devam hamlesi gösterebilseydi” (Ayverdi, 1977b, s. 15).

Yazar, dünden bugüne musiki hakkında görüş ve değerlendirmelerde bulunduğu yazılarında, Türk askerî musikisinin bir unsuru olarak mehter müziği ve bu müziğin gelişmesindeki rolü bakımından mehterhanenin önemi üzerinde de ayrıca durmuştur. Ayverdi, aynı zamanda askeri bir okul olan mehterhanenin binlerce yıllık Türk tarihinin her adımında, musikinin kütle psikolojisi üstündeki düzenleyici, toplayıcı, şevk, hız ve hareket verici tesiri nedeniyle gerek cenk, gerek cemiyet hayatında önemli bir yeri olduğunu ifade eder (Ayverdi, 1999, s. 277).

Ayverdi, Osmanlılarda devlet teşkilatında hakimiyet ve güç sembolü olarak önemli bir yeri olan mehterhanenin tarihi ve yapısı hakkında da ayrıntılı ve geniş bilgi verir:

“Türk hakanlarının ordugahlarından eksik olmayan askerî mızıka töresi, Selçuk, Harem, İlhanlı ve nihâyet Osmanlı devletlerinde geliştirilip olgunlaştırılmıştır. Türkler için aynı zamanda bir istiklâl ve hâkimiyet sembolü olan davul zurna, Selçuk hükümdârı, Alâeddin Keykubad’ın Türk beyliğinin istiklâlini tanıdığını bildiren menşur ile beraber gönderilmiş alâmetler arasında bulunduğu söylenir. Osmanlılarda mehterhane ise, cihat rûhunu kamçılایıcı, bedîî ve asil heyecanları uyanık tutucu rolü ile, Türk hamâset tarihinin parlak ve şaşıalı bir çizgisini teşkil eder. Nakkâre, zurna, boru, zil, davul ve kösten mürekkep olan bu askeri bando, pâdişah saraylarından başka, vezirlerin, beylerbeyilerin, kaptan paşaların aynı mûsikî âletinden kaçır adet bulunursa, mehterhaneye de ona göre iki kat, üç kat, beş kat, yedi kat, dokuz kat denirdi...” (Ayverdi, 1999, s. 277)

Yazar, başta seferler olmak üzere, cüluslarda, kılıç alayı, düğün, zafer şenlikleri ve resmi merasimlerde, yabancı memlekete sefarete giden heyetlerde çalınmasının kanun olduğunu belirttiği bu millî bandoların gerek askeri planda gerek cemiyet planında yarattığı coşkun ve hamasi tesiri zengin tasvirlerle anlatır. Ayverdi, mehterhanelerin devlet ve ordu içindeki önemini yanında toplumsal bir kurum olarak da halk üzerinde yarattığı estetik ve uyandırıcı etkiye ayrıca dikkat çeker:

“Mehterhaneler yalnız hamaset muhitinde değil, cemiyet içinde de günün mekanik ve aşındırıcı kesafetini yumuşak ve latif bir nefes gibi paralayarak memleketin her tarafında ve bilhassa devlet merkezlerinin birçok yerlerinde estetik ve uyandırıcı vazifelerini görürlerdi.

Sarayda ikinci zamanlarından başka, yatsı namazını müteâkip ve sabaha karşı üçer fasıl növbet vurularak saray halkı iş başına çağrılırdı. Şehirde de Eyüb, Yedikule, Galata, Kasımpaşa, Tophâne, Beşiktaş, Rumeli Hisarı, Yeniköy, Kavaklar, Beykoz, Anadolu Hisarı, Üsküdar ve Kız kulesinde, ikinci namazı olup iç oğlan baş çavuşu: “Vakt-ı sürûr-ı safâ mehter başı hey hey!” diye bağırınca, mehter başı zurnası ile takıma çalacağı makamı verdikten sonra fasıl başlar ve halk da günün ağır ve devamlı yorgunluğuna âdeta bir mola vererek dinler ve soluk alırdı” (Ayverdi, 1999, s. 278).

1.3. Türk Halk Musikisi

Yazarın musiki bahsinde bir diğer ele aldığı konu da Türk halk musikisidir. Ona göre yüzyıllar içinde olgunlaşarak bugünlere gelmiş olan Klasik Türk musikimiz gibi Türk halk musikimiz de geliştirilerek yarınlara aktarmamız gereken sanat ve kültür miraslarımızdandır.

Yazar, eserlerinde, halk zevkinin, duygu ve düşüncesinin, saza, söze aktarılması olarak tanımlayabileceğimiz halk musikisinin gelişimini, genellikle halk edebiyatıyla birlikte değerlendirir. Her çeşit fikir ve sanat koluna birlik teması etrafında yaklaşan yazarın ifadeleriyle, Türk sanat ve tefekküründe klasiklerin olsun, dinî ya da dinî-hamasi veya tasavvuf ve halk edebiyatının olsun, birbirine geçit veren duygu ve düşünce kanalları ile müşterek bir membadan çıkıp ayrı ayrı istikametlerde seyrettikten sonra, yine de müşterek bir noktaya döküldüğü görülür. “Onun için de Süleyman Çelebi ve Yazıcızâde, zaman zaman Ahmedî olur; bakarsınız Veliyüddinoğlu, bakarsınız dağlar ardınca ses veren bir Köroğlu şevki çakar, bunlarla Karacaoğlan’a dost denir, yabancı değil” (Ayverdi, 1999, s. 122). Bu bağlamda, Ayverdi, çeşitli edebî yazı ve makalelerinde diğer sanat kollarıyla birlikte aynı müşterek kaynaktan beslendiğini vurguladığı Türk halk musikisinin de yüzyıllar içindeki gelişimini bize tablolar halinde aktarır. Örneğin 15. yüzyılın sanat ve kültür hayatını anlattığı bir yazısında, bu asrın edebî fonunda yer alan diğer sanat kollarına paralel olarak, popüler bir halk edebiyatı ve müziğinin de kütle heyecanını yönlendirmedeki rolünün inkâr edilemez olduğunu vurgular ve sözlerine şöyle devam eder:

“Bir Orta Asya mirâsının ozan ve âşık rûhunu taşıyarak en mütevazı halk topluluklarından, en yüksek tabakalara, hatta sarayların çatısı altına kadar nüfuz edip itibar ve alâka bulan saz şâirleri, destan, menkıbe, hikaye, nükte ve hiciv üstâdı meddahlar; hikmet, cinas ve mizâhı figürlerle sahneye getiren karagözcüler, kütlenin fikir seviyesine, görgüsüne, bilgisine ve top yekûn şifâhi kültürüne hizmet edici yardımcıları olarak cemiyet hayâtında vazifeli idiler” (Ayverdi, 1999, s. 309).

16. ve 17. yüzyıllara gelindiğinde Türk medeniyetinin etik ve estetik yönden en olgun seviyesine ulaştığını ifade eden Ayverdi (1999, s. 292), 17. yüzyılda halk edebiyatı ve musikisinin geldiği noktayı şöyle özetler:

“Diğer tarafta ise seviyeli bir halk edebiyatı, bu asrın bağrında en feyizli çağını idrak etmiş bulunuyordu. Serhatların, sipâhi ve yeniçeri kışlalarının, kahvehâne, bozahâne gibi çeşitli muhitlerin bereket ve mahsulü olan halk şiirleri, birer millî ve mahallî akademi hüviyetinde olan bu ocaklardan taşarak, dilden dile bütün memleketi dolaşüyor, bâzan da tanbura, cura gibi sazların refâkatinde ve saz şâirlerinin dilinde en ağırbaşlı meclislere, yüksek zümre topluluklarına, hatta saraylara giriyordu.

Bunlar, kâh kahramanlık ve hamâset ufuklarında tozu dumana katarak uçan, kâh aşk ve tefekkür vâdilerinde gezinen, fakat daima halk zevkinin, halk heyecanının ölçüsüne ayarlanmış popüler bir anlayışın mahsulleri idi.

Karacaoğlanların, Gevherîlerin, Kâtibîlerin, Âşıkların, Âşık Ömerlerin, Kul Mustafaların içtimâî muhiti bir ayna gibi içine alan destan, mâni, koşma, semâi, divan, ağıt, varsağı ve türküleri, cenk hikayelerini, kahramanlık menkıbelerini, aşk masallarını, ızdırıp terennümlerini, tabiat tasvirlerini, târih, anâne, iman, his, zarafet ve nükteler halinde yol yol, sel sel akıtıp duruyordu” (Ayverdi, 1999, s. 375).

18. asra gelindiğinde ise halk edebiyatının sayısız yıldızları içinde de Karacaoğlan, Âşık Ömer, Kayıkçı Kul Mustafa, Kâtibî ve Gevherî'yi kendilerini unutturmayan isimler arasında zikreder (Ayverdi, 1999, s. 508).

Yazar, eski zamanların musiki meclislerinden bahsettiği yazılarında halk musikisinin icra edildiği mekânlara da yer verir. Her kesimden insanın bir araya geldiği saray meclisleri, evler, konaklar-köşkler, dergâhlar, kahvehaneler, meyhaneler bunlar arasında zikredilebilir. Bu mekânlarda bir tarafta klasik musiki üstatları şarkıları, gazelleri, besteleriyle halkın yüksek zevkine hitap ederken, başka tarafta da “zurna, çiftenârâ, dümbelek hatta davullarla destanlar, koşmalar, mâniler söyleyip eğlenen ayrı kümelerin âvâzı birbirlerine karışırdı” (Ayverdi, 1973, s. 154). Yazarın ifadesiyle, Şehzadebaşı çayhanelerinde ise bir tarafta Tanburi Cemil Bey, ruhumuzun en derin yerlerine mızrabı ve yayıyla dokunurken, başka tarafta da zamana göre hikâyeye düşüren, bilmece, şaşırtmaca söyleyen, hattâ semai, koşma denemeleri yapan çiraklıkta kalmış istidatlar toplanırdı (Ayverdi, 1977b, s. 22).

Ayverdi, bu mekânlar arasında halk edebiyatına ve musikisine hizmet etmesi bakımından semai kahvelerine de ayrı bir önem verir. *Yolcu Nereye Gidiyorsun* adlı romanında bir taraftan Tanburi Cemil Bey'den bahsedilirken diğer tarafta semai kahveleri de unutulmaz. Yazar, romanın kahramanlarından Atıf Bey aracılığıyla bizi bir semai kahvesine götürerek oradaki âşıkların atışmalarından, semailerinden, manilerinden bir demeti önümüze serer (Ayverdi, 1944, s. 166-169). *İstanbul Geceleri*'nde ise semai kahvelerinin önemini şöyle anlatır:

“Eski zamânın şiir ve musiki hayâtımıza kucak açmış sanat yuvalarından biri de semâi kahveleri idi. Semâi kahvelerini, diğer ayak takımının topladığı yerlerden ayıran başkalık, buralarda muhtelif, semâi, koşma, mâni, muammâ yarışına çıkılması, böylece de halk espri ve edebiyatına bir hayli hizmet edebilmesi idi. Bir semâi kahvesi daima merâsimle açılır ve açıldıktan sonra da ilk iş, bir başka semtin takımını davet eder ve davul zurna, çifte nakkare ile karşılayıp izâz ve ikrâm ile içeri aldığı misâfirleri yerlerine yerleşince merâsim başlamış olurdu. Dâvet eden ya da dâvet olunanlardan biri, ortaya bir kağıt, bir kıta okur, veyâhut bir

tekerleme, cinas, şaşkırtmaca atar; semâilere, mânilere ağır ağır refâkat eden klarnetin sesi durdu mu, bu defa karşı tarafın irticâlen cevap vermesi, altta kalmaması, susup küçük düşmemesi lâzımdır. Eğer işler yolunda gider, her iki taraf boy ölçüşmekte berabere kalırsa pek çingâr çıkmaz; fakat ekseri mağlûbiyetler, hatta bâzen bir imâ, bir târiz, saldırımları, kamaları, muştaları işe karıştırır, az evvel çalan davul zurna yerine sille tokat, boğuşma vuruşma ortalığı alt üst eder, bekçi polis gelir, istintaklar, tevfiklerden sonra kahve kapatılır, bir hiç yüzünden dostun adı düşman olurdu” (Ayverdi, 1977b, s. 73-74).

Yazar, daha önce de belirtildiği gibi özel hayatında, klasik Türk musikisinin yanında serhad havaları, Rumeli türkülerini de dinlemeyi çok sevdiğini birçok röportajında dile getirmiştir. Ayverdi, gerek hatıralarında gerekse romanlarında serhad türkülerinden, Rumeli türkülerinden mısralara yer verir. Hatıralarında, akrabalarından, çevresinden duyup dinlediği bazı Rumeli türkülerinin günümüze kadar gelemeden kaybolup gitmesinden yakınır. Eserlerinde bu türkülerden mısralara yer vermesinin sebeplerinden biri de onun bu kaybolan değerlere olan hassasiyetinden kaynaklanır. Ayverdi’nin satırları arasında bazen bir türkünün ilk dördlüğüyle karşılaşırız:

“Aklı olan dilber âşık sever mi?
Aşk ateşinde kendin üzer mi?
Yarânın alıp bile gezer mi?
Sızlar yârelerim ille can yerim...” (Ayverdi, 1974b, s. 65)

Bazen *Mesih Paşa İmamı* romanında olduğu gibi bir Rumeli Türküsünün iki mısrası kahramanın duygularına tercüman olarak verilir:

“Yarım gurbet elde, ateşi bende,
Vermişim gönlümü senedir sende.” (Ayverdi, 1974b, s. 159)

Bazen de ismini bile daha önce duymadığımız Kerizci şarkılarının bir örneğiyle buluşuruz:

“Galatanın uşağı
Gevşek bağlar kuşağı
Şaka maka dinlemez
Çeker hançer bıçağı...” (Ayverdi, 1974b, s. 93)

“Serhat Gâzileri” adlı yazısında akıncıların bir yandan sınırlarda savaşırken, bir yandan da bu yaşadıklarını şiirleştirerek asırların bağına serilip unutulmayacak serhad türküleri hediye ettiklerini söylerken yine satırlarının arasında bizi bu mısralardan örneklerle buluşturur:

“Giydiği libâsı zerkeş
Bağlandı tîr ü tîrkeş
Bindiği atı serkeş
Azmi iraka düştü...” (Ayverdi, 1996b, s. 11-12)

Yazara göre, Türk insanın ruhuna aşına bütün bu melodiler, bize kendimizden bir parça sunar. Onun ifadeleriyle, İtrî, Hafız Post, Tanburi Ali Efendi ve Tab’i Mustafa Efendilerin cennet nağmeleri ile mest olup kalmış duygularımız bir canlı âhenge susadığı zaman, klasikleşmiş kıvrak yerli seslerle Türk’ün kendi dünyasına girerek rahatlar. Rumeli’nin hamasi serhad havaları ile bütün millete mal olmuş canlı oynak nağmeli türkülerle, zeybek ve oyun havaları ile coşar. Yazar, hem böyle üstün bir musiki kültürümüzün ürünlerinin korunarak gelecek kuşaklara aktarılması hem de bu zirve seslerle yarışacak yeni çığırın, yeni dehaların ortaya çıkması konusunda arzu ve temennilerini dile getirir (Ayverdi, 1985c, s. 207-208).

2. Batı Musikisi

Sâmiha Ayverdi, Batı müziği ile ilgili görüşlerini aktarırken genellikle Türk musikisiyle karşılaştırmalı bir yaklaşım içinde konuyu ele aldığı görülür. Onun Batı ve Doğu sanatı hakkındaki fikirleri, bu iki medeniyetin musikisine olan bakışını da aynı yönde şekillendirir. Bu bakımdan öncelikle onun Doğu ve Batı sanatı konusundaki görüş ve tespitlerine ana hatlarıyla değinmek yerinde olur.

Yazar, tasavvuf kültürünün şekillendirdiği bakış açısıyla Doğu ve Batı sanatının bir karşılaştırmasını yapar. Eski Yunan'dan bu yana Doğu ve Batı'nın kültür, medeniyet ve sanat anlayışına en kısa çizgileriyle baktığımızda, Doğu'nun ruhi ve şifahi, Batı'nın ise akli ve kitabi olmak üzere karşımıza iki ayrı medeniyet tablosu çıkardıklarını belirtir (Ayverdi, 1976b, s. 220). Ayverdi'nin ifadesiyle, merkezinde Allah olan Müslüman sanatı, bu hak merkezinin ruhi verim ve değerleri olan edep, iman ve aşk motiflerini, yüksek voltajlı bir enerji halinden madde planına geçirirken, hacimler, şekiller, çizgiler ve sesler armonisini vücuda getirmiştir. Batı sanatının doğuş ve tekâmül seyrini tayin eden araştırmacılık ve akliyecilikte ise, sanatkârın kıymet ölçüleri ve dinamizmi arasına hüsrân, pişmanlık ve utanç gibi karanlık unsurlar da karışmıştır (Ayverdi, 1976b, s. 221).

Mütefekkir yazara göre, İslam sanatından Hıristiyan sanatını ayıran psikolojik mekanizma, Batı'nın kendi peygamberlerine ihanetinin pişmanlık ve acısını bir türlü unutmaması ve bu ruh hâletini de gerek resimde, gerek mimarlıkta, gerek musikide, kısacası bütün sanat kollarında asırlar boyu tekrar edip durmuş olmasıdır. Bu nedenle Müslüman sanatı, huzur ve sükûnu dile getirirken, Hıristiyan sanatı kasvet ve ızdırabı terennüm etmekle teselli ve inkişaf bulmuş, bunun içinde kilise, her zaman camiden loş, karanlık ve abus olmuştur (Ayverdi, 1999, s. 79).

Yazar, bir mülakatında Batı müziğinin bugünkü geldiği noktayı anlatırken, garbın madde dünyasına getirdiği teknik zaferlerin beşeriyete bir ihlâs ve kurtuluş yolu çizemedikten başka, bu düzensizliğin, bu maddeyle mananın arasını açışın ilimle felsefenin her zaman müşterek sözcüsü olan sanatta en fazla kendini gösterdiğini belirtir. Bugün batılı sanatkârın, beşeriyetin içine düştüğü bu korkunç maceradan hem ürktüğü, hem de yese düştüğünü; insansız, tabiatsız, nonfigüratif sanat anlayışına sığınıp avunmak istemesinin sebebini biraz da bu noktada aramak gerektiğini ifade eder. Aynı bağlamda, musikide de melodisiz, ruhsuz ve mekanik bir ritme dayanan motorize müzikle, yazarın deyimiyle âdeta kendi kendinin kulağını tıkamış, kendine kendini unutturmak istemiştir (Millî Gençlik, 2013, s. 86-87).

Türk toplumunda Batılılaşma sürecinin ivme kazandığı 20. yüzyıla gelindiğinde, her alanda olduğu gibi Türk musikisinde de Batılılaşmanın etkileri yoğun bir şekilde görülmeye başlanmıştır. Ayverdi, birçok yazısında, bu süreçte Batı musikisinin Türk musikisine etkisi üzerinde geniş olarak durmuştur. Ayverdi, genelde sanattaki bu Batılılaşma hamlelerinin Türk müziğini olumsuz yönde etkilemesinden duyduğu rahatsızlığı dile getirmiş, bu konuda çözüm yolları üretmeye çalışmıştır. Yazar, Batılılaşmanın klasik ve neoklasik Türk musikisi üzerinde yarattığı etkiyi geçmiş ve hâl arasında bir karşılaştırma yaparak şöyle değerlendirir:

“Henüz o eski devirlerde kendilerini Türk'ün gerçek temsilcisi zanneden zayıf, çetrefil ve Türk zevkine ters düşmüş ve Batı'dan kopya edilmiş sesler tercih edilmemişti. Ancak Türk'ün sosyal hayatında alafrangalık cereyanı kontrolsüz bir moda olarak kütlenin bu millî zevkini aşağılatacak bir illet haline gelince klasik ve neoklasik Türk musikisi yüzüne melankolik damgası vurularak onun deruni bir titreyişe açık olan ruhi zaferi tuzla buz edildikten sonra udlar, kemanlar, tanburlar

yerleşmiş oldukları mevkilerden indirilerek açıklıktan can çekişen insanlar gibi yardımsız ve çaresiz bırakılmıştır.

Ancak Türk insanı elinden zorla alınmak istenen o iliğine kemiğine işlemiş millî seslerden Abdülkâdir Merâgî'lerden, Hafız Post'lardan İsmâil Dede Efendi'lerden vazgeçmediği gibi, Hacı Arif Bey'leri, Şevki ve Lem'i Bey'leri ta yanı başında görüyor bu müstesna sanatkârlar gözden ve gönülden uzak kalmıyordu" (Ayverdi, 1996f, s. 265-266).

Yazar, bugün Türk musikisini yenilemek niyetiyle yapılan değişikliklerin, onu tekâmül ettirmekten çok yozlaştırdığını, bir kakafoninin pençesine düşürdüğünü vurgular. Bunun için, Türk musikisinin geçmişiyle, millî ve manevi değerleriyle bağını koparmamış, maziden aldığı ilhamla yeni sentezlere varabilen sanatkârlara ihtiyaç duyduğunu belirtir. Fakat şimdiye kadar musikimizi yenileme amacıyla yola çıkanların, onu beyaz elbise üstüne sıçramış mürekkep gibi kirletip lekelemekten ötede bir merhaleye varamadıklarını ifade eder.

Gerek çok seslilik adı altında yapılan değişikliklerin, gerekse Türk hafif musiki taraftarlarının bugünkü Türk musikisine bir şey kazandırmadığı düşüncesindedir (Ayverdi, 1985b, s. 203). Bununla birlikte, yine de bu sanatkârlar arasında da az da olsa kıymetli olanlarının bulunduğunu da söyleyerek onlara da hakkını vermek gerektiğini şöyle dile getirir:

"Gerçi daha sonraları kımıldatılmaz derecede sağlam basmış o klasik ve neo-klasik eserlerin gözden düşürülmeye uğraşılmasına ve bu sanatkârlara sırt çevrilmesine rağmen, kütle onları hâlâ istemekte ve duyabilmektedir. Tıpkı, uzun zaman evvel söndükleri halde, ışığını hâlâ görmekte olduğumuz yıldızlar gibi, o eski sanatkârlar da Türk sesini aksettirmekte devam eylemektedir. Hafif Türk musiki sanatkârı olarak ortaya çıkmışların sadece "hafif"liğini kabul etsek bile, hiçbirine Türk musiki sanatçısı demek mümkün değil. Ancak, eski üstatların arasına amatörce katılmış üç beş sanatkârı da unutmamak gerek. Öyle ki, şiirde, musikide küçümsenmeyecek bir içli sanatkâr olan Ahmet Râsim ile Selanikli Ahmet ve Dramalı Hasan'ın bestelerinden kim nasıl vazgeçebilir, nasıl unutulabilir?" (Ayverdi, 1996f, s. 265-266).

Batmayan Gün adlı romanında da içinde yaşadığı cemiyetin değerlerine yabancılaşma ile millî değerlere sahip olmanın bir tezahürü olarak musiki bahsi işlenir. Roman karakterlerinden Fikriye Hanım'ın tertiplemediği davette caz ve dansın bir değerlendirilmesi yapıldıktan sonra, misafirlerden birinin teklifiyle gerçekleştirilen fasıl ve icra edilen klasik musikimiz bizim öz değerimiz olarak ortaya çıkarılır. Ona başlangıçta karşı çıkanların, icrası esnasındaki suskun hali bir çocuğun anasının sütünü almak için başını çevirmesine fakat ısrar üzerine bu leziz gıdayı tattıktan sonra haz ve zevkle susmasına benzetilir (Yetiş, 1993, s. 17).

Yazar, eski musikimizle son dönemlerdeki musiki anlayışını karşılaştırdığı başka bir yazısında, bizim bestelerden, semâilerden, kârçelerden âbideler kurmuş vecdin ve sanatın kumanda ettiği ses dünyaları yaratmış bir millet iken, bugün ise bir zevk iflâsının yaygaralarının sadece kulak tırmaladığını ifade eder (Ayverdi, 1976a, s. 149).

Son dönemlerde varlık göstermeye başlayan rock ya da pop müziğini armoniden yoksun, ahenksiz, yavan ve gürültülü bularak eleştiren yazar, musiki zevkini köreltmek yolunda, Türk gençliğinin âdeta bir girdabın içine itildiğini savunur (Ayverdi, 1988, s. 112). Bu konudaki yaklaşımını "Bir zamanlar İtrî, Dede Efendi, Hâfız Post gibi ölü gönülleri diriltirenlerin torunları, şimdi ritmin, âhengin, hatta bir millî ve târihî bereketin düşmanı kesilmişçesine tepinerek, nâralar atarak ve zıplayarak musiki adını koyduğu bu

kakafoniyi dinlemekte bulunuyor." sözleriyle özetler (Ayverdi, 1996c, s. 114). Geline bu noktada, maneviyat eksikliğinin de önemli rolü olduğunu dile getirir. Ayverdi'ye göre bir nizamın kolu kanadı altında olamamaktan muztarip tatminsiz insan için, resimde, mimaride, musikide zirveyi bulmuş klâsik ve ölçülü sanat da ömrünü tüketmiş ve heyecan kaynağı olmaktan çıkıp bir köhneliğin ta kendisi olmuştur (Ayverdi, 1976a, s. 138).

Yazar, "Kültür Meselelerimiz, Sâmiha Ayverdi'nin Görüşleri" başlıklı bir röportajında, güzel sanatların, edebiyat, musiki, mimari gibi dallarında çağdaş eser vermek için düşünceleri sorulduğunda "bir milletin dili sükaste uğrayarak yarı yarıya kaybolmuş ise ne ilimde ne sanatta sivrilmış adam yetiştirmesinin mümkün olmadığını" söyler. Bu yüzden de mimarimiz de musikimiz de, şiirimizde taklitçilik ve kopyacılıktan ileri geçilemediğine, bunun için öncelikle Türkçe'nin enkaz halinden kurtarılarak ciddiyetle inşa edilmesi ve ona ilmi bir hüviyet verilmesinin gerektiğine işaret eder (Güner, 2013, s. 177).

Ayrıca müzik bahsinde gençler kadar yarının büyüğü olarak nitelendirdiği çocukların da hiçe sayıldığını ifade eder (Güner, 2013, s. 176). Yazar, günümüzde millî kültür değerlerimizden gün geçtikçe uzaklaşıldığını, bu değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması için radyo ve televizyon gibi iletişim araçlarının da bugüne kadar üzerlerine düşen vazifeyi yapmadığını savunur. Başka bir eserinde de bir medeni bünyeleşmenin, bir manevi orkestrasyonun mahsulü olan kendi sesimize, kendi musikimize yabancılaşmanın onu bugün bir unutulmuş sürüklediğini belirtir. Batı musikisi karşısında küçümsediğimiz, beğenmediğimiz bu müziği, malını kötüleyen satıcının, o mal rivayet edildiği gibi bozuk, çürük veya ıskarta olmasa da alıcıyı kuşkulandırıp uzaklaştırdığı gibi, başkalarına beğendirmenin de artık mümkün olmadığını dile getirir (Ayverdi 1976c, s. 231-232).

Ayverdi'ye göre artık bundan sonra ne Kantemir isimli bir prens, ne parmakları sazının üstünde uçarken gözleri iki sıra yaş döken bir Artaki, ne de sanat aşkı ile kâh Mevlevihanelerde naat okuyan, kâh müezzinlere cami musikisi meşk eden bir Leon Hancıyan yetişmeyecektir. Çünkü yazarın ifadesiyle, asırların sabırla, maharetle âdeta ibadet huşûu içinde dokumuş olduğu o medeniyet kaftanını sırtımızdan atarken bu yırtı kopara sıyrılmak istediğimiz libasa, başkalarının rağbet edip bürünmesini beklemenin de anlamsız olduğunu vurgular (Ayverdi, 1976c, s. 233). Artık bundan sonra Şark'ta bir Meragi, bir İtrî'nin yetişmeyeceği gibi, Batı'da da bir Beethoven, bir Mozart'ın yetişmeyeceğini fakat bestekârlık iddiası ile bugün ortaya atılanların da cılız seslerinin, musiki tarihi içinde, kendilerine yer bulamayacağını ifade eder. Fakat, o mütefekkir ve mutasavvıf kimliğiyle sorunları tespit ederken daima çözüm önerilerini de dile getirmiştir. Geçmiş ve gelecek arasında köprü kuran sanat anlayışıyla, gelecekte yerini alması beklenen sanatkârın özelliklerini de açıklar. Buna göre, millî ve manevi değerlerimize yabancı olmayan, geleceğe geçmişten armağan getiren sanatkârı beklemenin teselli ve ümidimiz olduğunu belirtir. Yazar, hakiki sanatkârın formasyonunda dış tesirlerin izi görülmeyen kimse değil, ister veya istemez, duygularına yerleşen yabancı unsurları bir şahsi terkip ve istife tabi tutarak öz malı yapan kimse olduğunu ifade eder (Ayverdi, 2018b, s. 250) Bu bağlamda, bugün Batı'da da Doğu'da da kendilerini gerçek bir revizyona tabi tutacak ve zamanın şartlarına göre ayarlanıp kendilerini kendilerine yaklaştıracak büyük ve merkezî insana ihtiyaç olduğunu vurgular (Ayverdi, 1999, s. 81).

Sonuç

Musiki, Sâmiha Ayverdi'nin eserlerinde en çok üzerinde durduğu sanat kollarının başında gelir. Özellikle klasik Türk musikisi konusunda bu alanın uzmanlarıyla yarışacak ölçüde bir birikime sahiptir. Hatıralarında, mülakat ve röportajlarında musikiye olan özel ilgisini açıkça belirten yazarın araştırma ve inceleme eserlerinde bu konuya daha metodik bir üslupla yaklaştığı görülür. Ele aldığı bütün konuları olduğu gibi musikiyi de mazi, hâl ve istikbal olmak üzere üç ayrı cepheden değerlendirir. Onun eserlerinde dinî musiki, klasik Türk musikisi ve Türk halk musikisi geniş bir şekilde yer alır.

Asırlar içinde gelişen musikimizin en üstün yıllarının, 16. ve 17. yüzyıllar olduğunu belirten yazar, 18. yüzyıla kadar Türk musikisinin seyrini estetik ve felsefi boyutta ortaya koyar. Aynı zamanda bu eserlerde unutulmaya yüz tutmuş pek çok sanatkâra yer vermesi de onun eserlerini ayrıca bir kaynak haline getirir. 19. yüzyıldan sonra ise Batılılaşmanın etkisiyle millî ve manevi değerlerimizden bir kopuş sürecine girilmesinin Türk musikisi üzerinde yarattığı olumsuz sonuçlar üzerinde durur. Fakat böyle köklü bir geçmişe sahip olan musikimizin günün birinde sağlam bir zemin bulup yeniden çiçeklenerek meyve ve mahsul vereceğini söyleyerek bu konuda ümidini yitirmediğini belirtir. Bunun için geçmiş ve gelecek arasında bağ kurabilen gerçek sanatkâra ihtiyaç vardır. O, mazi, hâl ve geleceği bir potada eriten sentezci tavrıyla, sadece maziye yaşatmaya çalışan diğer yazarlardan ayrılır. Maziden güç alan bir anlayışla geleceği inşa etmek düşüncesi, onu kaynağını Bergson'dan alan Yahya Kemal ve Tanpınar'da ifadesini bulan devamlılık fikrine yaklaştırır.

Sonuç olarak gerek sanat gerekse kültür tarihinde milletlerin kalkınma hızını ve medeni seviyesini yükselten metodun, mazinin bereketlerini yaşanan zamana aşılıyarak yeni fakat gerçek bir terkibe varabilmek olduğunu belirtir. Dolayısıyla bir yeni çığırın, madde ve ruh terkibi içinde, taze bir cereyanın uyanmasını beklemek gerektiğini vurgular. Ayverdi, mütefekkir ve mutasavvıf kimliği, çok yönlü ve derinlikli bakış açısıyla görüş ve tespitlerinden bugün de istifade edilebilecek ve feyz alınabilecek bir yazardır.

Kaynakça

- Aygen, Ş. (2013). Maziye Eğilen Sanatkâr. (*Her Hafta*, 10.9.1949, Sayı: 115, s. 8). *O da Bana Kalsın: Röportajlar, Anketler* (1b.). İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Ayvazoğlu, B. (1988). Sâmiha Ayverdi'nin Mensur Şiirleri. (Tercüman, 15 Temmuz 1988) *Kubbealtı Akademi Mecmuâsı, Yazı Hayatının 50. Yılında Sâmiha Ayverdi Hâtıra Sayısı*, 17(4), 49.
- Ayverdi, S. (1942a). *Yaşayan Ölü*. İstanbul: Gayret Kitabevi.
- Ayverdi, S. (1942b). *İnsan ve Şeytan*. İstanbul: Gayret Kitabevi
- Ayverdi, S. (1944). *Yolcu Nereye Gidiyorsun*. İstanbul: Gayret Kitabevi.
- Ayverdi, S. (1973). *İbrahim Efendi Konağı*. İstanbul: Baha Matbaası.
- Ayverdi, S. (1974a). *Bir Dünyadan Bir Dünyaya*. Ankara: Hülbe Yayınları.
- Ayverdi, S. (1974b). *Mesih Paşa İmamı*. İstanbul: Damla Yayınları.
- Ayverdi, S. (1976a). Gençlik Mes'eleleri ve Mes'ulleri. *Millî Kültür Meseleleri ve Maârif Davamız*. Kültür Bakanlığı, Kültür Eserleri: 12, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

- Ayverdi, S. (1976b). Doğu ve Batı San'atının Hareket Noktaları. *Millî Kültür Meseleleri ve Maârif Davamız*. Kültür Bakanlığı, Kültür Eserleri: 12, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Ayverdi, S. (1976c). Glinka'lara Yakışır. *Millî Kültür Meseleleri ve Maârif Davamız*. Kültür Bakanlığı, Kültür Eserleri: 12, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Ayverdi, S. (1976d). Bir Uyanış. *Millî Kültür Meseleleri ve Maârif Davamız*. Kültür Bakanlığı, Kültür Eserleri: 12, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Ayverdi, S. (1976e). Kandilli Kız Lisesi'nde Verilen Konferans. *Millî Kültür Meseleleri ve Maârif Davamız*. Kültür Bakanlığı, Kültür Eserleri: 12, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Ayverdi, S. (1977a). *Batmayan Gün*. İstanbul: Damla Yayınları.
- Ayverdi, S. (1977b). *İstanbul Geceleri*. İstanbul: Baha Matbaası.
- Ayverdi, S. (1985a). Ne idik Ne Olduk. *Ne İdik Ne Olduk*. İstanbul: Hülbe Yayınları.
- Ayverdi, S. (1985b). Kanunî Andon. *Ne İdik Ne Olduk*. İstanbul: Hülbe Yayınları.
- Ayverdi, S. (1985c). Remziye Hanımefendi. *Ne İdik Ne Olduk*. İstanbul: Hülbe Yayınları.
- Ayverdi, S. (1988). Libâde. *Hey Gidi Günler Hey*. İstanbul: Hülbe Yayınları.
- Ayverdi, S. (1993). *Ateş Ağacı*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Ayverdi, S. (1995a). Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî'den Bugüne Kalanlar. *Âbide Şahsiyetler*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Ayverdi, S. (1995b). Mesnevî Terbiyesi ve İnsanlık Âlemi. *Âbide Şahsiyetler*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Ayverdi, S. (1995c). San'at ve Saltanat. *Âbide Şahsiyetler*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Ayverdi, S. (1995d). Dede Efendi. *Âbide Şahsiyetler*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Ayverdi, S. (1995e). Bir Vatan ve İman Âbidesi Tevfik İleri. *Âbide Şahsiyetler*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Ayverdi, S. (1995f). *Dost*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Ayverdi, S. (1996a). Eski İzlerimiz. *Ah Tuna Vah Tuna*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Ayverdi, S. (1996b). Serhat Gâzîleri. *Ah Tuna Vah Tuna*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Ayverdi, S. (1996c). İnsan ve Ağaç. *Ah Tuna Vah Tuna*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Ayverdi, S. (1996d). Kudretullah Efendi. *Ah Tuna Vah Tuna*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Ayverdi, S. (1996e). İstanbul Rüyâ Görüyor. *Ah Tuna Vah Tuna*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Ayverdi, S. (1996f). Nehr-i Azîz. *Ah Tuna Vah Tuna*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Ayverdi, S. (1999). *Türk Tarihinde Osmanlı Asırları*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Ayverdi, S. (2006). Türk'ün Ses Dünyâsı. *Dünden Bugüne Ne Kalmıştır?*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Ayverdi, S. (2018a). *Boğaziçi'nde Tarih*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Ayverdi, S. (2018b). *Edebî ve Manevî Dünyası İçinde Fatih*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.

- Ayverdi, S. (2020). Mehmet Turgut. *Mektuplar 10, İlim, Fikir ve Sanat Adamları*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Berker, E (1985). Türk Musikisinde Dönemler. *Erdem*. 1(1), 147-168.
- Çağın, Ş. (2022). *Edebiyat ve Diğer Güzel Sanatlar, Ahmet Mithat'tan Tanpınar'a*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Çavdaroğlu, S. Z. (2009). Türk Tasavvuf Musikisinin Oluşum Süreci ve İcra Mekânları Tekkeler. <http://www.musikidergisi.net/?p=1122>, [Erişim tarihi: 25.08.2023].
- Değirmencioğlu, C. (2005). Çağdaş Düşünce Hayatımızda Sâmiha Ayverdi. *Kubbealtı Akademi Mecmuâsı, Sâmiha Ayverdi Hâtıra Sayısı*, 34(2), 41-52.
- Demirci, M. (2003). Türk Tasavvufunda Sâmiha Ayverdi'nin Yeri. *Vefâtının 10. Yılında Sâmiha Ayverdi'nin Hâtırasına- 3.Bin Yıla Girerken Türk ve Müslüman Dünyasında Sosyo-Kültürel Yapının Yeniden Teşekkülü Sempozyum Bildirileri* (haz. Ayşe Yıldız Topuz). (s. 81-93). Ankara: Kubbealtı Yayınları.
- Gümüştekin, A. (2016). Türk Müzik Tarihine Genel Bir Bakış. (ankaenstitusu.com), [Erişim tarihi: 15.08.2023].
- Güner, A.O. (2013). Kültür Meselelerimiz Samiha Ayverdi'nin Görüşleri (*Türk Edebiyatı Dergisi*, Şubat 1984, Sayı 124, s. 9-13). *O da Bana Kalsın: Röportajlar, Anketler* (1b.). İstanbul: Kubbealtı Yayınları, 167-182.
- Gürsoy, K. (1988). Sâmiha Ayverdi'nin Tefekkür Dünyası ve Din. *Kubbealtı Akademi Mecmuâsı, Yazı Hayatının 50. Yılında Sâmiha Ayverdi Hâtıra Sayısı*, 17(4), 47-54.
- Gürsoy, K. (2003). Değerlendirme. Kenân Gürsoy. *Vefâtının 10. Yılında Sâmiha Ayverdi'nin Hâtırasına- 3.Bin Yıla Girerken Türk ve Müslüman Dünyasında Sosyo-Kültürel Yapının Yeniden Teşekkülü Sempozyum Bildirileri* (haz. Ayşe Yıldız Topuz). (s. 291-294). Ankara: Kubbealtı Yayınları.
- Himran, N. ve Fikri, G. (2015). *Mülâkatlar*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- İşık, E. (1988). Millî Kültür ve Millî Birlik. *Kubbealtı Akademi Mecmuâsı, Yazı Hayatının 50. Yılında Sâmiha Ayverdi Hâtıra Sayısı*, 17(4), 105-110.
- İmre, Ş. (2015). *Mülâkatlar*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.
- Kandemir, F. (2013). Kıymetli Romancımız Samiha Ayverdi Diyor ki (*Edebiyat Alemi Gazetesi*, 14 Temmuz 1949, s. 4). *O da Bana Kalsın: Röportajlar, Anketler* (1b.). İstanbul: Kubbealtı Yayınları, s. 13-21.
- Kızıltuğ, F. (2005). Sâmiha Ayverdi'nin Eserlerindeki Musiki Unsurları. *Kubbealtı Akademi Mecmuâsı, Sâmiha Ayverdi Hâtıra Sayısı*, 34(2), 96-101.
- Koç, T. (2022). *İslâm Estetiği*. Ankara: İSAM yayınları.
- Levendoğlu, O. (2005). Tarih İçinde Geleneksel Türk Sanat Müziği ve Diğer Kültürlerle Etkileşimleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 253-262.
- Millî Gençlik (2013). Samiha Ayverdi ile Konuşma. (*Millî Gençlik* (6-7), Mayıs-Haziran 1975, s. 24-33). *O da Bana Kalsın: Röportajlar, Anketler*. İstanbul: Kubbealtı Yayınları, 79-94.
- Özcan, N. (1993). Cami musikisi. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 7, s. 102). İstanbul: TDV Yayınları.

- Özcan, N. (1994). Dinî musiki. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 9, s. 359-360). İstanbul: TDV Yayınları.
- Özcan, N. (2001). İsmail Dede Edendi, Hamâmîzâde. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 23, s. 93-95). İstanbul: TDV Yayınları.
- Turan, A.N. (2003). Sâmiha Ayverdi'nin Geleneğe ve Milliyetçiliğe Bakışı. *Vefâtının 10. Yılında Sâmiha Ayverdi'nin Hâtırasına- 3.Bin Yıla Girerken Türk ve Müslüman Dünyasında Sosyo-Kültürel Yapının Yeniden Teşekkülü Sempozyum Bildirileri* (haz. Ayşe Yıldız Topuz). (s. 255-259). Ankara: Kubbealtı Yayınları.
- Yardım, A. (1988). İslâm Edebiyatı Geleneği ve Sâmiha Ayverdi. *Kubbealtı Akademi Mecmuâsı, Yazı Hayatının 50. Yılında Sâmiha Ayverdi Hâtıra Sayısı*, 17 (4), 101-104.
- Yardım, E. S. (2005). Sâmiha Ayverdi'de Tasavvuf Düşüncesi Üzerine Tespitler. *Kubbealtı Akademi Mecmuâsı, Sâmiha Ayverdi Hâtıra Sayısı*, 34(2), 77-84.
- Yavuz, Y. Ş. (1992). Bezm-i Elest. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 6, s. 106-108). İstanbul: TDV Yayınları.
- Yetiş, K. (1993). *Sâmiha Ayverdi, Hayatı ve Eserleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yetiş, K. (2003). Sâmiha Ayverdi'nin Kültüre ve Güzel Sanatlara Bakışı. *Vefâtının 10. Yılında Sâmiha Ayverdi'nin Hâtırasına- 3.Bin Yıla Girerken Türk ve Müslüman Dünyasında Sosyo-Kültürel Yapının Yeniden Teşekkülü Sempozyum Bildirileri* (haz. Ayşe Yıldız Topuz). (s. 121-133). Ankara: Kubbealtı Yayınları.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/ Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 95-103.
Geliş Tarihi-Received: 29.08.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 07.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1351682

Bin Hüzünlü Haz'da Yapıbozum ve Üstkurmaca

Deconstruction and Metafiction in A Thousand Gloomy Pleasures

Servet GÜNDOĞDU*

Öz

Bu makalede Türkiye'de postmodern edebiyatın temel metinlerinden biri olarak kabul edilen Hasan Ali Toptaş'ın *Bin Hüzünlü Haz* romanının başta "suç ve ceza" olmak üzere "dil ve gerçeklik", "kelime ve cümle", "hayat ve oyun" gibi kavram yapıları ve ikili karşıtlıkları arasındaki nedensel veya hiyerarşik ilişki ağını belirsizleştirerek yapıbozuma uğratması ve metnin sürekli kendi metinselliğine dikkat çekerek okuru semantik ve varoluşsal bir kararsızlıkta bırakan üstkurmaca karakterinin üzerinde durulur. Türk romanında üstkurmaca anlatıların yükselişi ile Avrupa edebî eleştiri kültüründe yazar nosyonunun farklı açılardan sorunsallaştırılması arasında belirli ilişkisellikler vardır. Yazar nosyonu yapısalcı ve post-yapısalcı edebiyat teorilerinde yeniden formüle edildiğinde metin karşısında okura bir açık alan vaat edilir. Buna karşılık çağdaş edebî metinlerin teknik veya türsel belirlenme süreçleri doğrudan veya dolaylı olarak hâlâ yazarı metnin yorumlanışında otorite olarak almayı sürdürür. *Bin Hüzünlü Haz*'zın gerçekleştirdiği yapıbozum sayesinde okuru metnin oluşumundan, dolayısıyla anlamından mesul kılarak poetik özgünlüğün müşterekliğe ve diyaloga dayalı yapısını gösterdiği ileri sürülür. Böylece yazar-sonrası çağdaş edebiyat teorilerinde dahi hâlâ tutarlı söylemini üretmemiş eleştiri/okur ve edebî metin arasındaki diyalojik ilişki, niyet (*intention*) kavramına dair eleştirel tutumla sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: *Bin Hüzünlü Haz*, yapıbozum, üstkurmaca, orijinallik, diyalog, okur.

Abstract

This article examines how Hasan Ali Toptaş's novel *A Thousand Gloomy Pleasures* deconstructs reality and constantly draws attention to its own textuality by obscuring the network of causal and hierarchical relations between conceptual structures and binary oppositions such as "crime and punishment", "language and reality", "word and sentence", "life and play". Additionally, this article emphasizes the metafictional character of Topbaş's text, which leaves the reader in a semantic and existential uncertainty. There are certain correlations between the rise of metafictional narratives in the Turkish novel and the problematization of the notion of author from different perspectives in European literary criticism. When the notion of the author is reformulated in structuralist and post-structuralist literary theories, the reader is promised an open space in the face of the text. In contrast, the processes of technical or genre determination of contemporary literary texts still directly or indirectly take the author as the authority in the interpretation of the text. Through its deconstruction, it is argued that, *A Thousand Gloomy Pleasures* demonstrates the communal and dialogical nature of poetic originality by making the reader responsible for the formation of the text and its meaning. Thus, the dialogical relationship between criticism/reader and literary text, which still has not

* Dr. Öğretim Üyesi, Samsun Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: servet.gundogdu@samsun.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8370-2726.

produced a coherent discourse even in post-author contemporary literary theories, can be achieved through a critical attitude towards the concept of intention.

Keywords: *A Thousand Gloomy Pleasures*, deconstruction, metafiction, originality, dialogue, reader.

Giriş

1980 sonrası modern Türk romanında üstkurmaca anlatıların yükselişi (Bolat, 2021) ile hemen yirmi yıl kadar önce Avrupa edebî eleştiri kültüründe yazar nosyonunun farklı açılardan sorunsallaştırılması arasında belirli ilişkisellikler vardır. Yazar nosyonu yapısalcı ve post-yapısalcı edebiyat teorilerinde “yazdığı şeyden daha fazlası değildir” (Barthes, 1977, s. 145) şeklinde yeniden formüle edildiğinde veya anlamın çoğalmasını baskılayan ideolojik figür olarak konumlandırıldığında (Foucault, 1994, s. 222) metin karşısında okura bir açık alan vaat edilir. Buna karşılık çağdaş edebî metinlerin teknik veya türsel belirlenme süreçleri doğrudan veya dolaylı olarak hâlâ yazarı metnin yorumlanışında otorite olarak almayı sürdürür. Bilhassa Türkiye’de postmodern edebiyatın temel metinlerinden biri olarak kabul edilen Hasan Ali Toptaş’ın *Bin Hüzünlü Haz* romanının (Ecevit, 2001, s. 167-208) başta “suç ve ceza” olmak üzere “dil ve gerçeklik”, “kelime ve cümle”, “hayat ve oyun” gibi kavram yapıları ve ikili karşıtlıkları arasındaki nedensel veya hiyerarşik ilişki ağını belirsizleştirerek (Günay, 2002, s. 121-130) yapıbozuma uğratması ve metnin sürekli kendi metinselliğine dikkat çekerek okurunu semantik ve varoluşsal bir kararsızlıkta bırakan üstkurmaca karakteri bu sorunu anlayabilmek için özel imkânlarla sahiptir. Bu makalede *Bin Hüzünlü Haz*’ın gerçekleştirdiği yapıbozum ve ürettiği üstkurmaca okuma tecrübesi sayesinde okurunu metnin oluşumundan, dolayısıyla anlamından mesul tutarak edebî yapılışın müşterekliğe ve diyaloga dayalı yapısını işaret ettiği iddiası üzerinde durulacaktır. Böylece yazar-sonrası çağdaş edebiyat teorilerinde dahi tutarlı söylemini üretememiş eleştiri/okur ve edebî metin arasındaki diyalojik ilişkinin daha doğru şekilde ancak niyet (*intention*) kavramına dair bir eleştirel tutumla sağlanabileceği ileri sürülebilir.

Yapısı Bozulan Anlatı Karşısında Okurun Durumu

Bin Hüzünlü Haz insanın kim olduğunu dil içerisinden veya dil yoluyla anlayabilmesinin mümkün olup olmadığı sorunu üzerine kuruludur. Roman bu sorunu belirginleştirebilmek için birtakım kesin yargılarla açılır. Romanın ilk cümlesi olan “Beni en çok suçtan arınmışlığım tedirgin ediyor” (Toptaş, 2019, s. 7) ifadesi, “suç” kavramının tam olarak neye tekabül ettiğini açıkça bilen ve varsayılan suçun kendisi tarafından hiçbir zaman işlenmediğini düşünen bir kimseyi dinlemeye başladığımızı söyler. Hemen devamında gelen cümleler başka birtakım yargıları beraberinde getirir: *Kirlenmek insanın kim olduğunu anlayabilmesine imkân verir. Kir, şehrin alkol kokulu karanlıklarında bulunur. Kirli insanlara veya kirlili olmayan bir insanı kire bulaştırabilecek insanlara üç kağıtçı, serseri veya ayyaş denmektedir.*

Şayet insanın kim olduğunu fark edebilmesi ancak bir ölçüde hataya, günaha veya suça bulaşmışlığıyla mümkünse okurla konuşan masum ses, henüz kim olduğunu fark etmenin uzağındadır. Ona ne ölçüde güvenilebileceği ise ayrı bir sorundur. Güvenmeye istekli olursa da ondan suçun bin bir türlüünü özel detaylarıyla dinlerken acaba bir naiflik içerisinde olup olunmadığı da düşünülmeden edilmez. Üstelik bu kişi hâlihazırdaki alışılmış, bilinen, olağan suçlara ve suç ortamlarına da burun kıvrılmaktadır. O, bilinen suç ortamlarının ötesine, suçu işlemeyi hakkıyla bilenlerle beraber geçerek, “hayatın el değmemiş noktalarında” (Toptaş, 2019, s. 7) suç işlemeyi arzu etmektedir. Dolayısıyla suçu ve suç olmayanı bilen, aynı zamanda suçu hakkıyla işlemeyi bilen kimseleri de bilen bu kişi, kendisine “kusursuzca” işlenecek orijinal suçlar aramaktadır.

Bu noktada, herkesçe ahlakî ve yasal olarak kabul edilmiş suçların ötesinde özgün bir suç arayışı neyi amaçlıyor olabilir? Hıristiyan teolojisinde “original sin” fikri Adem’in tanrının yasakladığı meyveyi yemesi olarak ele alınır. Bu ifade Türkçeye genellikle “ilk günah veya aslî günah” olarak çevrilmektedir. Bu çeviriler her ne kadar büsbütün yanlış olmasa da kavramın sorunlu şekilde anlaşılmasına neden olmaktadır. Günah ilk işlenmiş günahdır, ama aynı zamanda bugün bile her bir insanın mesul olduğu ve her bir yeni doğan insanın kendisini başışlattırmayı zorunlu kılan evrensel bir günahdır. Daha açık ifadeyle insanlık tarihinin en başında işlenmiş ve geride bırakılmış bir günah değildir. Orijinal veya aslî kelimesi böyle anlaşıldığında, el değmemiş bir orijinal suç arayışı hepimizi ve geleceğimizi de ilgilendiren bir husustur.

Bugün, yazarı tarafından ister tasarlanmış olsun isterse olmasın, bir roman “suç” meselesi üzerinden açılıyorsa okurunu önce Dostoyevski’yi, hemen devamındaysa Kafka’yı kendi metni üzerinden yeniden düşünmeye davet ediyordur. Milan Kundera’nın şu tespiti *Bin Hüzünlü Haz’ın* bulaştığı suçu anlamaya çalışırken bir düşünme zemini sağlayabilir. *Suç ve Ceza*’da işlenen davranış suç olarak en başından kabul edilir,

“Raskolnikov suçlu olmanın ağırlığına dayanamaz ve huzur bulmak için kendiliğinden cezasına razı olur. Bu durum, o çok bilinen, suçun cezayı araması durumudur.

Kafka’da mantık tersinedir. Cezalandırılan kişi neden cezalandırıldığını bilmez. Cezanın saçmalığı o kadar tahammül edilmezdir ki, suçlanan kişi huzura kavuşmak için, kendini çektiği çileyi hak ettiğine inandırmak ister: Ceza suçunu arar.” (Kundera, 2012, s. 102-103).

Bu bağlamda şayet bir orijinallik arayışı hâlâ romanın “el değmemiş noktalarında” geçerliyse bu iki durumun ötesine geçebilmek mümkün müdür? Suç kesin, ama cezası belirsizdir veya ceza kesin, ama suç belirsizdir. Bu iki durumu aşan, üçüncü bir yol bulunabilir mi? Kanaatimizce *Bin Hüzünlü Haz* daha en başından, hayatın beklenmedik anlarında ortaya çıkan çok çeşitli hadiselerden bağımsız, suçun ve cezanın ne olduğunun bilinebilir olarak varsayılmasına bir itiraz geliştirmektedir. Suçun kavramsal olarak algılanışı ile pratikteki suç arasındaki daimî kapanamaz açığa dikkat çekmek, ama bu açığı doldurmayı okurun yüzleştiği farklı hadiseler içerisinde değişkenlik gösterebilecek ahlakî kararlarına bırakmak belki de bu romanın üçüncü yol olarak işaretleyebileceğimiz özgünlüğü olabilir. Burada daha ilk cümlesinde ve metin boyunca çok defa *suç* kelimesi geçerken *ceza* kelimesinin *Bin Hüzünlü Haz*’da hiç geçmediğini de belirtmek gerekir. Dolayısıyla insan, başkaları ona yaptıklarının suç olduğunu birtakım söz ve davranışlarıyla gösterene değin tek başına bir suç işleyemez. Aşırı bireyselleşmiş ve öznelmiş modern insanın bir başka “zevki ıstırabı” da böylece suç işleyememenin veya suçun suç olarak belirlenememesinin cezasını çekmek olmuştur. Roman pratik bir durum içerisinde kalınmadığı sürece suçu kavramsal düzeyde çok iyi bilmenin bir kara mizahını sunar.

“Bu, insanoğlunun baştan beri kurtulamadığı ve sonsuza dek de asla kurtulamayacağı, tuhaf bir yazgıymış zaten; önce ne yapıp edip bin bir güçlkle, kıvrana kıvrana yaratır, sonra yaratma sevinci gibi gözüken hazin bir teslimiyetle yarattığının kulu kölesi olur, ardından da ille onu ellerinin arasında tutacağım, ya da içinden bir daha, bir daha doğacağım diye, kendini hırpalaya hırpalaya helak olur gidermiş... (...) Bu yüzden, olsa olsa bu arayışın sonunda ben, eğer tat alma kapılarımın hepsi ardına kadar açıksa, ancak arayış boyunca çekeceğim zevkli bir ıstırabın damaklarımda kalan tadını bulabilirmişim.” (Toptaş, 2019, s. 45-46).

Bu noktada suç işleme arzusuyla yanıp tutuşan anlatıcıyı suç işlemekten alıkoyan şeyin bizatihi anlatılamayı gerçekleştirdiği dilin kendisi olduğu ileri sürülebilir. Roman okunmaya başlandığında başka bir Raskolnikof'un yeni bir serüveninin takip edileceği düşünülürken, dil ve kelimeler sıralı bir hikâye anlatımı düzeninde ilerleyemediğinden, dil sürekli farklı olasılıklarıyla kendisini açarken suçun oluşabilmesi ve tanıdığımız Raskolnikof'un belirebilmesi imkânsızlaşmaktadır. "Her şeyin kelimelerle yaşatılıp kelimelerle öldürüldüğü" (Toptaş, 2019, s. 17) bir dünyada dil artık sadece anlatmaz, anlatmakta olanın bizatihi kendisi olduğunu bilerek anlatır. Kendisinin dil olduğunun farkına varan Dil, romanın başkarakteri Alaaddin'i suç işlemekten alıkoyar. Böylece onu suç işleyemeyen bir Raskolnikof'a veya hiçbir ceza çekemeyecek olan bir Joseph K.'ya dönüştürür.

Suç denilen şeyin kavramsal düzeyde ne olduğuna ilişkin bir yargının, bir bilinç düzeyinin daha romanın başında mevcut olduğuna yukarıda işaret edilmişti. Buna karşılık kavramsal düzeyde belirli olan suç, pratikte açığa çıkabilmiş, tecrübe edilmiş de değildir. Her seferinde suçun eşiğine kadar gelindiğinde birtakım gözler, suratlar ve kelimeler, daha yerinde ifadeyle "başkaları" tecrübenin önündeki birer barikata dönüşmektedir. Karşımızda suç işleyemeyen, dolayısıyla işlemediği suçun cezasını da çekemeyen birisi olmasına rağmen ortada suç yoksa, ceza da yoksa, suça yönelik bu tükenmeyen arzunun kaynağı ne olabilir?

Bu soruyu aydınlatılabilmek adına bu noktadan sonra romanın daha kritik bir boyutunun dikkate alınması gerekir. Romanda okurla konuşan sesin, -bu ister Alaaddin olsun isterse başka biri- daima farklılıklardan oluşan yapılar arasındaki ilişkiyi bozmaya çabaladığı görülür. Diğer taraftan onun farklı bütüncül yapılar arasındaki doğal sayılabilecek ilişkileri kırmak, belirsizleştirmek istediği de anlaşılabilir. Bu, en başta "suç ve ceza" arasındaki nedenselliği bozarak kendisini gösterir. Daha ilk bölümünden başlayarak romanın tamamında ise metnin sık sık kendi metinselliğine referansta bulunarak "hayat ve oyun", "hayal ve gerçeklik", "kelime ve cümle", "okuma ve yazma", "doluluk ve boşluk" arasındaki hiyerarşik yapıları belirsizleştirerek bozduğu açıkça fark edilir. Bu durum kanaatimizce *Bin Hüzünlü Haz* söz konusu olduğunda sıklıkla vurgulanan ardışık anlatı düzeninin dışına çıkılması, anlatıcının bizatihi geleneksel otoriter pozisyonunu hafife alması, gerilim ögesinin yokluğu, metinler-arası ilişkilerin yoğunluğu, anlatının yazıya dayalı (matbu) karakterine yaptığı vurgu gibi gramatik/linguistik yapıbozumun ötesinde, hermenötik/ontolojik bir yapıbozum arayışıdır. Buna karşılık bir edebî metnin yapıbozumsal karakterini belirginleştirmek isteyen bir yazı, aynı zamanda o metne yönelik yorumları da yapıbozuma uğratmalıdır. Aynı yazı Derrida'nın da gerçekleştirdiği gibi yapıbozum kavramını dahi yapıbozuma uğratmalıdır (Derrida, 1999). Fakat yapıbozum yapıbozuma uğratıldığı zaman bile onun dilini kullanmaktan bütünüyle kaçınmak mümkün olamayabilir.

İlk bölümünde büyük ve görülmemiş bir "suç" vaadiyle naif okurunu kendisinde tutan roman, ikinci bölümünde aynı okur için neredeyse büyük bir hayal kırıklığına dönüşür. Alaaddin'in Alaaddin-olmayan ile klasik yazı kültüründe *müsennâ* (bakışumlu) denilen türden karşılaşması, kendisini sadece dilin kendi dışında bir yere götürmüyormuşluk tecrübesi yaşatan, "biriken hareketsizlik" olarak adlandırabilecek bir durumla sunar. Bu gizemli ve mistik geçişlilik esaslı bir suç yoluyla kendisini tanımak isteyen kimsenin, bir başkasında, başkası olarak kendisini tanımasına evrilir. "Aynı anda hem kendine hem de bir başkasına bakar gibi..." (Toptaş, 2019, s. 34). "Birileri can sıkıntımı alıp sessiz sedasız şehrin diline çevirmiş de, kendi sıkıntım bana komşu teraslar şeklinde görünüyormuş gibi..." (Toptaş, 2019, s. 37).

Dilin kendi kendisine iyiden iyiye dikkat çekmeye başladığı durumlarda olayların azalması ya da fragmanter (parçalı) bir hal alması ve dış varlıklarla zihnin bir çeşit bütünleşmesi, heterojen görünümüne bürünmesi, iç içe geçmesi, dış ile iç arasında bir mesafenin de belirsizleşmesi anlamına gelir. Böylece kişinin kim olduğunu “tanıma” veya “anlama” süreci farklı bir boyut kazanır.

Üstkurmaca Anlatıda Anlamın Durumu

Bu belirsizleştirme ve farklı dilsel olasılıkları görünür kılma oyunu, metinde birdenbire “hâlâ oradaysanız” (Toptaş, 2019, s. 27) diye okuru kelimeler arasındaki dalgınlığından çıkarmak isteyen bir sesle iyice belirginleşir. Modern anlatı teorileri, bu dilsel durumu “meta-fiction”¹ (üstkurmaca) olarak kavramsallaştırmıştır. Meta-fiction genellikle süregiden hikâyenin dışına çıkılarak yazarın hikâye etme sürecine ilişkin okura verdiği oyunsal bilgiler olarak anlaşılır. Buna karşılık bu kavramı belli ölçüde kavrayabilmek için, *fiction* kelimesi kadar Grekçe kökenli *meta-* ön-ekinin anlam alanı da özellikle dikkate alınmalıdır. Genelde bu ön ek metafizik kelimesinin “fiziğin dışına çıkma, ötesine geçme” şekliyle anlaşıldığı gibi bir yanlış anlamadır. Bu kavram daha ziyade kurmacanın dışına çıkılarak veya kurmaca içinde gerçekleşen bir anlatılama tekniği şeklinde dış-iç sorununa sahip bir teknik oyun veya haz konusu değildir. Bundan çok daha farklı olarak, okurun irrasyonel şekilde yapılanan kurmacayı okuma sürecinde hem metnin hem de kendi rasyonelitesini hatırlayarak pratik ve teori arasındaki bağı sürdürmesi gerektiğine işaret etmektedir. Başta Yıldız Ecevit olmak üzere birçok eleştirmen, tıpkı Orhan Pamuk’un üstkurmaca romanlarında olduğu gibi Hasan Ali Toptaş’ın üstkurmaca metinlerini de okurun edebî metinden aldığı zevkle, estetik bir teknikle ilişkilendirir.

“Metinden alınan zevk artık, bir bulmacanın verdiği keyiften, estetik düzlemde yaşanan doyuma, oradan uzmanlık isleyen biçim çözümlemeleri sırasında alınan zevke kadar uzanır ve oradan da, satır aralarında yakalanarak iç dünyanın derinliklerinde devinim kazanan kimi düşünceler/duygular aracılığıyla gerçekleştirilen tinsel üretimde doruğa ulaşır.” (Ecevit, 2001, s. 189-190).

Başka bir deyişle üstkurmaca basitçe metnin kurgusuna ilişkin verilen oyunsal bilgiler üzerinden okura yaşatılan bir şaşkınlık, zevk veya estetik doyum konusu değildir; bizatihi kurgu denilen şeyin ne olduğuna dair, yine “kurmacanın içerisinde” *yapıbozumsal* bir *yorumlama* faaliyetidir. Waugh üstkurmaca ve yapıbozum ilişkisine semiyotik düzlemde doğrudan değinir. “Üst-kurgusal yapıbozum yalnızca romancılara ve onların okurlarına anlatının temel yapılarını daha iyi anlamalarını sağlamaz; aynı zamanda dünyanın çağdaş tecrübesini bir yapı, bir yapıntı, birbirine bağlı semiyotik sistemlerinin bir ağı olarak anlamak için son derece kesin modeller sunar.” (Waugh, 1995, s. 46). Klasik dünyada kurmacanın ne olduğu üzerinde düşünen rasyonalist ve nesnelci bir bilim insanı kendisini sabit ve evrensel bir hakikat üzerinde konumlandırırken, bugün kurmaca hakkındaki yargıların yine kurmaca, yani tam olarak gerçek mi yoksa kurgu mu olduğunun belirlenemediği bir yerden üretildiği kabul edilir. Yirminci asrın ikinci yarısıyla birlikte artık bilimin de kurgusalıktan bütünüyle kaçamayacağı şeklinde çok sayıda yaklaşıma sahibiz (Ricoeur, 1991, s. 448-462).

Daha açık ifadeyle üstkurmaca postmodern bir edebî metnin bir takım yapısal durumlarından kaynaklanan vasfı değildir. Üstkurmaca daha ziyade bir metni okuyan

¹ Kavram ilk kez 1970 yılında Amerikan edebiyat araştırmalarında o dönemin romanlarda görülen *self-reflexive* (kendini yansıtan) ve eleştiriyle kurmacayı birleştiren bir eğilim nedeniyle Robert Scholes ve William H. Gass tarafından kullanılır. Üstkurmaca kavramının tarihsel gelişimi için bkz.: Doris Pichler, “Fiktionalität und Metafiktionalität”, s. 268-270.

kimsenin bir taraftan içinde bulunduğu dünyaya ilişkin algılarının sürpriz ve oyunsal bir olay örgüsü içerisinde değişirken öte taraftan yine aynı okurun kurmaca hakkında fikir yürütmeye devam etmesi sürecidir. Doris Pichler'nin de işaret ettiği üzere üstkurmaca "metinsel işlemlerin yani kurgusallığın etkisini ortaya çıkarmak, kurgusal dünyaların ve kurgusal metinlerin ontik statüsünü ele almak ve icat edilmiş/icat edilmemiş, yapay/gerçek, kurgusal/gerçek gibi ikilikleri tartışmak" (Pichler, 2020, s. 270). için bir zemin üretme arayışıdır. Dolayısıyla baştan beri *Bin Hüzünlü Haz*'ın farklı ikili karşıtlıkları ve nedensellik ilişkilerini belirsizleştirme, kırma ya da iç içe geçirme süreci okuruna üstkurmaca tecrübesi içerisinde olduğunu fark etmesi için bir ön-hazırlık olarak görülebilir.

Bin Hüzünlü Haz'ı "üstkurmaca düzlemde varolmak" olarak ele alan Yıldız Ecevit bu kavramı Oğuz Atay'ın *Tehlikeli Oyunlar* isimli romanında ele aldığı şekliyle açıklar:

"Edebiyatın konusu, ne gerçekçilerin 'dış dünyası', ne de romantikler ve modernistlerin 'iç dünya'larıdır artık. Edebiyat/metin, kendini anlatmaktadır postmodernist edebiyatta. Gerçeğin belirsizleştiği, klişe kalıplarla üretilip tüketime sunulduğu bir çağın sanatçısı, kendisine de yabancı gelen bu ortamda, gerçeği yeniden üretmek yerine, rotayı farklı bir estetik doğrultuya kaydırmıştır; salt sanatsal yaratıcılığı, hem biçim hem de içerik/motif düzleminde odağa almış, onunla oynamaktadır. Bu aynı zamanda, edebiyat estetiğini tersyüz eden bir adımdır; yeni bir metinsel ontolojinin oluşması demektir." (2001, s. 84)

Kurgu ve gerçeklik arasında yapısalcı karşıtlık yerine onların arasında karşılıklı bir ilişkiyi savunan Wolfgang Iser, "karşıtlık değil, iletişim, [...] kurgu bize gerçeklik hakkında bir şeyler anlatmanın bir yoludur" der (Iser, 1975, s. 7). Üstkurmaca salt bir "deneysel anlatım tekniği" olarak ele alındığında, kurmaca ön plana çıktıkça anlamın geriye çekildiği gibi bir yaklaşım hâkimdir. Alain Badiou bu doğrultuda tekniğin dünyasını "kapalı nihilizm" olarak adlandırır (2012, 14). Patricia Waugh "çağdaş üstkurmaca yazı hem gerçekliğin hem de tarihin geçici [*provisional*] olduğu konusunda daha kesin bir anlayışa hem bir cevap hem de bir katkıdır. Artık harici gerçekliklerin dünyası değil, bir dizi inşa, marifet, süreksiz yapılar vardır" der (Waugh, 1984, s. 7). Benzer şekilde John Barth da romanın artık gerçek dünyayı değil de bir başka romanı taklit ettiğini ileri sürdüğünde, gerçeklikle kurgu arasındaki bağı, romanın kurgu üzerinden gerçeklik hakkındaki tasavvurumuzu yeniden kurmaya davet eden boyutunu göz ardı eder (Barth, 1995, s. 161-172).

"Anlamın geriye itilmesi" olgusu giderek onun tabiri caizse metinsel bir *günah keçisi* haline getirilmesi anlamına gelir. Anlamın geriye itilmesiyle her bir okuruna yabancılaştırılan metni "yabancı diye yaftalayıp günah keçisi ilan etme" (Kearney, 2012, s. 18) bir tür okumayı kolaylaştırma ve metni yapısal veya formel düzlemde kontrol altına alma çabasıdır. Günah keçisi burada kurgusal tekniğin suçunu anlama yükleyip, bu günahattan ya da lanetten arınmak adına kendi içlerinden bir suçluyu bulup bir nevi onu cezalandırarak tanrının kendilerini affetmesi adına sundukları bir kurban şeklinde anlaşılabilir. *Bin Hüzünlü Haz* anlamın kurgusal teknik lehine kurban edilmesi olgusunu suç ve ceza arasındaki ilişkiyi sorunlaştırdığında bir anlamda daha doğru bir yere taşımış olur. Çünkü onun bütün amacı "anlatma" denilen güzel bir günahın okur ile metin arasında paylaşılabilen bir şey olduğunu göstermektir. Açtığı boşluklar anlamın günah keçisi olarak sürgün edileceği bir çöl değil, ancak okurla beraber gerçekleşebilecek bir anlama hadisesi için açıklık anlamına gelir.

"Hikâyenin bütünlüğü daha fazla çözülmesin diye, bu bölümde de boş bırakılmış birkaç sayfa tadı bulunsun istiyorum çünkü ve böylece hikâye, bir süre de olsa benliğimin sınırlı bakışından kurtulup rahat bir soluk alabilsin, kendisi kalabilin,

ya da anlatmakla ben onu bir yandan yaşatıp bir yandan öldürüyorsam bu güzel günahın birazı da sizin olabilsin istiyorum.” (Toptaş, 2019, s. 126).

Oysa üstkurmaca deneysel bir teknik değil de, anlama, var olma, tecrübe etme ve bir-aradalık çabası olarak ya da Currie'nin yerinde dikkatiyle bir *sınır söylem* (borderline discourse) (Currie, 1995, s. 2) olarak ele alındığında kurgu ve anlam (gerçeklik) arasında devam eden bir diyaloga okurun katılımı söz konusu olur. Diğer bir deyişle üstkurmaca kendi kurgusallığına ısrarla dikkat çektikçe bizatihi kendi kendisini yapıbozuma uğratarak gerçeklik hakkında bir kurguyla ya da kurgu hakkında bir gerçeklikle okurunu yüzleştirmeye başlar. Atiye Gülfer Gündoğdu yazı karşısında anlam üretme sorumluluğunu yüklenen okuru en fazla tedirgin eden şeyin, hikâye anlatıcısının sesinden mahrum oluşundan başka bir şey olmadığını, okumanın bir hüznü hazza dönüşebildiğini iddia ettiği yazısında bu durumu *Bin Hüzünlü Haz'ın* ünlü giriş cümlesini biraz değiştirerek dile getirmiş olur (Gündoğdu, 2021, s. 1071). Okurla konuşan sesin “sihirli anahtarlar”ın sahip cümleler”inin olmadığı, okuruyla sadece “laf” olsun diye konuştuğu öğrenildiğinde (Toptaş, 2019, s. 28) kurmacanın kurmacalık iddiası da dâhil olmak üzere sabit, nesnel, evrensel ya da özcü bir gerçeklik fikrinden ne ölçüde uzak bulunduğu, rahatlıkla tecrübelerin, kuşkların, yanlışların dikkate alınabileceği yeni bir açıklıkta, özgür bir düşünme ortamında bulunduğu belirtilmiş olur. Çünkü burada artık kurgu kendi kendisine işaret etme gücünü sadece saf bir kurgu etkisi üretimiyle almaz, aynı zamanda bu gücü gerçekliğin kuşatılamaz, dolaylı olarak tecrübe edilen zemininden alır.

Üstkurmacanın vaat ettiği bu açıklığa karşın hâlâ “yazarın ölümü” teorisiyle üstkurmacanın türsel ve teknik olarak alımlanışı arasında yorumsal üretimlerde ciddi bir çelişki dikkat çeker. Yazarın üstkurmacada bilinçli olarak metnin kurgusal yapısına dikkat çeken dilsel veya anlatsal bir oyun ürettiği ileri sürüldüğünde hâlâ yazarın amaç ve niyetlerinin merkeze alındığı ve metnin her türden sürprizlerinin yazarın yaratıcılık marifetlerine işaret ettiği varsayılmaktadır. Oysa burada sürprizi üreten anlatsal dilin bunu yapabilme kapasitesidir. Dile dikkat çekmeye çalışan bir anlatı okuma sürecinde bile eleştirmen az sonra dile değil yazara yüzünü dönmeye çalışır. Yazarın metinsel anlam üretiminde rolünü yapıbozumsal sınırlandırma çabası dilin bir edebî metinde açığa vurduğu her yaratıcı kurguda yeniden kesintiye uğrar. Bu nedenle üstkurmaca kelimesini niyetlilik, bilinçlilik gibi kelimeler üzerinden değil, niyetin iş görmediği bir ufuk üzerinden anlamak daha doğru olabilir.

Bu durumda metinde yazım hatalarının, eksik bırakılan harf veya kelimelerin, gramatik yanlışların olduğunu iddia etmek de imkânsızlaşır. Tersine de doğrudur. Artık romanda yazım ve gramatik açısından bir doğruluk iddiası da söz konusu olamaz. Burada romantik bir şekilde, birtakım yanlışları yazarın deneysel bir şeyler niyetleyerek yaptığını düşünmemiz gerektiği artık ileri sürülemez. Dahası Hasan Ali Toptaş da bu romanı yazarken tam olarak ne yaptığını bilmediğini, neler yapmış olabileceğini ancak Yıldız Ecevit'in bu romana ilişkin yazdığı uzun incelemesiyle öğrendiğini açıkça itiraf eder (Yıldız, 2016, e-kaynak). Yazarın neyi niyetlediğinin bilinmesi, neyi niyetlediğini açıkça metin hakkında bazı yazıp söylediklerinde dile getirse bile onun temel kabul edilmesi artık mümkün değildir. Belirli bir metnin onu yazmış yazarın niyetiyle ne ölçüde çelişen anlamlar geliştirdiğinin izini sürmek dahi okurun okuma tecrübesinin kritik önemini zayıflatma riskine sahiptir. Çünkü okurla konuşan yaratıcı dile, metnin okurla konuşmaya çabaladığı konuya yönelmek yerine burada yazarın sınırlı ufku etrafında dolanmak zorunluluğu oluşur.

Sonuç

Sonuç olarak Bin Hüzünlü Haz romanı başta “suç ve ceza” olmak üzere “dil ve gerçeklik”, “kelime ve cümle”, “hayat ve oyun” gibi kavram yapıları ve ikili karşıtlıkları arasındaki nedensel veya hiyerarşik ilişki ağını belirsizleştirerek yapıbozuma uğrattığında ve sürekli kendi metinselliğine dikkat çektiğinde okurunu semantik ve varoluşsal bir kararsızlıkta bırakır. Böylece okurunu metnin oluşumundan, dolayısıyla anlamından mesul kılarak edebî yapılanışın müşterekliğe ve diyaloga dayalı yapısını ortaya koyar. Şu durumda alışlagelen nedensellik yapıları bozulup metnin üstkurmaca vasfı metin ile okur arasında süren bir diyaloga dönüştükçe okur metinden yazarından daha fazla mesul olmaya başlar. Böylece yazarın metnin üzerinde olduğu varsayılan otoritesini sarsan ne bir modern teori ne de metnin söyleyebileceklerine en baştan mesafe koymuş okurlardır. Bizatihi dilin loş mekanlarında okuru hikâyeye dahil ederek söz söyler hale gelmeye davet eden bir metnin (küçük harflerle) bin hüzünlü hazzıdır.

Kaynaklar

- Badiou, A. (2012). Felsefe ve Arzu. *Sonsuz Düşünce*, (çev. Ergüden, I.; Birkan, T.), 11-25, İstanbul: Metis Yayınları.
- Barth, J. (1995). The Literature of Exhaustion. *Metafiction*, (ed. Currie, M.), 161-172, New York: Longman.
- Barthes, R. (1977). The Death of the Author. *Image-Music-Text*, (çev. Heath, S.), 142-147, New York: Hill and Wang.
- Bolat, Tuncay (2021). *Romanın Kendini Keşfi: Türk Romanında Üstkurmaca*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Currie, M. (1995). ed. *Metafiction*. New York: Longman.
- Derrida, Jacques (1999). Japon bir Dosta Mektup, (çev. Atıcı, M.; Omay, M.) *ToplumBilim*, 10, s. 185-188.
- Ecevit, Y. (2001). *Türk Romanında Postmodernist Açılımlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Foucault, M. (1994) “What is an Author?”, çev. Harari, J. V., *Aesthetics, Method, and Epistemology*, (ed. Faubion, James D.), 205-222, New York: The New Press.
- Günay, C. (2002) Postmodern Darbeye Direnen Roman: Bin Hüzünlü Haz'da Belirsizliğin Bilgeliği. *Defter*, 45, 121-130.
- Gündoğdu, A. G. (2021). Hikâye Anlatıcısının Silinişi ve Okurun Belirişi: Hüzünlü Haz Olarak Okuma Sorunu. *Karadeniz Araştırmaları*, 18 (72), 1069-1078.
- Iser, W. (1975). The Reality of Fiction: A Functionalist Approach to Literature. *New Literary History*, 7(1), 7-39.
- Kearney, R. (2012). *Yabancılar, Tanrılar ve Canavarlar: Ötekiliği Yorumlamak*, (çev. Özkul, B.), İstanbul: Metis Yayınları.
- Kundera, M. (2012) *Roman Sanatı*, (çev. Bora, A.), İstanbul: Can Yayınları.
- Pichler, D. (2020). Fiktionalität und Metafiktionalität, *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Fiktionalität*, ed. Missinne, L.; Schneider, R.; Dam, B., 268-296. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Ricoeur, P. (1991). Poetry and Possibility, *A Ricoeur Reader: Reflection and Imagination*, (ed. Valdés, M. J.), 448-462, Toronto: University of Toronto Press.

- Toptaş, H. A.. (2019). *Bin Hüzünlü Haz*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Waugh, P. (1984). *Metafiction: The Theory and Practice of Self-conscious Fiction*. London: Methuen.
- Waugh, P. (1995). What is Metafiction and Why Are They Saying Such Awful Things About It?, *Metafiction*, (ed. Currie, M.), London and New York: Routledge.
- Yıldız, H. (2016). You Write in the Breeze of Knowledge, Not in Light of It: A Conversation with Hasan Ali Toptaş, (çev. John Angliss), <https://www.worldliteraturetoday.org/2016/may/you-write-breeze-knowledge-not-light-it-conversation-hasan-ali-toptas-hulya-yildiz>, [Erişim tarihi: 21.04.2019].



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 104-124.

|| Geliş Tarihi-Received: 06.09.2023

|| Kabul Tarihi-Accepted: 05.10.2023

|| Araştırma Makalesi-Research Article

|| ISSN: 2687-5675

|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1355912

Sultanmahmut Torayğırulı'nın 'Kamar Suluv' Adlı Romanında Sosyal Yapı

Social Structure in Sultanmahmut Torayğırulı's Novel 'Kamar Suluv'

Yılmaz BACAKLI*

Öz

Bir edebî tür olarak roman toplumsal hayattan beslenir. Toplum hayatının hemen her detayına romanda rastlamak mümkündür. Romanlarda sadece olaylar ve merak ögesi görülmez. Olayları çevreleyen mekâna, olayların öznesi olan kahramanlara, olayın başlayıp bittiği zaman parçasına kadar sinen zihniyet de olabildiğince derinlikli bir biçimde görülebilir.

Kazak edebiyatında XX. yüzyılda görülmeye başlayan roman türü modernleşen hayatın izlerini taşır. Bu bakımdan modernleşen sadece edebiyat yapma tekniği değil, edebiyatın beslendiği zihin dünyası ve davranış kalıplarıdır. Toplumsal hayatın çatışmalı alanlarından doğan anlatılar oldukça yeni bir tür olan romanın imkânları içerisinde anlatılmaya çalışılır. Kazak edebiyatının ilk romanları özellikle toplumun kanayan yarası olan kadın meselesi üzerinden eşitlik, aile, inanç, eğitim gibi diğer problem alanlarını tartışır. Bu dönem romanları, toplum sorunlarını çözme hedeflemez. Onları görünür kılmaya odaklanır.

Kazak romancılığının öncü isimlerinden olan Sultanmahmut Torayğırulı, nesirlerini de şairce bir duyusuyla kaleme alır. Eserlerinde gerçekçi bir tavır benimseyen yazar, kısa süren ömründe dönemine göre roman türünün başarılı sayılabilecek bir örneğini verir. Çalışmanın sosyal yapı bakımından inceleme konusu olan Kamar Suluv (Güzel Kamer) eserinde ise şiirlerinde de sıklıkla değindiği kadının toplumdaki yeri ve toplumun eğitilmiş insana bakışı meselesini irdeler. Karakterden daha çok tipler üzerinden gerçekleştirdiği anlatıda halkın en geniş anlamıyla insana bakışını yargılar.

Anahtar Kelimeler: Kazak edebiyatı, Sultanmahmut Torayğırulı, roman, Kamar Suluv, sosyal yapı.

Abstract

As a literary genre, the novel is nourished by social life. It is possible to come across almost every detail of social life in the novel. Not just events and intrigue; the mentality that permeates the space surrounding the events, the heroes who are the subjects of the events, and the part of the time when the event starts and ends can be seen as deeply as possible in the novels. Events and intrigue are not the only things that matter in the work. The mentality that permeates the place, the heroes and the time of the events can also be seen as deeply as possible in the novels.

The novel type, which started to be seen in Kazakh literature in the 19th century, carries the traces of modernized life. In this respect, it is not only the technique of making literature that

* Öğr. Gör. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu/Türkiye, e-posta: yilmazbacakli@yaani.com, ORCID: 0000-0001-6128-5482.

has become modern, but the world of mind and behavior patterns in which literature is fed. The narratives arising from the conflicted areas of life are tried to be told within the possibilities of the novel, which is a fairly new genre. The first novels of Kazakh literature discuss other problem areas such as equality, family, belief, education, especially over the bleeding wound of society, the woman issue. The novels of this period are focused on making the problems visible rather than solving them.

Sultanmahmut Toraygırlı, one of the pioneers of Kazakh novelism, also writes his prose with a poetic sense. Adopting a realistic attitude in his works, the author gives a successful example of the novel genre in his short life. In his work, *Kamar Suluv* examines the place of women in society, which he frequently mentions in his poems, and the society's view of educated people. The narrative, which he carries out through types rather than characters, also judges the public's view of people in the broadest sense.

Keywords: Kazakh literature, Sultanmahmut Toraygırlı, novel, *Kamar Suluv*, social structure.

Giriş

Bir edebî tür olarak “roman” XII. yüzyılda kullanılmaya başlanır. Latince metinlerin halk diline uyarlanmış şekilleri olarak ortaya çıkar. İlk örneklerin sonrasında özellikle XIV. yüzyılda daha çok manzum anlatılar ve XV. yüzyılda mensur metinlere evrilmeye başlar. Nihayet XVII. yüzyılda roman, bugünkü anlamda bir edebî tür adı olarak kalıplaşır (Çetin, 2017: 66). Romanlar; yaşanmış veya yaşanması mümkün olayların zaman, mekân ve kişilere bağlı bir biçimde anlatıldığı düzyazı türünde anlatı metinleridir (Ayyıldız ve Birgören, 2019, s. 68). Bir romanı var eden temel unsur olaydır. Bunun dışındaki zaman, mekân, kişiler ve anlatıcı gibi diğer tüm unsurlar olayın ardı sıra gelir (Aktaş, 1991, s. 11). Romanın en önemli iki özelliği ise diğer anlatı türlerine göre esasını oluşturan olayların iç içe geçmiş zincirler gibi karmaşık bir zincir hâline gelmesine neden olan uzunluğu ve gerçekten beslenmekle birlikte yazarının müdahalesiyle kurgusal bir mahiyet kazanmasıdır (Hawthorn, 2014, s. 27-30).

Büyük bir zihin okuma sanatı olarak da nitelendirilebilecek romanlar, türetildikleri ve “news” (haber) anlamına gelen Latince “novellae” sözcüğünün anlamına uygun olarak her zaman yeni şeyler anlatmak üzere kaleme alınan metinlerdir (Bennett ve Royle, 2016, s. 53, 60). Romanlar yeni ve gerçek olayları anlatmakla birlikte romandaki gerçek, çoğu zaman bilgi kaynaklı gerçek değildir. Roman gerçekliği; anlatıcı yazarın yer verdiği maddî bilgilerin, kahramanların davranış ve konuşmalarının hayatın doğal akışına uygun olup olmadığı, günlük insan hayatının gerçekleriyle uyumlu olup olmadığı ile ilgili bir durumdur (Çıkla, 2002, s. 114).

Roman türü Kazak edebiyatına XX. yüzyılın başında girer. Daha çok Rus edebiyatının etkisinde olan roman, o dönem için Kazak toplumu için bir ihtiyaca da karşılık gelir. Toplumsal olayların yoğun ve hızlı yaşandığı bir dönem olan bu dönemde Kazak topraklarında meydana gelen birçok olayın ya da durumun roman türü aracılığıyla anlatıldığı görülmektedir. Romanın bu dönemde aktif olarak kullanımı nedeniyle hızla geliştiğini söylemek de mümkündür. Türün ilk örnekleri daha çok kadınlara ilişkin toplumsal sorun alanları ve diğer temel insan problemlerini ele almaktadır. Sonraki örneklerde ise sürgün ve savaş konusu romanların merkez konusu hâline gelir. Savaş sonrasında ise ağırlıklı olarak tarihî konular işlenmekle birlikte savaş sonrası tarım, hayvancılık, ekonomik gelişim gibi konular da romanlar da yer almaktadır (Shaikenova, 2019, s. 2).

Kazak edebiyatında ilk roman denemesi Mircakıp Duvlatulı'nın 1910 yılında yayınlanan ‘Bakıtsız Camal’ adlı eseridir. Oldukça ilgi gören bu türün daha sonraki örnekleri Tayır Comartbayulı'nın 1912 tarihli ‘Kız Körelük’, Muhammedsalim Kaşimulı'nın 1914 tarihli ‘Munlı Mariyam’ adlarındaki uzun hikâyeleri ile Spandiyyar

Köbeyulı'nın 1913 tarihli 'Kalın Mal' ve Sultanmahmut Torayğırulı'nın 1914 tarihli 'Kamar Suluv' adlarındaki roman denemeleridir (Abdiymanulı, 2017, s. 57). Bunlardan özellikle 'Bakıtsız Camal' ve 'Kamar Suluv' roman türüne has tekniğe en yakın eserlerdir. Her ikisi de nazım kısımlar içermekle birlikte türün imkânlarını kullanma konusunda oldukça başarılıdır.

Kazak romanının ilk dönem eserlerinde özellikle kadınlarla ilgili sorunlar üzerinde durulmaktadır. Kadının toplumsal hayattaki yeri, gelenekli toplumun kadına bakışı, evlilik kurumunda kadının hakları, kadın emeğinin ve haklarının sömürsü ile kadınların özgürlük arayışı romanların kadın başkahramanları üzerinden tartışılır. Bu tartışma Kazak toplumu için en az roman türünün kendisi kadar yeni bir durumdur.

Sultanmahmut Torayğırulı ve 'Kamar Suluv' Romanı

Sultanmahmut Torayğırulı (1893-1920) her bakımdan zor bir hayat yaşar. Çocukluğu, eğitim ve çalışma hayatı sıkıntılar içerisinde geçer. Buna karşılık hayal etmekten ve ideallerinin peşinden koşmaktan asla vazgeçmez. Eğitim hayatına dokuz yaşlarında başlayan Torayğırulı'nın ilk öğretmeni babasıdır. Cedit usulünde eğitim veren, şairliği de olan Molla Mukan'dan eğitim alırken onun da teşviki ile on üç yaşlarında şiire başlar. (Kencebaev, 1957, s. 10).

Torayğırulı Kazak edebiyatında modern geleneğin öncüsü olan Abay Kunabayulı çizgisinde eserler veren bir şair olarak yetişir. Onun için şiir ya da roman yazmak yahut bir şeyler okumak estetik bir çaba veya bir boş zaman uğraşı değildir. O eserleri yoluyla halkının refahına katkıda bulunmayı, yitik olduğunu düşündüğü hakikat köyünü bulmayı hedefler. (Bacaklı, 2022, s. 26).

Şiirin yanı sıra romanlar da kaleme alan Torayğırulı'nın çalışmaya konu olan ilk romanı Kamar Suluv adlı eserini 1914 yılında henüz 21 yaşında bir öğrenciyken kaleme alır. Kamar Suluv romanı, Torayğırulı'nın yazı hayatında yeni bir devrenin de başlangıcı sayılabilir. Bu devre; eskiye kıyasla daha yeni nitelikte, sanat yoğun ve sosyal meseleleri derinlikli araştıran eserleri içerir (Mütaliyeva-Kacıbaeva, 2006, s. 93). Yazar; bu dönemde Troitsk şehrinde eğitim almasının yanı sıra Kazak düşünce ve edebiyat hayatında önemli bir yeri olan Aykap dergisinin yazar ve idareci heyetinde de yer alır.

Nazım nesir karışık olarak yazılan Kamar Suluv ilk kez yazarın vefatından çok sonra 1933 yılında yayımlanır. Roman türünün ilk örneklerine has teknik sorunların da görüldüğü eserin konusu; Kazak kadınının toplumsal hayattaki yeri, evlilik ve eğitim gibi konularda karşılaştığı sorunlardır (Abdiymanulı, 2017, s. 202). Eser bu sorunları çözmekten ziyade, görünür kılmayı amaçlar. Zira asırların getirdiği ve yerleşik hâle gelen bu sorunların bir çırpıda çözülemeyeceği aşikârdır. Kamar Suluv'da hayata farklı pencereden bakan nesillerin mücadelesi, zamanın ruhuna uygun olarak anlatılır. Eserin olay örgüsünün sonunda gençler kaybediyor bile olsa yazar gelecek için onlar adına umutludur. Çünkü hakikat, fitrat, vicdan ve ahlak onlardan yanadır (Mütaliyeva-Kacıbaeva, 2006, s. 93).

Kamar Suluv romanı; çıkar hesapları nedeniyle bir meta gibi alınıp satılan, bu nedenle dengiyle Kazak kadınlarının trajedisine adanmış bir eserdir. Kamer iyi yetişmiş, eğitilmiş ve herkesin evlenmek için can attığı on beş yaşında güzel bir kızdır. Ağabeyi Hasan da iyi eğitilmiş ve akliselim bir delikanlıdır. Ağabeyinin arkadaşı ve uzaktan da olsa akrabaları Cavke'nin oğlu olan Ahmet de iyi yetişmiş, eğitilmiş ve yakışıklı bir delikanlıdır. Kamer'in babası Ömer zengin sınıfa mensupken Ahmet'in babası Cavke kendi yağıyla kavrulan fakir bir adamdır.

Ahmet'in Kamer'e ilanıaşk etmesinden sonra Kamer de onu sevdiğini söyler. Ancak Kamer cevabının devamında Ahmet'e toplumsal gerçekliği hatırlatır. Bu gerçekliğe göre gelenekler ve ailesi izin vermeyeceği için evlenemeyeceklerdir. Bu hatırlatma sonrasında Ahmet'te ikna olur. Neticede Kamer'e bir veda mektubu yazar. Ahmet'in yazdığı veda mektubu başkalarının eline geçince bir kriz yaşanır.

Eserde asıl çatışmanın olduğu kısım bundan sonra başlar. Hanımı yeni ölen ellili yaşlardaki çirkin, cahil ve zalim Bolıs Yorga Nurum evvelce gözüne kestirdiği Kamer ile evlenmek için amcası Osman Biy üzerinden girişimde bulunur. Bu girişime karşılık Kamer'in babası Ömer önce dirense de baskıyla razı edilir. Daha sonra vazgeçtiğinde ise Kamer'i zorla evden kaçırıp götürürler. Bu evliliğe asla rıza göstermeyen Kamer, verem hastalığına yakalanır. Ancak bu hastalığı türlü hurafelerle başka nedenlere bağlayan toplum onu tedavi etmek yerine yazarın istihza ile anlattığı saçma sapan yöntemlerle daha ağır hâle getirirler. Romanın sonunda Ahmet de Kamer de ölür.

Torayğırulu romanında Kazak kadınının trajedisinin daha net anlaşılabilmesi için Kamer'in babasını da kızının yanında konumlar. Bu şekilde Kamer'in toplumdaki diğer kızlarından çok farklı bir aile ve eğitim ortamı içerisinde yetiştiğine dair fikrî zemini oluşturur. Hiç alışılmadık biçimde çevresindeki yanlışlara ve yine kendisine yönelik baskılara karşı doğrudan itiraz etmesine, direnmesine alan açar. Ancak bütün bunlara karşı yerleşik kabullerin ve toplumsal baskının gücü onları teslim alır ve yaşamlarına izin vermez.

Romandaki olay kurgusu teknik sorunlara karşılık zorlama hissi uyandırmaz. Her şey gerçeğe yakın bir şekilde meydana gelir. Eserin hemen her yerine serpiştirilen şiirli kısımlar ise okurun, yazarın arzuladığı duygusal atmosfere girmesini sağlar. Ayrıca eserin dili de tezli bir romanın gerektirdiği şekilde yalındır. Günlük hayatta çokça kullanılan deyimler de eser ile okurun zihin dünyasını yakınlaştırır.

'Kamar Suluv' Romanında Sosyal Yapı

Kamar Suluv romanı XX. yüzyılın başlarındaki Kazak toplumunun yapısına dönük ciddi çözümler içerir. Yazarın özellikle eğitim almak ve öğretmenlik mesleğini icra etmek maksadıyla içerisinde bulunduğu ortamlar, onun insanları daha yakından gözlemlemesini ve tanımasını sağlar.

Kazak Türklerinin sosyal yapı unsurlarından aile ve aileyi var eden evlilik müessesine dönük detaylar, eğitim anlayışı ve eğitimsizliğin yol açtığı tahribatlar, ekonomik durum ve bu durumun ortaya çıkardığı toplumsal sınıflar, din anlayışı ve dini anlatıp uygulamakla yükümlü din adamları romanda okurun gözleri önüne serilmektedir. Çoğu yerde yazarın birinci tekil kişi ağzını kullanması, böylelikle şahitlik ettiği olayları aktardığını hissettiren bir tutum takınması da anlatılanların o günün gerçekleriyle uyumlu olduğu kanaatini güçlendirmektedir.

Çalışmada toplumsal hayatın pek çok cephesiyle yansıdığı roman türünden hareketle bir çözümler yapmak amaçlanmaktadır. Kamar Suluv romanı üzerinden Kazak Türklerinin toplumsal hayatında eserin kaleme alındığı yıllarda olup biten anlaşılmalı; sosyal yapının temel dinamiklerinden olan evlilik yoluyla kurulan aile, eğitim, din ve toplumsal sınıflar ile ilgili ne tür detayların esere yansıdığı incelenmeye çalışılmaktadır.

Aile Kurumu, Ailede Kadın ve Evlilik

Kültürel temelli ihtiyaçların kişiler arasında müşterek bir mahiyet kazanması neticesinde sosyal gruplar oluşur. Sosyal gruplar içerisinde yer alan aile, toplumun en

temel kurumudur. Aile, fertlerin ortak ihtiyaçlarının var ettiği sosyal gruplardan biridir. Bu bakımdan kendisini ortaya çıkaran şartların gereği olarak her bir üyesinin temel ihtiyaçlarını sürekli olarak karşılamaktadır. Bütün medeniyetin nüvesini oluşturan aile, insan hayatının ve düşüncesinin esası da sayılabilecek ahlak ve moral değerlerin biçimlendiği kısmen mahremiyet de içeren bir yuvadır. En geniş anlamda toplum ile ferdin temasının biçimini ve muhtevasını şekillendiren âdet, örf, görenek gibi kültür unsurlarını içinde taşıyan aile, toplumun sosyal yapısının merkezinde bulunur (Nirun, 1994, s. 13-17).

Evlilik, aile kurumunun teşekkülü için atılması gereken ilk adımdır. İnsanı diğer canlılardan ayıran evlilik, karşı cinsten birini kendisi için ömürlük eş olarak seçtiğini taahhüt etmesi ve bunu toplumun tamamına ilan ederek onaylatması anlamında bir müessesedir. Bu müessese bir taahhüt ve onay süreci de ihtiva ettiği için tarihî süreç içerisinde kişilerin nitelikleri, hakları, sorumlulukları ve soy ilişkileri gibi konularda her topluma özgü yasaların ve kuralların ortaya çıkmasına yol açar (İbrahimi, 1998, s. 3).

Torayğırulı'nın Kamar Suluv romanında aile kurumu, doğrudan ve çok detaylı bir biçimde anlatılmasa da özellikle bu kurumun ilk adımı olan evlilik meselesine dönük anlatı ve betimlemeler üzerinden somut değerlendirmeler yapmak mümkündür. Yazar anlatıcı, eserde yer yer olayın akışına doğrudan müdahale ederek başta evlilik olmak üzere aile kurumunun Kazak toplumunda o gün için nasıl bir sosyal grup olduğuna dönük değerlendirmelerde bulunur.

Kamar Suluv romanında aile kurumu oldukça geniştir ve ataerkil bir özellik gösterir. Aile bireylerinin hayatlarına tesir eden karar süreçleri sadece çekirdek aile üyeleri tarafından alınmaz. Amcalar, yengeler bu karar süreçlerinde mutlaka söz ve etki sahibidir. Ayrıca romanın merkezinde yer alan iki karakterden biri olan Kamer'in aile üyeleri arasındaki kadın sayısının azlığı kadar tutumlarının da erkeklerden hemen hemen hiçbir farkının olmayışı da dikkat çekicidir.

Bir diğer merkez kahraman olan Ahmet'in ailesinden ise babası dışında bilhassa annesine dair hiçbir detay okurla paylaşılmaz. Buna karşılık aile üyeleri arasında kuvvetli bir vefa duygusunun olduğu hissettirilir. Nitekim Ahmet, dünyanın değişik yerlerini görmek ve eğitimini sürdürmek istemesine rağmen ihtiyar annesini ve babasını bırakıp gidemez (Torayğırov, 2002, s. 24).

Ataerkil aile tipine has bir biçimde karar sürecinde etkili olan erkeklerin tek başına aldıkları kararların ve yerleşik geleneklerin gereğini icra etmede tereddüt göstermeyen kadın tipi romanda oldukça yaygındır. Ayrıca romanda Kamer dışında hiçbir kadın adıyla anılmaz.

Kamar Suluv birbirini seven ama karşılaşacakları toplumsal baskıdan korktukları için daha en başında ayrılmaya karar veren iki gencin hikâyesi üzerine kurulur. Romanda genç, akıllı, eğitilmiş ve gelecek vaat eden insanlar olarak betimlenen iki kahramanın yanlış olduğunu düşündükleri yerleşik toplum yargılarıyla mücadele etmek yerine zoraki bir ayrılığı seçmeleri romandaki en bariz tutarsızlıklardan biridir. Bir diğer sorun ise Kamer'in babası ve ağabeylerinin Ahmet'le evliliklerine karşı göstereceklerini düşündüğü tepki konusundaki önyargıdır.

"Ahmet'i seviyorum elbet, sevdiğim için bu kadar yanıyorum, ancak artık dayanamıyorum... Dertliyim. Suçlandım. Bugün yarın halk ve boyum ikimizi ikiye ayırıp gönderir... O zaman ne olurum? Kavuşmaya doymayan gönlümüz ayrılığa nasıl dayanacak? Babam ve ağabeylerim bilse, beni ona vermek bir yana bu yazdıklarımı hissetseler bu günümüzü bize çok görürler..." (Torayğırov, 2002, s. 28-29).

Romanda dönemi için ideal bir kadın örneği biçiminde sunulan, iyi eğitilmiş, zeki ve hakkaniyetli Kamer'in kendi ailesi hakkında bariz bir biçimde tutarsız bir kanaate sahip olması aile bütünlüğü konusunda ciddi şüpheler uyandırır. Buna karşılık anılan tutarsızlığı, yazarın Kazak edebiyatı için oldukça yeni bir tür olan romanı yazarken dikkatinden kaçan bir kurgu kusuru olarak değerlendirmek de mümkündür. Başkaca bir ihtimal de eserin orijinal suretine dönemin koşullarından kaynaklı olarak sansür biriminin müdahalesi neticesi böyle bir kusurun ortaya çıkmasıdır. Nitekim ne babası ne de ağabeyi bu konuda Kamer'in değerlendirdiği şekilde davranır. Kamer'in ağabeyi Hasan, yakın arkadaşı da olan Ahmet'in kız kardeşine yazdığı veda mektubu kendisine getirilip Ahmet'e karşı kıskırtıldığında oldukça hakkaniyetli ve olgun bir tavır sergiler. İsrarla Ahmet'in cezalandırılmasını isteyenlere en sonunda öfkelenir. "Git dendikten sonra gidin! Sizler Ahmet'in sadakası olamazsınız. 'Denk olana başlıksız ver' dedikleri gibi Ahmet'e layıktır, sizi ilgilendirmez..." (Torayğırov, 2002, s. 36).

Kamer'in babası Ömer de kızına ve Ahmet'e karşı kendisini dolduranlara, fitne yayanlara karşı oldukça temkinli hareket eder. Kızının aksine, anlatıcının açık nedenlere dayandırarak Ömer'in bu tavrının beklendik bir şey olduğunu söylemesi dikkat çekicidir.

"Ömer, adil ve sağduyulu biri olduğundan Kamer gibi bir evladın namusunu korumak isterken günahsız birisini yok yere dövdürüp malını mülkünü yağmalatması kolay mı? Yine biricik evladı Hasan'ın yönlendirmesi de olgun bir tavır takınmasında etkili olmuştur." (Torayğırov, 2002, s. 37).

Romanın merkezinde yer alan başkahramanların çekirdek aileleri, yazar tarafından olumlu tipler olarak betimlenir. Gerek Ahmet'in babası gerekse de Kamer'in babası ve ağabeyi ailelerini koruma konusunda oldukça titizdirler. Buna karşılık Ahmet'in babası Cavke, romanda adı var, kendisi yok birinden ibarettir. Bütün vazifesini oğlunu okutarak tamamlamış, sonrasında onun hayatından el çekmiş gibidir. Bu durum hayatın olağan akışına aykırı olsa da eserde özellikle mesaja odaklanılmış olmasının bu tür yapı sorunlarına yol açmış olabileceği değerlendirmesini yapmak mümkündür.

Kamer'in ağabeyinin ve babasının ise Ahmet'le ayrıldıktan sonra kendisinden yaşça çok büyük biri olan Nurum ile evlendirilmesi konusunda gösterdikleri itirazın arkasını getirememiş olmaları da gerçeklik hissi ve aile kurumundaki istikrar konusunda eserin iddiasını oldukça zayıflatmaktadır. Ailesinin akraba ve çevre baskısı neticesinde Kamer'in bölge yöneticisi Nurum ile evlenmesine razı olmaları rasyonel bir tutum değildir.

Romanın üzerine kurulduğu hikâyenin başkahramanı her ne kadar Ahmet ve Kamer gibi görünse de eserin varlık sebebini oluşturan mesajın taşıyıcısı bir başına Kamer'dir. Bu yönüyle eserin bir sosyal yapı birimi olarak aileyi kadın meselesi üzerinden anlatmayı seçtiği söylenebilir. Yazar, kadın meselesini ise özellikle ailenin kuruluş adımı olan evlilik konusuyla ilişkili biçimde tartışır.

Kamer, romanın ideal kadın örneğidir. İsmi de yazar tarafından bilhassa tercih edilmiş olmalıdır. Zira Arapça kökenli bir kelime olan kamer, ay anlamına gelmektedir. Ayın, gecenin karanlığında yegâne aydınlık kaynağı olduğu düşünüldüğünde Torayğırulı'nın toplumun o dönemde içerisinde bulunduğu cehalet karanlığını aydınlatacağını düşündüğü bir kahraman yaratmayı tasarladığı rahatlıkla düşünülebilir.

Kamer, 15 yaşında güzel, alımlı bir genç bir kızdır. Bugün için çocuk olarak değerlendirilebilecek bir yaşta olmasına karşılık bizzat yazar tarafından evlilik için bir aday olarak değerlendirilir. Nitekim birçok da isteyeniyi vardır (Torayğırov, 2002, s. 23). Yazar, Kamer'in şahsında ideal kadın modelini verir. "Ünü dünyayı, hatipliği memleketi

aşmış; insanların yüzüne yılışarak bakmamış, şerefli, terbiyeli, asil Kamer'imiz..." (Torayğır, 2002, s. 38).

Romanda Kamer dışındaki kadın kahramanlar baskın bir karakter olarak verilmez. Sırası gelince görünen ve sonrasında olay örgüsünden çıkarılan kadınlar, Kamer'in aksine geleneği temsil eden tiplerdir. Bunların başında ise Kamer'in annesi vardır. Kamer'in annesi adıyla verilmez. Hatta anne olarak bile anılmaz. Eserde Ömer'in karısı olarak yer alır. Eğitimsiz, şekilci ve gelenekçi bir kadındır. Onun için insanların ne dediği, kızına ne olacağından daha önemlidir. Kamer'in Nurum ile evlenmesi ile ilgili akraba ve çevre baskısından bunalan Ömer, karar vermek için karısına danışınca aldığı cevap bunu net olarak gösterir. "Kendin bilirsin ama evinde eşyası çok diyorlar. Ne yapalım. İyi bir yer ya. Bu kimin kayınvalidesi dediklerinde de..." (Torayğır, 2002, s. 43).

Bir başına bu örnek bile esasında kadının ailede karar süreçlerine ortak olduğu anlamına gelse de karısının cevabı Ömer için itibar edilecek bir cevap olmaz. Nitekim Kamer'in annesi kızının duygularından ve düşüncelerinden hareketle bir değerlendirme yapmaz. O, müstakbel damat adayının zenginliğiyle ve çevrenin gözünde itibar kazanmakla ilgilenir. Karısının ısrarlarına dayanamayan Ömer, Kamer'in de annesi gibi düşünüp düşünmediği konusunda tereddüde düşer. Karısından, kadın kadına konuşup kızının gerçek niyetini anlamasını ister. Bu talep karşısında karısı oldukça sinirlenir. Ömer'i, Kamer ile Ahmet arasında geçen olayı hatırlatarak tehdit eder. "Evet, Kamer de sana fikrini söylemeyi bekliyor! Onun tercihine bırakırsak Ahmet'in yanında padişah da olsa istemez." (Torayğır, 2002, s. 43).

Romanda adı verilmeden anılan bir başka kadın ise Kamer'in amcası Osman'ın karısıdır. Kamer'in yengesi olan bu kadının da annesinden bir farkı yoktur. O da eğitimsiz, şekilci ve gelenekçidir. Kamer'in düğününün sonunda hediye almak için el tutturma âdetini gerçekleştirmek isteyen yengesi o direnince öfkelenir.

"Ne zamana kadar buna anam babam diye yalvaracağız? İşte tan attı, haydi! Ne vakit oldu?.. Yazık ya! Sakallı adam... Eyvah!.. Yönetici olmasına rağmen hâlâ bekliyor. Bunun iradesine teslim olursan... Aman Allah'ım! Büyüledin mi yoksa? Dünkü çulsuz Ahmet'i görüyor musun?" (Torayğır, 2002, s. 50).

Yengesi ve yanındaki diğer kadınlar 15 yaşındaki Kamer'i sırf hediye alabilmek için yaka paça Nurum'un yanına taşır. Yalvarması, ağlaması kâr etmez. Hemcinsinin ruh hâline en iyi anlaması gereken kadınlar, olup bitenler karşısında tüm insanî duygularından soyunmuş gibi hareket eder. Yazarın yine bir kadın olan başkahramanı Kamer üzerinden fıtrat olarak kadınları eleştirdiği satırlar dikkat çekicidir. Yazar; hakkında çıkarılan dedikodular nedeniyle tüm neşesini yitiren, kendisini eve kapatıp kitap okumakla meşgul olan Kamer'in ortalarda görünmemesini diline dolayan kadınlara öfkeli. Anlatıcının dedikoduya doymayan kadının yaratılışına dönük tespiti sonrası Kamer'in serzenişi bu bağlamda önemlidir.

"Kadınların dedikodusu tükenir mi? Kamer'in ortalarda görünmemesinde bir hâl var ya, şeklindeki dedikoduyu kar fırtınası gibi estiriyorlardı. "Haksız yere beni karalayıp Ahmet'i bu duruma düşürmekten utanmayan halkım, böyle yaparak neyi düzeltebilir dersin?" (Torayğır, 2002, s. 38).

Romanda Kamer'in annesi ve yengesi dışında yer verilen tüm kadınlar figürandır. Bunlar içerisinde özellikle ihtiyar ve gelenekçi kadınlar ataerkil anlayışa teslim olmuş, geleneği ve mal varlığını insan hayatının önüne koyan bir bakışa sahiptir. Nitekim Kamer'e talip olan Nurum'un düğün öncesi söz merasimine geleceği günlerde bu gruptaki kadınların olup biteni normalleştirilmesi hatta dua ile anması dikkat çekicidir.

“Zenginliğe yakışan insan olarak Nurum’u anlat. ‘İhtiyarlığın başı, yetişkinliğin sonu’ dedikleri dönemde arzusuna ulaştı ya. Kamer gibi bir eşe rast gelişi de bunun sonucudur. Yaşa, soyun çoğalsın! Neslin ile koca.” (Torayğirov, 2002, s. 46).

Romanda Kamer’in akranları ise geleneklerden farklı olarak onun acısına ortak olmaya çalışır. Bu gruptaki insanların benzer duygu ve düşünceleri paylaştıkları yazar tarafından özellikle hissettirilir.

“Ayrıca şimdi Kamer’in başına gelen ahir zaman işleri şöyle dursun, Kamer’in birlikte büyüdüğü akran ve arkadaşları da: “Çaresiz Kamer ya! Gerçekten öküz gibi görünen şeye varıyor ya!.. Kızın kocası hayvanmış ya!..” diye acıyıp içleri ezilerek gözlerinden yaş geldi.” (Torayğirov, 2002, s. 44)

Romanda evlilik kurumu da yazar tarafından sorgulanır. O dönemin evlilik anlayışı eser üzerinden tartışılır. Kamer on beş yaşında, ancak akli başında bir kızdır. Zengin ve toplumda saygı gören bir aileye mensuptur. Toplumsal yapı bilhassa soy ve gelir bakımından sınıflara ayrılmış durumdadır. Yazarın karakter olarak Kamer’e denk gördüğü Ahmet ise Kamer’in uzaktan akrabası olan zeki, eğitilmiş ve yirmi bir yaşında bir gençtir. Kamer’den farklı olarak fakir bir çiftçi olan Cavke’nin oğludur. Ayrıca Ahmet ile Kamer’in ağabeyi Hasan beraber büyüüp eğitim alan ve birbirlerini çok seven iki dosttur (Torayğirov, 2002: 23). Her ikisi de birbirini sevmekle birlikte ne Ahmet ne de Kamer, Hasan’a olan saygılarından bunu dile getirebilirler (Torayğirov, 2002, s. 25).

Geleneksel Kazak toplumunda kız alan ailenin onun ailesine başlık ödemesi (kalın mal) âdettendir. Söz kesmenin sonrasında erkek tarafının kız tarafına verdiği para, mal veya farklı hediyeler bu şekilde adlandırılır. Başlık ödemesi çoğu zaman o kadar fazla olur ki erkek tarafı bunu taksitle ödemek zorunda kalır. Kimi zaman da damat adayı ya da ailesinden birisi kızın babasının hizmetinde bir süre çalışarak bu ödemeyi gerçekleştirir. Bu ödemenin karşılıklı kız alarak da gerçekleştirildiği örnekler de vardır. Yine başlık ödemesi nedeniyle fakir kimselerin otuzlu veya daha da geç yaşlara kadar evlenemedikleri bilinmektedir (Turan, 1991, s. 39-40). Kamar Suluv romanında evliliği zorlaştıran bu durum eleştiri konusu yapılır.

“... ayrıca sadece birkaç gün için gülüp oynamışlıkları da olmasa Kamer ve Ahmet’in düzenli olarak görüşebilmelerinin hiçbir mümkünü yoktu. Çünkü Ahmet’in faydasız bir yiğitliği dışında dünür olup kız alabilecek malı mülkü yok. Alıp kaçsa sığınacak bir yeri yok. Ayrıca onun eline bakan anası babası da var, onları bırakıp gitmek kolay mı? “Dengi gelse parasız ver.” sözüne uyan Kazak nerede?” (Torayğirov, 2002, s. 25).

Kazak toplumunun kadına evlilik meselesinde söz düşmemesi ve bir kızla evlenebilmenin neredeyse tek ölçütünün zenginlik olması yazarın en çok üzerinde durduğu toplumsal sorundur. Yazar Kamer’in Ahmet ile ilgili hayallere dalmışken karaladığı ve sonra dombırasıyla da seslendirdiği şiirde de Kazak kızlarının eşya gibi alınıp satıldığı geleneksel evlilik biçimine itiraz vardır.

“Kızlarını dengine vermez, mala mülke verir,
Kazakları merhametsiz bir hayvan kıldın;
İster domuz olsun ister böcek olsun,
Malıyla kibirlenip mağrur kıldın.” (Torayğirov, 2002, s. 27).

Yukarıdaki şiirde toplumsal çarpıklığa dönük ağır bir eleştiri yapan ve geleneksel anlayıştaki hayatın kimi problemlerini sorgulayan yazar yine Kamer'in Ahmet'e yazdığı mektupta evlilikte başlık problemine doğrudan değinir.

"Elbette kendin dengimsin, malın yetersiz.

Halin yok ayrıca da alıp kaçmaya.

Olsa da başın bülbül, ayağın düldül,

(Kız) Verecek insan bulunmaz.

Akıl, düşünce, vasıf ve endamda bana denksin.

Canım, gerçek sevdiğim yalnız sensin.

Genç kırağın, kımız dolu kapların olmayınca,

Yeteneğine benim halkım nasıl kanar?" (Torayğırov, 2002, s. 31-32).

Roman kahramanı Kamer'in endişesini çektiği tüm bu geleneksel anlayıştaki hayata karşılık, ailesi özellikle ağabeyi oldukça yapıcıdır. Kamer'in Ahmet'e gönderdiği bir mektup başkalarının eline geçince kendisine şikâyete gelenleri azarlayan Hasan'ın söyledikleri yazarın da savunduğu ideal evlilik anlayışına uygundur. "Git denildiğinde gidin! Sizler Ahmet'in sadakasına bile layık değilsiniz. Dengini bulursan başlıksız ver, derler. Kamer Ahmet'e layıktır, sizi ilgilendirmez..." (Torayğırov, 2002, s. 36).

Torayğırulı, Kamer'in Ahmet ile buluşamamasını kadın ve evlilik meselesindeki yanlışlıkları göstermek için yeterli bulmaz. Bu nedenle kötü bir model kurgular. Yaş, yetenek ve yaratılış bakımından Ahmet'in ve Kamer'in tam zıddı olan Yorga Nurum'u eserine dâhil eder. Böylelikle Kazak toplumunun aksayan yanlarını uygulamalı olarak gösterebilmeyi umar. Nitekim yazarın özellikle seçtiği Nurum bir "Bolıs", yani yöneticidir. Haliyle oldukça zengindir. Soy olarak hiç yokluk görmeyen bir aileye mensup olan Nurum; ömrü boyunca kötülükten başka bir şey yapmamış, alını secdeye değmemiş, eli kanlı, baskıcı, merhametsiz bir yöneticidir (Torayğırov, 2002, s. 39). Dahası elli yaşlarındaki bu ihtiyar adam eğitimsiz ve çirkin yaratılışlıdır. Yazarın onun adına eklediği bilge anlamındaki yorga kelimesi esasında net bir ironi aracıdır. Yazar onu tasvir ederken âdeta kabaran bir öfkeyle hayvanlara has sıfatları kullanır.

"Nurum'un zalimliği ve ünü olmasa elife mertek diyen bir cahil, dış görünüşü çirkin, ağzı küfür ve çiğneyip durduğu uyuşturucu ot ile dolu, içmeden sarhoş, ayrıca pis, yaklaşık elli yaşlarında, ürkek koyun başı gibi başı var, görünüşü sopsöğük tarantula gibi somurtkan, boğa boyunlu, öküz karınlı, pörtlek gözlü, yayın balığı ağızlı, çember sakallı, tokmak burunlu, bir çeşit arayışta vahşi hayvandı." (Torayğırov, 2002, s. 39).

Yazar Nurum'un karısı ölünce Kamer'le evlenmek istemesinden söz ederken onun karısı ölmeden de Kamer'i kuma olarak almak istediği bilgisini verir (Torayğırov, 2002, s. 44). Çocuklarından çekindiği için bunu yapamayan Nurum'un hırsı ve evlilik geleneklerindeki kusurlar bu detayla hissettirilir. Oldukça küçük yaşta bir kızı üstelik evli ve ihtiyar bir adamın ikinci karısı olarak düşünebilmesi elbette rahatsız edicidir. Nihayet Nurum, hanımı ölünce yazarın Nurum'un itlerinin en başta gelen cinsi olarak adlandırdığı (Torayğırov, 2002, s. 44) Kamer'in amcası Osman'dan kızı ister. Kazak toplumunun genelinde evlenilecek erkek meselesine bakışı yansıtan Osman'ın tavrı önemlidir. Zengin bir damat adayının her türlü kusuru görmezden gelinmekte, bu evlilik kız dışında diğer aile üyeleri için kazançlı bir fırsat olarak görülmektedir. Üstelik köyün ileri gelenleri de tam olarak bu şekilde düşünmektedir. Nihayet Kamer; ağabeyi Hasan'ı

Omsk'taki okula götüren babasının haberi yokken amcası Osman tarafından kırk at, on deve ve beş yüz som para karşılığında pazarlıkla neredeyse bir meta gibi Nurum'a satılır (Torayğirov, 2002, s. 40).

Kamer'in babası Ömer'in olayı öğrenince verdiği tepki, bu türden evliliklerin geneline verilmesi gereken tepkinin somut bir örneğidir. Bu olay Ömer ve elbette yazar için insanlık dışı bir şeydir ve tam bir sosyolojik bozulma durumudur. Kamer'in Nurum'a verilmesinin insani ve akli şekilde açıklanması mümkün değildir. Toplumun eğlence ve zengin düğünlerinde verilecek yemek derdiyle bu işe çanak tutmasına öfkelenen Ömer, böyle bir şeyin dinî anlamda da uygun olmadığını özellikle söyler. "Allah, gözyaşı, vebal denilen şeyler hatırınıza gelmedi mi? Yoksa hayvan mısınız? Sizler bir kap yemek veren kimselere imanınızı da satarsınız!" (Torayğirov, 2002, s. 41).

Ömer'in tavrına yine genel anlayış adına ağabeyi Hacı Kaltan şiddetle karşı çıkar. Bu tutumu inanç ve gelenekli anlayıştan büyük bir kopma veya sapma olarak gören Hacı Kaltan, bunu tehlikeli bulur. Ona göre Kamer'in Rus okullarında eğitim alan Ahmet'e verilmesi, sahip olunan şereften yoksun kalmaktır. Yani kızın verileceği kişinin Kazak olması hatta bir ölçüde zengin olması da yetmez. Rus okulunda eğitim almamış olması gerekir. Nurum'a kefil olan Hacı Kaltan, ondan iyisinin ancak bir peygamber olacağına inanır. Yine ona göre kızın tercihinin hiçbir anlamı yoktur, babanın kararı evlilikte asıl olandır (Torayğirov, 2002, s. 42).

Kazaklarda düğün merasimlerinde kız evinden ayrılırken söylenen ezgili şiirlere car-car adı verilir. Damat tarafındaki delikanlıların başlattığı car-car, daha çok akınlardan öğrenilmiş şiirlerin kızlı erkekli karşılıklı iki grup tarafından gelin kıza moral vermek ve yeni hayatında başarılar dilemek için söylenir (Ergun, 2002, s. 48). Her dörtlüğün sonunda tekrar edilen car-car (yâr-yâr) ifadesiyle yuva kuran iki kişiden bilhassa kadının sorumluluklarının, yeni hayatının kolay olmayacağı ama bunlara alışması gerektiği telkin edilir. En eski örnekleri incelendiğinde Kazak kadınının toplumda hakkı olan statüye kavuşamaması, mal ve para karşılığında alınıp satılması, istemediği insanlarla zorla evlendirilmesi sorunlarının da ifadesi olan bu gelenekli şiir türü, melodisinin yanı sıra drama özelliği de içermektedir (Koç vd., 2007, s. 72-73). Kamer'in Nurum'a verilmesi sonrasında Kazak düğün âdetlerinden biri olan "car-car" söyleme geleneğinden hareketle Ahmet'in "zar-zar" yakıştırması yaptığı bir şiiri paylaşan Torayğırulı, istemediği insanlarla evlenmek zorunda kalan bütün Kazak kızlarının kederine ortak olur (Torayğirov, 2002, s. 45-46).

Torayğırulı car-car söyleme geleneğinin en eski ve asıl işlevini de öne çıkaracak şekilde kaleme aldığı zar-zar redifli şiirde Kazaklardaki evlilik kurumunun sorunlarını alaycı bir dille ve ağır bir biçimde eleştirir. Romanın genelinde olduğu gibi özellikle bu şiir çerçevesinde de Kamer'in, Ahmet'in ve Nurum'un bir karakter şeklinde kullanılmadıkları söylenebilir. Bu isimler toplumda uzun yıllardır yaşanan evlilik trajedisinin sürecini ve sonuçlarını göstermek için kullanılan tiplerdir. Gece ile gündüz kadar birbirinden farklı insanların gelenek zoruyla evlendirilmelerinin her ikisinin de hayatlarını çekilmez kılacağını, birbirini seven insanların evlendirilmelerinin ise hayatı yaşanır hâle getireceğini net olarak dile getiren şiirde özellikle Nurum ve Kamer karşıtlığından yararlanır.

"Biri gündüz olsa biri gece,

Bir gemide olsalar,

Geçinemezler, zar zar!

Sevgi dolu âşıklar,

Kıl kadar yerde kalsalar,
Çekişmezler, zar zar." (Torayğırov, 2002, s. 46).

Kazak kültüründe nikâh öncesinde düzenlenen ve nişan merasimlerine benzeyen etkinliklerdeki her detay romanda canlı bir biçimde verilir. Bu merasimler sırasındaki toy yemeği, dua sonrasında bahşış verme, nikâh öncesinde damada gelinin elini tutturma geleneğine dair tablolar biçiminde roman okuruna aktarılır. Bütün bu sahneler okurun saadet duygusunu artırmaya değil; tiksintisini ve öfkesini çoğaltmaya dönük bir maksatla paylaşılır. Evlilik anlayışındaki çarpıklık merasimin icra süreçleri de kullanılarak okura somut bir biçimde hissettirilmek istenir. Bunun dışında yazar halkının evlilik geleneklerini tarif etmek ya da yazılı bir kaynak üzerinden kayda geçmek şeklinde öncelikli bir amacı yoktur.

Kamer nikâh öncesindeki merasimlerin sonunda Nurum'un elinden kaçır. Sonrasında ikili arasında mektuplar üzerinden bir diyalog gerçekleşir. Kamer'i affettiğini, yanına davet ettiğini söyleyen ve alttan alta tehditler savuran Nurum'a karşı Kamer tüm Kazak kızları adına şiddetle itiraz eder. Kendisinin dengi olmayan Nurum'a ölümü pahasına karşı koyan Kamer denk olmadıklarını kimi benzetmeler ve somut bilgilerle Nurum'dan çok romanı okuyan ve bu geleneğin uygulayıcısı yahut mağduru olan herkese göstermeye çalışır. Romanda Kazak toplumun en çok sevdiği şiir formu kullanılarak yapılan bu itiraz oldukça anlamlıdır.

"Eğilip sallanan genç bir fidanım,
Taze elma gibi olgunlaşan şekerim, balım.
Ellide senin yaşım, ben on beşteyim,
Düşünsene, ben nasıl sana denk olabilirim?" (Torayğırov, 2002, s. 52).

Romanın genelinde Kazak toplumunun kadına bakışındaki problemler çok farklı örneklerle gözler önüne serilir. Çalışmanın özellikle eğitim başlığında da değinilecek kimi detaylardan da anlaşılacağı üzere toplumda kadın hak ettiği saygınlığı henüz elde edebilmiş değildir. Kimi durumlarda kadınların saygınlığına kasteden bizzat kadınların kendisidir. Geleneksel anlayıştaki hayat ortaya çıkışındaki dinamik zemini yitirmiş ve anlamsız ve şekilden ibaret bir şablona dönüşmüştür.

Eğitim

Kazak edebiyatının modern döneminin başlarında eserlerin en çok işlediği konuların başında eğitim meselesi gelmektedir. Mevcut sorunların kaynağı olarak değerlendirilen cahillik meselesinin çözümü olarak değerlendirilen eğitime yazarlar hemen her vesile ile göndermeler yaparlar. Toplumun bir eğitim seferberliğine ikna etmenin yanı sıra eski anlayışlarda yerleşik hâle gelen okul ve eğitim karşıtlığını da ortadan kaldırmaya çabalarlar. Cahillik ve eğitim iki karşıt kavram olarak eserlerde yer alır.

Sultanmahmut Torayğırulı da dönemin diğer yazarları gibi Kamar Suluv romanının başından sonuna cehalet ve eğitim farkındalığına dönük göndermeler yapar. Romanın başkahramanları Ahmet ve Kamer'in en belirgin özellikleri iyi eğitimli gençler olmalarıdır. Yazarın romantik bir tutumla idealize ettiği bu iki kahraman eserdeki tüm olumlu özelliklerin taşıyıcısıdır.

Kahramanlardan Ahmet, Kamer'in ağabeyi Hasan ile büyüyen ve dinî eğitim alan biridir. Yine birlikte bir Rus okulunda okurlar. Yazar Ahmet'in eğitim hayatını özetlerken okura her şartta eğitim almanın gerekliliğini öğütlemek ister. Hasan ortaokuldan sonra

liseyi okumak üzere köyden Ahmet, fakirlikten ve imkânsızlıklardan dolayı eğitimine bölgesindeki lisede devam eder. İçinde yeni yerler görmek, yeni şeyler öğrenmek hevesi olmasına rağmen ihtiyar anne ve babasının sorumluluğu nedeniyle onlardan ve memleketinden ayrılamaz. Torayğırulı Ahmet'i eğitimi olmasının yanı sıra yakışıklı bir delikanlı olarak tasvir eder. Ayrıca Ahmet'in Kazak kültüründe önemli bir yeri olan hatip, şair, nüktedan ve hazırcı cevap bir genç olduğu okurla eserin en başında paylaşılır (Torayğirov, 2002, s. 24).

Kamer de eğitimi biridir. Ancak onun eğitimi konusunda yazar detay vermez. Erkek kahramanlarla ilgili paylaşılan detayın Kamer'e ilişkin olarak verilmemesi dönemin eğitim hayatında kadınların devam edebileceği okulların sınırlı olmasından kaynaklanabilir. Yazar; Kamer'i sık sık yazarken, okurken ve bir hatip yeteneği ile konuşurken tasvir eder. Kimi dolaylı detaylarla onun temel bir eğitimden geçtiğine işaret edilir. Romanın girişinde Kamer'in gençlerden aldığı şiirli mektuplara verdiği cevaplardan okumada, yazmada ve söz söylemede eğitimi sayesinde oldukça maharetli olduğunu anlamak mümkündür.

"Bu zamanların öncesinde dengim diyerek tutkuyla her şeyini ortaya koyan çağdaşlarından yukarıdaki gibi (romanın girişindeki şiir işaret edilir) umutlanılarak yazılan şiirler, mektuplar su gibi akıp gelse de bazılarını cevap vermeksizin yırtıyor bazılarını kendisine has belagatle ok gibi yerin dibine sokuyor, tekrar başını kaldırmasına imkân bırakmayacak bir taş hâline getiriyordu." (Torayğirov, 2002, s. 23).

Kamer'in eğitimine dönük en açık bilgi Ahmet'in kendisine gönderdiği şiirli bir mektuba karşılık yazdığı yine şiirli mektupta görülür. Dönemin toplumunda eğitimi kadınlara bakışı da ortaya koyan cevap oldukça düşündürücüdür.

"Görse başkaları ellerine geçse mektubum,
Eğitimi' şeklinde çıkmış zaten adım.
'Kızı okutma, okutursan böyle olur' derlerse
Sonrakilere dokunmaz mı zararım?" (Torayğirov, 2002, s. 32).

Kamer'in mektubunu alan Ahmet'in gerçek dünyayı kavrayışı ve toplumunun kız çocuklarının okumasına gösterdiği tepkinin bir başka örneği de Kamer'in mektubuna Ahmet'in yazdığı cevabî mektupta görülür. Çarpıcı bir hatırlayışla hayıflanılan Ahmet, kendi toplumuna sitem eder. İnsanların okuyan kızlara karşı tutumunu eleştirir. Eğitimin bilhassa kızları ahlaken ve tabiat olarak bozduğu değerlendirmesini cahilce bulur.

"Ne yapayım, cahil Kazak bu tembelliğini,
Bir düşünsene, nerede insanlığın?
Kız okursa, 'Bozuldu işte, gitti.' deyip
İşte, itiraf ediverirsin cehaletini." (Torayğirov, 2002, s. 33).

Ahmet, Kamer'in şahsında asıl eğitim almayan kızların ahlak ve tabiat olarak bozulduklarını söyler. Eğitimden yoksun kız çocuklarının sürekli yalandan bahaneler üretmeye mecbur, aldatılmaya uygun, hep başkalarına muhtaç bir hayat süreceklerini savunur.

"Kamer kız okumasa ne ederdi?
Öncelikle sudan bahaneler üretti.
Gözü olmayan önünü ardını anlaması mümkün mü?"

Herkesin arkasından giderdi." (Torayğırov, 2002, s. 33-34).

Romanın başkahramanlarının babaları da eğitim konusunda olumlu tipler olarak tasvir edilir. Yazar, kahramanların eğitim almalarında babalarının çabasının ve eğitime bakışının oldukça önemli olduğuna vurgu yapar. Bu durum yazarın eğitim konusuna oldukça gerçekçi bir biçimde yaklaştığını göstermektedir. Ahmet'in babası Cavke ve Kamer'in babası Ömer akrabadır. İki baba iki farklı sosyal grubun özelliğini göstermelerine rağmen eğitim konusunda benzer düşüncelere sahiptir. Ahmet'in babası Cavke, fakir bir adamdır. Buna karşılık sahip olduğu her şeyi tek evladı olan oğlunun eğitimi için sarf etmekten geri durmaz. İmkân bulduğu ölçüde her okula gönderir ve oğlunun "molla" olarak yetişmesini sağlar. Neticede maddi olarak da bir kazanç elde eder (Torayğırov, 2002, s. 23).

Cavke oğluna imkânları ölçüsünde iyi bir eğitim aldırır da o günün toplumunda hak ettiği karşılığı alamaz. Çünkü eğitimi önemseyenler cahillikle saltanat sürenlere oranla azınlıktadır. Özellikle varlıklı insanlar için eğitimin kıymeti yoktur. Onlara göre insan hayatında önemli olan tek şey servet ve soy bağıdır.

"Ancak köyünün mal varlığıyla başı dönmüş zapt edilemez düşüncesizleri, Ahmet'in zekâsını kıskanıp görmezden geliyor; çatlayacak gibi oluyorlardı. 'Bu kadar büyütme ne gerek var? Cavke'nin daha dün burnunun sümüğü akan, sevimsiz çocuğu değil mi?' diyerek eleştirip engellemeye çalışanlar da az değildi." (Torayğırov, 2002, s. 24).

Romanda Ahmet'in eğitilmiş olmasına rağmen toplum tarafından kıymet görmediğini en açık biçimde gösteren sahne, Kamer'e gönderdiği mektubun başkaları tarafından ele geçirilmesi sonrasında yaşanan süreçtir. Arkadaşı ve Kamer'in ağabeyi olan Hasan'ı ve babası Ömer'i, Ahmet aleyhine kışkırtamayanlar -ki bunda her ikisinin de eğitilmiş olmasının etkisi vardır- Kamer'in amcaları Hacı Kaltan ile Osman Biy'e giderler. Her ikisi de bu duruma çok sinirlenen amcaların Ahmet hakkındaki düşüncesi toplumun geneline hâkim olan düşüncedir. Buna göre Ahmet gibi gelir seviyesi düşük bir gencin gelir düzeyi yüksek sınıftan bir kızla evlenmesi bir yana yaklaşması bile ihanet sayılır. Bu haddini bilmezlik en ağır şekilde cezalandırılmalıdır. Ahmet'in bu cüreti Kamer'in ailesi için bir itibar kaybı olarak değerlendirilir (Torayğırov, 2002, s. 36).

Torayğırulı'nın Ahmet'in mektubunu ele geçirip elden ele dolaştıranlar ve amcaları için kullandığı "çatmak için zayıf insan, meşgul olacak dert bulamayan şişman ahmaklar; ağzı altı karış Osman Biy; harlayıp gürlenen eşekler; dalkavuklar" (Torayğırov, 2002, s. 36-37) gibi sıfatlar bilhassa eğitim ve cehalet konusunda durduğu yeri netleştirmesi bakımından önemlidir.

Kamer'in babası da hâli vakti yerinde olmakla birlikte diğer zenginlerden farklı olarak eğitime çok önem veren biridir. Nitekim kızı Kamer'i de oğlu Hasan'ı da okutmuştur. Hasan'ı yeteneğine uygun bir üniversiteye hazırlanması için meslek lisesi olarak da anılabilecek bir liseye (gimnaziya) kaydettirir (Torayğırov, 2002, s. 23-24). Hatta mektup olayından sonra oğlunu biten yaz mevsimi ile iki kilometre uzaklıktaki Omsk şehrindeki okuluna bırakır gelir (Torayğırov, 2002, s. 39). Oğlu Hasan da en az Ahmet kadar aydın biridir. Aldığı eğitimin hakkını veren bir şahsiyeti vardır. Ahmet'in kardeşi Kamer'e yazdığı mektubu kendisine getirenlere hak ettikleri cevabı vererek aklıyla ve sükûnetle hareket eder. Babası Ömer'in de adaletle davranmasında etkili olur. (Torayğırov, 2002, s. 36). Yazar, Ömer'in tüm kışkırtmalara karşın duruşunu ve adil tavrını bozmayışını eğitilmiş olmasına bağlar. Nitekim dedikoducu kalabalık sonuç alamayınca Ömer'in eğitimsiz ve zalim kardeşi Osman üzerinden tahriklerine devam ederler (Torayğırov, 2002, s. 38).

Dönemin eğitim anlayışındaki bir başka çarpıklık da Rus okulunda eğitim alan Ahmet'in ve Hasan'ın bozulmuş, Ruslaşmış hatta Hristiyanlaşmış olarak nitelendirilmesidir. Genelde olup bitene pek müdahale etmeyen, ihtiyar ve dinine düşkün biri olarak betimlenen Ömer'in ağabeyi Hacı Kaltan bu eleştiriyi Ömer'e karşı çok sert ve açık bir biçimde yapar.

“Bunlar için kendileri gibi merhametsiz Rus değilse ya da Ahmet gibi baldırı çıplak, yarım yamalak (Ruslaşmış) Kazak değilse, özellikle Müslümanları himaye eder mi? Sen Hristiyanlığı kabul ettin ve yerli yersiz gevezelik ediyorsun. Ben peygamber yaşını geçmiş hacı biri olarak yalan söyleyemem. O kız çocuğunun velayeti bende. Hristiyanlaştırdığın Hasan'ı nerede istersen orada vaftiz ettir! Kamer'i de Rusça okuyan birine verip soyumuza leke süremeyiz.” (Torayğırov, 2002, s. 42).

Rus eğitimine karşı toplumun temelsiz tutumuna karşı yapılan bu örtük eleştiri kısmen haklı olmakla birlikte o dönem Kazak halkının aydınlanmasının önüne her türlü engeli koyan Rus etkisinden söz edilmemesi dikkate şayandır. Kamar Suluv romanının tamamlanmasından yaklaşık iki yıl sonra 1916 yılında Türkistan coğrafyasında çıkan ayaklanmanın temel sebeplerinden biri de esasen bu yok sayılma durumudur. Eğitim odaklı, uyanış merkezli her yayın ve eğitim faaliyetinin engellenmesi halkı canından bezdirir. Ancak yazar ironi tekniğini kullanarak Rusları eğitim ve ideal noktada saygın bir yere koyar. Eserin bu şekilde yayınlanmasında orijinalinin yerine dönemin şartları gereği elden geçmiş suretinin yayınlanmış olmasının da etkili olduğu söylenebilir.

Eğitim başlığında sürekli hatırlanan bir başka anahtar sözcük de cehalettir. Eserin cahillik konusunda tipik kahramanı Nurum'dur. Nurum çalışmanın önceki başlığında da ifade edildiği gibi varlıklı bir aileye mensuptur ve kötülük yapmak onun karakteridir. Yazar ona bilge anlamına gelen yorga sıfatını ekleyerek cahilliğini görünür hâle getirmeyi amaçlamıştır. Bütün şöhretini zalimliğine borçlu olan bu ihtiyar adam hem son derece cahil hem de cahilliği nispetinde çirkin görünüşlüdür (Torayğırov, 2002, s. 39).

Romanda cahillik özellikle toplumsal sınıf, kadın, din ve tedavi süreçleri üzerinden çarpıcı örnek olaylarla aktarılır. Yazarın anlatımı acılı bir alay eşliğinde okurun zihninde olanın olması gerekenin tam zıddı olduğu noktasında bir kanaat oluşmasına neden olur. Kamer'in amcalarının ve diğer toplum kesimlerinin sınıf farkından hareketle Ahmet'e karşı tutumları, erkeklerin ve çoğu kadının özellikle kadının aile ve toplumdaki yeri konusundaki yaklaşımları, din adamlarının Nurum ve Kamer arasında kıyılacak nikâh ve sonrasındaki hastalık sürecindeki tavırları tam bir cehalet örneğidir.

Kamer kederden verem olunca ciddi sağlık sorunları yaşamaya başlar. Bu durumu bir fırsat olarak kullanan Torayğırov, cehaletin en bariz biçimde görülebileceği bu konuda eserin anlatıcısının inisiyatif almasını sağlar. Anlatıcı ironik bir anlatımla Kazak toplumunun eğitime ne derece muhtaç olduğunu net bir şekilde okuruna kavratmaya çalışır.

“Malumdur, Kazaklarda bu çeşit hastalıkları açgözlü şeyhler, sahtekâr hocalar ile mollalar ve diğerleri karartıp içinden çıkılmaz hâle getirir. Yine bu saygıdeğer insanlardan hangisi olursa olsun Kazak memleketinde mevcuttur. (...) Kurşun dökmek mi, sığır ciğeri ile vurmak mı, cin çıkarmak mı, kırk kâse suyla ovalayıp üfleme mi, bozboğa ve sarıboğa gibi yedi türlü ilacı karıştırıp vermek mi ne lazım denilirse bunlar gibi 'mübarek' Kazak ilaçlarından Allah bilir denenmeyi kalmış mıdır?” (Torayğırov, 2002, s. 65-66).

Bu karmaşık ve cahilce süreç Kamer'in babası Ömer'in ısrarı ve müdahalesiyle aydınlanıverir. Olması gereken oldukça basit ve kolaydır. İşinin ehli bir hekim gelmeli ve

hastaya bakıp teşhisini koymalı ve varsa hastalığın çaresi, gerekeni yapmalıdır. Nitekim öyle de olur. Şehirde gelen tıp eğitimi almış bir doktor Kamer'i muayene eder. Hastalığın ağır seyreden bir çeşit verem olduğu ve tedavi için geç kalındığı öğrenilir. Yapılması gerekenin en azından kalan ömrünü sükûnetle ve rahat içerisinde geçirmesini sağlamaktan başka bir şey olmadığı herkese söylenir (Toraygırolu, 2002, s. 67).

Halk doktora inanmaz. Cahillik nedeniyle doktorun teşhisini değil, her gün hastayı daha fena bir hâle getiren cahilce uygulamaları savunurlar. Yazarın eserin bu noktasında kalabalığı ikna olmamış göstermesi gerçeğe uygun bir tercihtir. Her ne kadar anlatıdaki ironi oldukça keskinse de gerçekten kopma söz konusu değildir. Zira cehaletin öyle kolayca tedavi olması ve eğitimin hemen bir örnek olay üzerinden derinlikli bir etki göstermesi mümkün değildir. Eğitim bir süreç işidir. Yazar da Kazak halkının henüz bu yolun başında olduğunu farkındadır. Bu nedenle eğitim konusunda hiçbir şeyi kolaylaştırılmaz.

Din

Kamar Suluv romanında hem Ahmet'in hem de Hasan'ın İslami bir tahsil yaptığı eserin başında vurgulanır. Hatta Ahmet'in dinî eğitim verebilecek nitelikte bir molla olarak yetiştiği de zikredilir. Fakat romanın merkezinde kalan Ahmet, Hasan, Kamer, Ömer ve doğrudan çatışmada yer almasa da Cavke dışında neredeyse herkes benzer bir inanca sahiptir. Bu inanç daha çok toplumsal teamüllerden beslenir.

Alışkanlıklar toplumun geneli tarafından dinin bir parçası olarak kabul edilir. Bu bakımdan toplumsal kimliği oluşturan her şey dinle ilişkilendirilip onun dışında hareket edenler din dışında kalmakla yani gavurlaşmakla itham edilir. Kendisine Ahmet'in Kamer'e yazdığı mektubu getiren kalabalık grup, Kamer'in ağabeyi Hasan'ın bu mektuba toplumsal alışkanlıklara benzer şekilde bir tepki vermesini bekler. Fakat o; makul ve eğitilmiş birine yaraşan bir sükûnetle meseleyi değerlendirip mektubun bir suç teşkil etmediğini söyler. Bunu yaşadıkları hayatın ve kabul ettikleri toplumsal kimliğin inkârı sayan kalabalık Hasan'ı Hristiyan olmakla suçlar.

“Eyvahlar olsun, soysuz gidi seni! Her şey senin başının altından çıkmış ya. Merhametsiz ve Hristiyanlaşmış olmasan ruhu olan bir insan buna tahammül edebilir mi?” (Toraygırolu, 2002, s. 36).

Rus okulunda eğitim almış olmak da yukarıda anlatıldığı üzere teamülün dışına çıkmak olduğundan bir Hristiyanlaşmak sebebi sayılmaktadır. Ömer'in, kızı Kamer'i Nurum'a vermekten vazgeçip ayak diremesi üzerine ağabeyi ve kardeşi onu yine dinden çıkıp Hristiyanlaşmakla suçlar. Burada da geleneğin, toplumsal törenin dışına çıkmak aynı zamanda dinden çıkmakla ilişkilendirilir (Toraygırolu, 2002, s. 62).

Nikâh merasiminde Nurum'un resmî ¹Mollası Baytek, atışmaları sırasında Kamer'e verdiği cevapta geleneğin dışındaki kabulleri “bozulmuş bedbahtların bozuk sözleri” olarak niteler. Din bu anlamda gelenek ne diyorsa ne istiyorsa ve ne yapılmasını gerektiriyorsa odur (Toraygırolu, 2002, s. 58). Bütün bunlara rağmen yazar, nikâh merasimi için şahit bulunamamasını vicdanın geleneğe karşı zaferi gibi resmeder (Toraygırolu, 2002, s. 54).

Toraygırolu romanda din konusundaki toplumsal kabulü nikâh merasimi sırasında Kamer ile Molla Baytek'i atıştırarak ortaya koyar. Kendisi de ciddi bir dinî eğitim alan yazar, bu kısımda otobiyografik detaylar kullanır. Özellikle Molla Baytek'in davranış

¹ Kazak Türklerinde o dönemin yöneticileri, yanlarında danışman şeklinde ve belli bir ücret karşılığında hizmet aldıkları din adamı bulundurmaktadır.

kalıpları ve yanında getirdiği kitap ve kitabın şeklini tasvir ederken kullanılan ifadeler devrin din adamı tipini daha baştan eleştirmeye dönüktür. Molla Baytek'in menfaat için uçarcasına gelişi, keçeden bir bohçanın içerisinde getirdiği kenarlarını farelerin kemirdiği parça parça bir kitabı çıkarışı ve Kamer'in acısına mukabil hemen sofrayı talep edişi okurun tiksinti duygusunu kabartacak betimlemelerdir (Torayğirov, 2002, s. 54). Ayrıca "Hülasatül Mesailin" adıyla anılan eser Molla Baytek'in para kazanmak amacıyla yanında gezdirdiği ve güya birçok meseleyi halletmek üzere kullandığı bir araçtır (Torayğirov, 2002, s. 53).

Hülasatül Mesail hakkında kaynaklarda bir bilgi olmamakla birlikte "Hulasatül Mesail ve Mühimmetüd Delail" adıyla yazarın eğitim aldığı, romanın yazıldığı tarih aralığı ve fiktif roman zamanı ile de uyuşan 1896 yılında Kazan'da yayımlanmış Osmanlıca bir eser bulunmaktadır. Esere ait bir yazar kaydı yoktur (<https://www.nadirkitap.com/hulasatul-mesail-ve-muhimmetud-delail-kitap23493240.html>). Bu esere ilişkin Kazakça basılı örnekte sadece Arapça dinî bir kitap adı olduğu bilgisi bulunmaktadır (Torayğirov, 2002, s. 53). Bu esere ilişkin bir dipnot da Kamar Suluv romanının Türkiye Türkçesine aktarılan bir örneğinde yer almaktadır. Buna göre anılan eserin İmam Gazali'nin "Hülâsatü'l Resâil İlä İlmî'l-Mesail" adlı kitabı olma ihtimali vardır. Eserin künyesinde aktaran bilgisine yer verilmemiştir. (Torayğırılı, 2018, s. 59). Yaygın olarak sorulan ve irdelenen dinî meselelere dair özet hükümlerin ve önemli sayılabilecek delillerin olduğunu hatıra getirecek bir adı olan eser, kullanıcısı olan Molla Baytek'in elinde bir dekordan öte anlam taşımaz. Yazarın eseri burada anmasının nedeni esere dönük bir eleştiriden ziyade onu sadece bir gösteriş objesi olarak ve özensizce kullanan kimi din adamlarını eleştirmektir.

Molla Baytek ve Kamer arasındaki atışmada özellikle din, kadın ve kadının evliliği meseleleri merkez konulardır. Kamer üzerinden gerçek dine davet edilen halkın uyandırılması hedeflenir. İşi dini anlatmak olan bir mollanın olduğu yerde Kamer'in söylediği sözlerin yapılan işin dine ne kadar aykırı olduğu ve gerçek dinin bizzat din adamları marifetiyle halkın dikkatinden kaçırıldığı kavratılmak istenir. Dinin düşünce ve akıldan ayrı olmadığı özellikle vurgulanır.

"Ey halkım, Allah'ı hiç düşünmez misin,
Yakalayıp satmak âdetini bırakmaz mısın?
Çoktan beri ağlattıklarını acımadan
Yeter artık bırakıp doymaz mısın?
Gerçekten şu Nurum için kıyacak mısın?
Beş hayvanı alıp imanını satacak mısın?
Adaleti, Allah'ı, Kuran'ı aklından çıkarıp
Zalimin karanlığına kapılacak mısın?
(...)
Teslim olacak mal değilim tokluğa aldanıp
Uçacak karga değilim pisiğe aldanıp.
Ey halkım! Aklın nerede, fikrin nerede,
Nasıl evlen dersiniz olmayan (hükme) aldanıp?" (Torayğırılı, 2018, s. 54-55).

Kamer atışma boyunca Molla Baytek'in gelenekle ilgili tüm sözlerini gerçek din ile ilgili hükümlerle çürütür. Molla Baytek sonunda çaresiz kalıp her şeyini kaybetme

pahasına Kamer'in haklı olduğunu kabul ve itiraf eder (Torayğırulı, 2018, s. 60). Eser bu anlamda dine karşı bir tutum içerisinde değildir. Hatta yazar dinî hükümleri tam bir kavrayışla bildiğinden, döneminde din adına yapılan toplumsal yanlışları en isabetli noktalardan çürütür. Toplumun din adına uydurduklarına da dinin özüne de hâkim olan Torayğırulı romanıyla okurunu gerçek din anlayışı konusunda bilinçlendirmek ister.

Herkesin Molla Baytek kadar kolayca hakikate teslim olması gerçekçi değildir. Bu nedenle yazar, halktaki yerleşik geleneksel din anlayışını daha sonraki Şeyh Abdullah, Baksı Gönülbay ve diğer figüran kahramanlar üzerinden anlatmaya, irdelemeye devam eder. Yazar Şeyh Abdullah'ı da Molla Baytek'e benzer bir şekilde Muhammed bin Süleyman el-Cezûlî'nin, salavatı şerifeleri topladığı Delâilü'l-Hayrât eseri (Torayğırulı, 2018, s. 74) ile betimler. Torayğırulı'na göre Şeyh Abdullah dini çıkar ve kazanç için kullanan biridir. Devre ve hatta bugüne ait pek çok hurafe örneğinin geçit törenine dönüşen bu bölümde okur, ironik anlatı sayesinde yapıp edilenlerin saçmalığına yakından şahit olur.

Din meselesinde bir başka önemli husus da İslamiyet öncesi Şamanlık inanç dünyasının bir figürü olan Baksı Gönülbay'ın bizzat Müslüman biri olan Şeyh Abdullah tarafından çare olarak tavsiye edilmesidir. Yöntemleri bakımından da İslam ile alakası olmayan ve arkaik tedavi formları ile Kamer'e eziyet eden Baksı üzerinden o dönemde henüz İslam dininin ve eski inançların bir arada yaşamaya devam ettiği fark ettirilir. Ancak yazar ilmî kitaplardan farklı olarak bu durumu normalleştirmez. Bilakis yaşananlar üzerinden İslam adına yapılan uygulamaların neşet ettiği batıl kaynağı ortaya koymaya çabalar.

Din bahsindeki son değerlendirme de her ikisinin de dinî eğitim aldığı bizzat yazar tarafından kayda geçirilen Ahmet ve Hasan'ın bu süreçte etkisizleştirilip dinî eğitim aldığına dair hiçbir detay paylaşılmayan on beş yaşındaki Kamer'in dine ait değerlerin savunucusu olarak konumlandırılması meselesidir. Torayğırulı Kamer'in yetersiz kaldığı noktalarda ise yazar anlatıcı olarak bizzat devreye girip alay, itham ve eleştiri sayılabilecek ifade ve betimlemelerle din meselesinin hakikatini ortaya koymaya çalışmaktadır. Eserin başında halkın nazarında örnek gösterilen bir kişilik olarak anlatılan Ahmet'in, çatışmalı kısımdan kaçmak sayılabilecek sudan bahanelerle uzaklaştırılması yazarın özellikle Kamer'i öne çıkarma çabasından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Ancak bu eseri teknik olarak zayıflatan bir durumdur. Kamar Suluv eserinin roman türünün Kazak edebiyatındaki ilk örneklerden biri olduğu hatıra getirildiğinde bu teknik kusurun anlayışla karşılanması mümkündür.

Toplumsal Sınıflar

Sultanmahmut Torayğırulı özellikle şiirlerinde toplumun emeğe dayanmayan sınıflı yapısından rahatsızlığını çok açık bir biçimde dile getirir. Romanı Kamar Suluv'da da aynı itirazı görmek mümkündür. Eserin kahramanlarını dört temel sınıfta değerlendirmek mümkündür. Bunlar yoksullar, zenginler, din adamları ve yöneticiler şeklinde sıralanabilir.

Eserde yoksul sınıfı temsilen adı anılanlar Ahmet ve babası Cavke'dir. Bu sınıfta yer alan insanlar imkânları ölçüsünde eğitim alabilir din adamı yahut öğretmen olabilirler. Hatta toplumun çarpık değerlerine teslim olarak etkili bir makama da yükselebilirler. Ancak zenginler yahut yöneticiler arasına katılamazlar. Yine bu sınıflardan biriyle soy bağı kuramazlar. Nitekim Ahmet'in Kamer'e âşık olması ve onunla evlenmek istemesi daha en başında Kamer tarafından uygun bulunmaz. Kamer de Ahmet'i sever ancak ailesi ve toplumun yerleşik değerleri nedeniyle bir alt sınıfa mensup Ahmet ile evlenmesine izin verilmemesini peşinen kabullenir. Bu nedenle romanda

çatışma, Kamer ve Ahmet'in toplumsal hiyerarşiye uygun olmayan aşklarından ortaya çıkmaz. Mevcut durum taraflarca önceden kabullenildiğinden bir çatışma doğurmaz. Ahmet birtakım tavsiyelerle Kamer'in hayatından çekilir. Çatışma on beş yaşındaki genç ve güzel bir kızın, üstelik babasının rızası da olmaksızın toplumsal baskıyla elli yaşında çirkin bir ihtiyarla evlendirilmek istenmesinden doğar. Bu konudaki toplumsal baskının nedeni de toplumsal sınıftan kaynaklanır.

Esasında yoksul sınıftan birinin zengin sınıftan biriyle evlenememesi konusunun istisnaları da yok değildir. Torayğırulı eserinde Kamer'in kardeşi Hasan'ın ağzından Kazaklarda atasözü olarak kullanılan "Dengini bulursan başlıksız ver." ifadesiyle esasında bunun mümkün olabileceğini de hatırlatır (Torayğırulı, 2002, s. 36). Evlenecek insanlar arasında mutlaka bir denkleğin olması gerektiği tüm eser boyunca işlenir. Zengin yahut yönetici olması kendisinden çok küçük bir kızla onun rızası hilafına evliliği meşru kılmaz. Yazarın yoksul sınıflar konusundaki gerçeği görmezden gelmediği, ancak yoksulluğun insanın kaderi olamayacağı düşüncesini savunduğu söylenebilir.

Romanda yoksul sınıf içerisinde yer verilebilecek büyük bir kısım da zenginler, yöneticiler ve din adamları dışında kalan niteliksiz kalabalıktır. Bunlardan Ahmet'in ve babası Cavke'nin farkı yazarın idealize ettiği gibi ait oldukları sınıfın sınırlarını bir kader gibi kabul etmişleridir. Cavke; oğlunun eğitimi için varını yoğunu ortaya koyarak, Ahmet de babasının emeklerini boşa çıkarmayarak diğer yoksul sınıf üyelerinden ayrılırlar. Geriye kalanlar ise yaygın kabullere teslim olarak yaşar. Denileni yapan, yapıları tekrar eden ve nihayet tüm hayatını değersiz biri olarak tüketen yoksul sınıf üyelerinin çoğu; birbirini kıskanan, başkasının kötülüğünden kişisel çıkar uman, hayvanlara has bir insiyakla yaşayan tiplerdir.

Romanda yer alan ikinci sınıf ise zenginlerdir. Kamer ve en geniş anlamıyla ailesi zengin sınıfa mensuptur. Eserde zengin sınıfa ait fertlerin de yoksullar gibi farklılık gösterdiği değerlendirilmesini yapmak mümkündür. Ömer, kızı Kamer ve oğlu Hasan diğer zengin sınıf üyelerinin aksine varlığın tek güç olmadığına inanırlar. Onlara göre malı mülkü olmasa da insan kıymetlidir. Ancak ailenin diğer fertleri olan Osman Biy ve Hacı Kaltan hatta Kamer'in annesi mal mülk sahibi olmayan birisiyle kurulacak soy bağının şerefleri için bir leke olacağına inanırlar. Yine eserden hareketle zenginler ve yönetici sınıf arasında geçişkenliğin daha kolay ve yaygın olduğu değerlendirilmesi yapılabilir. Ömer'in kardeşleri yeğenlerini soyca ve kudret bakımından etkili bir yönetici ile evlendirmenin kendileri açısından ciddi avantajları olacağına farkındadırlar. Toplumsal sınıflarının değişmesi adına denk olmayanların evliliğine göz yuman ve bu evliliği teşvik edenlerin tek hedefi kazanç ve güç elde edebilmektir.

Romandaki üçüncü sınıf ise din adamlarıdır. Bu sınıftaki insanlar dönemin din, eğitim ve hatta tıp alanındaki ihtiyaçlarını gidermekten sorumlu kimselerdir. Hemen hemen tüm toplumsal ritüeller bu sınıf eliyle gerçekleştirilir. Eserde bu sınıfta yer alanlar Ahmet, Molla Bayke, Şeyh Abdullah, Baksı Gönülbay ve yanlarında dolaşan öğrencileridir. Bunlardan biri olan Ahmet, molla olarak yetişmesine rağmen yazar tarafından geri planda bırakılır. Çünkü hem eğitimini henüz tamamlamamış hem de varlığı Kamer'in varlığını gölgeleyebilecek bir kahramandır. Kamer'i, yani kadını ön plana çıkarmak isteyen yazar onu genelin yaptığı gibi bir erkeğin ağzından savunmak istemez. Ayrıca Ahmet diğerlerinden farklı olarak Rus sisteminde eğitim veren okullarda da eğitim almış biridir. Bu nedenle diğer din adamlarından ayrılır. Onun hayata bakışı gelenekli hayattan farklıdır. Geleneğe ait car-car formunu bile duruma uygun biçimde güncelleyerek zar-zar yapıverir.

Ahmet dışında kalan diğer tüm din adamları, dönemin okumuşları toplumun hassasiyetlerinden beslenen asalaklar gibidir. Onlar için kitaplar, ünvanlar bir menfaat

aracıdır. Bu insanlar duruma, adama göre fetva verebilecek toplumu iyi olana yönlendirmek şöyle dursun, bilakis kötü, fena, muğlak ve karanlık olana sevk etmek için ellerinden geleni yaparlar. Zira toplumun aydınlanması onların menfaatinin kesilmesi demektir. Bu sınıfa mensup isimler güçlerini hizmet ettikleri yönetici ve zenginlerden alırlar. Kazançlarını ise cenaze, toy, ibadet, hastalık ve çeşitli ihtiyaçlar nedeniyle kendilerine başvuran kalabalık yoksul sınıfını sömürerek elde ederler. Molla Bayke Bolis Nurum'un resmî mollasıdır. Bu nedenle aldığı ödeme dışında iştirak ettiği merasimlerden de ciddi bir gelir elde eder. Şeyh Abdullah ve Baksı Gönülbay da bu şekilde geçinir. Fakat bu sınıf mensupları güç merkezi olan yöneticilerin ya da zenginlerin çıkarları ile çatıştıklarında her şeylerini kaybederler. Eserdeki din adamları zengin ve yönetici zümrenin varlığını sağlayan yerleşik değerleri ayakta tutmak ve onların devamını sağlamak için çalıştıkları sürece varlıklarını sürdürebilirler. Nitekim Molla Bayke fazlasını umarak geldiği nikâh merasiminden her şeyini kaybedip aşağılanarak ayrılmak zorunda kalır (Torayğırulı, 2002, s. 60).

Eserde yer alan son toplumsal sınıf grubu ise yöneticilerdir. Bunlar hem varlık hem güç sahibidirler. Zenginler, Ömer örneğinde olduğu gibi varlıklı olsalar da kimi zaman güç bakımında yetersizlikler yaşayabilirken yönetici sınıf mensupları gücü de varlığı da elinde aynı anda bulundurur. Bu sınıfın romandaki en karakteristik örneği Bolis Nurum'dur. Yorga Nurum soy bakımından Cengiz Han'a dayanmaktadır. Yokluk görmemiştir. Bölgenin yöneticisidir (Torayğırulı, 2002, s. 39). Zengin olsa da Ömer evinden zorla kızını alan yöneticiye karşı koyamaz. Ömer'in Rus mevkilerine yaptığı şikâyetler de sonuç vermez. Ancak neredeyse sınırsız bir güce sahip olan Yorga Nurum tam anlamıyla cahil ve yeteneksiz biridir. Sadece hevesleri ve menfaatleri ekseninde bir hayat sürer. Zekâ ve eğitim bakımından talihsiz olmaları nedeniyle yoksul ve zengin sınıfa mensup dalkavuklar ve din adamları eliyle güçleri ve paraları sömürülse de emek vermeden kazandığı için gerçek bir kayıp yaşamaz. Güçlerinin kaynağı soyu olduğundan o konuda da bir problemi olmaz.

Sonuç

Sultanmahmut Torayğırulı Modern Kazak edebiyatının ilk devresinde önemli bir isimdir. Daha çok şiirleri ile bilinen Torayğırulı'nın 1914 yılında tamamladığı Kamar Suluv romanı Kazak edebiyatının da bu türde verilen ilk örnekleri arasındadır. Yazarın biyografisinden de izler taşıyan bu romanda anlatı metinlerinin karakteri gereği toplumsal hayat daha geniş, canlı ve gerçeğe yakın biçimde verilmektedir.

Eserde Kazak halkının XX. Yüzyılın başlarında toplum hayatındaki yerleşik kabullerin tartışılır hâle geldiğini gösteren pek çok değerlendirmeye rastlamak mümkündür. Esasında Kamar Suluv romanının kendisi tam olarak yazıldığı dönemin toplumsal yapısını dönüştürme çabasına yönelik bir adım olma iddiası ile yazılır.

Romanı sürükleyen temel çatışma konusu Kazak toplumunda kadının yeridir. Eserde aile, evlilik, eğitim, din ve toplumsal sınıf gibi toplumsal yapı unsurları kadın üzerinden değerlendirilir. Yazar, romanının başkahramanı Kamer'i diğer tüm kahramanların önüne çıkarır. Onun sustuğu yerlerde bile bir başka kahramanın konuşmasına izin vermez. Kamer'in iç sesi gibi kendisi onun adına okurla konuşur.

Kamar Suluv romanının toplumsal yapı unsurları arasında üzerinde durduğu en temel mesele ailedir. Varlığını sürdüren aile teşekkülleri kadar kurulmaya namzet aileler meselesi de eserde öne çıkarılır. Bu yönüyle evlilik ve evliliğin nasıl olması gerektiği yine kadın nazarından sorgulanır. Yazar aile hayatını en dar şekliyle Cavke ve Ahmet ilişkisi üzerinden başlayarak en geniş şekliyle Ömer ve kardeşleri arasındaki münasebetlere kadar gösterir. Kamer'in dengi olduğuna inandığı, fakat fakir olduğu için kendisine ailesi

ve toplum tarafından layık görülmeceğini bildiği Ahmet'le arasına daha en başından mesafe koyması oldukça rasyonel bir tutumdur. Bu tutumla yazar zamanının gerçeğini görmezden gelmediğini, çabasının da beyhude bir kavga olmadığını göstermek ister. Aile kurma konusunda dönemin şartları içerisinde makul olandan yana olduğunu fark ettirmeyi amaçlar.

Yazarın özenli tavrına karşılık hayat on beş yaşındaki güzel Kamer'in karşısına elli yaşını aşmış çirkin, ihtiyar, ama mal ve güç sahibi Nurum'u çıkarır. Toplumun da en az Ahmet ve Kamer gibi makul olandan yana olması beklenirken malı ve gücü sebebiyle Kamer'in babası, kardeşi ve Ahmet dışında herkes bu hakkaniyetten uzak evlilik talebinin arkasında durur. Kamer ne kadar mücadele etse de pek çok akrasının kurbanı olduğu bu gelenekli sistemin kurbanı olmaktan kurtulamaz.

Eserdeki bir diğer sosyal yapı unsuru olan eğitim meselesi de aslında birinci meselenin seyrini doğrudan etkileyecek bir özellik gösterir. Kamer'in, Ahmet'in, Hasan'ın ve Ömer'in en büyük dramı eğitimi olmalarıdır. Onların dışında kalan kalabalık ise eğitimden uzak hatta özellikle Rus okullarında gerçekleştirilen eğitim sistemine düşmandır. Bu nedenle de cehalet her geçen gün yeni zalimliklere neden olmakta, bilhassa kadınları çaresiz bırakmaktadır. Eğitim alan kimi insanlar da sistemin yerleşik kurallarına teslim olup doğru olandan yana tavır almamaktadır.

Din meselesi Kamar Suluv romanında yine kadın, evlilik, eğitim gibi başlıklar üzerinden irdelenir. Dinin kadına ve onun evlilik konusundaki haklarına dönük değerlendirmeler Kamer ve Molla Bayke arasında bir atışmanın konusu olur. Yazar bu atışmada Bayke'yi hakikati itirafa mecbur bırakır. Buna rağmen sonuç değişmez. Eserde din olumlu bir kavram olarak verilir. Ancak toplumun dini çarpıtarak ya da din yerine küçük çıkarların hesabını yaparak hareket ettiği savunulur. Bizzat din adamlarının din ile ilgisi olmayan hurafelerin kaynağı ve İslam dini öncesindeki Şamanizm gibi batıl itikatların meşrulaştırıcısı olduğuna işaret edilir.

Sosyal yapı unsurlarından toplumsal sınıf meselesi de eserde yer alır. Yoksullar, zenginler, din adamları ve yöneticiler olmak üzere dört temel sınıfa ayrılan toplumun özellikle en altında yer alan yoksullar için bu durumun bir kadere dönüştüğü görülür. Zenginler ve din adamları görece yoksullara göre sınıflar arasında geçiş yapabilirlerse de bunun bedeli çoğu zaman oldukça ağır olmaktadır. Adalet duygusunu, haysiyetini ve insanlığını yitirmeden bir üst sınıfa geçebilmek ve orada kalıcı olabilmek imkânsızdır. Molla Bayke bir an için bir vicdanı olduğunu hatırlayınca sahip olduğu her şeyi yitirir. Yine Ömer'in zenginliği kızını kurtarmasına yetmez.

Kısacası Kamar Suluv eseri döneminin sosyal yapı unsurlarını oldukça başarılı bir biçimde aktarmaktadır. Yazar bu unsurların birbirleriyle olan derin ilişkisinin farkındadır. Eserini kaleme alırken bu durumu görmezden gelmez. Kadının talihsizliğinin bütünüyle sosyal yapı unsurlarındaki bozulmadan kaynaklandığını çok net bir biçimde gösterir. Okuruna bu durumun düzelmesinin de ancak aile kurumunun, evlilik sürecinin, eğitimin, dinin ve sınıflı yapının olması gereken şekle kavuşması sonrasında mümkün olabileceğini kavratmaya çalışır.

Kaynakça

Abdiymanulı, Ö. (2017). XX. *Ğasır Basındağı Kazak Adebıyeti*. Almatı: Guppyprint Baspahanası.

Aktaş, Ş. (1991). *Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Ayyıldız, M. ve Birgören, H. (2019). *Edebiyat Bilgi ve Kuramları*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Bacaklı, Y. (2022). *Sultanmahmut Toraygırov'un Şiirleri Üzerine Bir İnceleme*. Doktora Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Bennett, A. ve Royle, N. (2016). *Şu Edebiyat Denen Şey Okumak, Düşünmek, Yazmak*. İstanbul: Notos Kitap.
- Çetin, N. (2017). *Roman Çözümleme Yöntemi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çıkla, S. (2002). Romanda Kurmaca ve Gerçeklik. *Hece Dergisi*, 65/66/67, 111-129.
- Ergun, M. (2002). *Kopuz Sarını – Kazak Âşık Tarzı Şiir Geleneği Akın ve Cıraolar*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Hawthorn, J. (2014). *Roman Analizi*. (çev. Ufuk Köse, vd.). İstanbul: Kesit Yayınları.
- İbrahimi, D. (1998). *Evlilik Kurumu ve Aileye Yönelik Psiko-Sosyal Hizmetler*. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Kencebaev, B. (1957). *Sultanmahmut Toraygırov– Ömiri men Tvorçestvosi*. Almatı: Qazaqtñ Memleketik Kórkem Ádebiyet Baspası.
- Koç, K. – İşina, A.- Korganbekov, B., (2007). *Kazak Edebiyatı 1*. IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Mütaliyeva, R. – Kacıbaeva, G. (2006). *Toraygırovtanuv – Derister Cıynağı*. Pavlodar.
- Nirun, N. (1994). *Sistematik Sosyoloji Yönünden Aile ve Kültür*. Ankara: AKM Yayınevi.
- Shaikenova, G. (2019). Kazak Edebiyatında Roman Türü ve Gelişmesi. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-7.
- Toraygırovlı, S. (2018). *Güzel Kamer-Kamar Suluv*. Ankara: Keçiören Belediyesi.
- Toraygırov, S. (2002). *Kamar Suluv*. Almatı: Atamura Baspası.
- Turan, A. (1991). Törellerimizde «Kalın» (Başlık) Âdeti. *Millî Folklor*, 12, 39-42.
- <https://www.nadirkitap.com/hulasatul-mesail-ve-muhimmetud-delail-kitap23493240.html> [Erişim Tarihi: 25.08.2023]



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/ Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 125-144.
|| Geliş Tarihi-Received: 13.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 09.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1359408

Kutadgu Bilig’de Alıntı Sözcükler ve Bu Sözcüklerin Türkçeleştirilme Yolları

Quoted Words in Kutadgu Bilig and the Ways of Turning These Words into Turkic

Aybüke Betül DOĞAN*

Öz

Diller, canlı bir varlık olarak doğar, büyür ve bazen çeşitli sebeplerle büyüme yavaşlar, yayılım azalır ve ölme sürecine girerek yok olur. Bazı diller ise doğar, gelişir, zenginleşir, farklı diller ve kültürlerle etkileşimi artarak zenginleşir, güçlenir. En az beş bin yıllık tarihi geçmişi olan Türkçe, köklü ve zengin bir dildir. Konuşurlarının tarihteki siyasi ve askeri başarıları sayesinde, Türkçe çok geniş bir alana yayılma potansiyeli göstermiştir. Bu durum, Türklerin farklı etnik kimlik gruplarıyla komşuluk ilişkileri kurmasına sebep olmuştur. Birbirleriyle sözcük alış verişinde bulunmuşlardır.

Bu çalışma, Türklerin İslam dinine geçiş dönemini yansıtan Karahanlı Türkçesi metinlerinden Kutadgu Bilig’de tespit edilen alıntı sözcüklerin hangi yollarla Türkçeleştirildiğini göstermeyi amaçlar. İlk yazılı kaynaklarda daha arı bir Türkçe olmakla birlikte o dönemde dahi az sayıda da olsa Çince, Sanskritçe, Soğdçadan sözcük alımı gözlenir. Kutadgu Bilig’de ise alıntı sözcüklerin yönü değişerek Arapça ve Farsçaya ait sözcükler, Türkçenin söz varlığına katılmıştır. Eserde 2382 Türkçe, 374 Arapça, 92 Farsça, 14 Arapça + Türkçe, 4 Farsça + Türkçe sözcük tespit edilmiştir. Ayrıca 4 Soğdça, 2 Moğolca, 2 Sanskritçe, 1 Eski Yunanca, 1 Pehlevi, 1 Latince, 1 Çince kökenli yapılar tanınmıştır. Yabancı kökenli sözcüklerin Türkçeleştirilmesi sonucu ortaya çıkan sözcük yapısı, karma yapıyı verir. Bu yapılar, yapım eki türetimiyle sağlanmış ise Arapça + Türkçe, Farsça + Türkçe; birleşik isim, birleşik fiil, ek fiil yoluyla gerçekleşmiş ise A/ T, F/T olarak belirtilmiştir. Ayrıca alıntı sözcüklerin Türkçeleştirme yollarından biri olarak Türkçenin ses düzenine dönüşüm de örneklendirilmiştir. Sadece bir Türkçeleştirme yolu gerçekleşmişse birinci düzey; birden fazla yolla Türkçeleştirmeyle karşılaşıyorsa katmerli Türkçeleştirme terimi kabul edilmiştir. Başlıklar arasında katmerli Türkçeleştirme en çok birleşik fiil yapılarında gözlenmiştir. Birleşik fiil ile sağlanan Türkçeleştirmenin günümüzdeki durumu *TDK Güncel Türkçe Sözlük* ile karşılaştırılıp tablolarla gösterilerek net bir şekilde ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kutadgu Bilig, Türkçeleştirme yolları, alıntı sözcükler, karma yapı.

Abstract

Languages are born as living beings, grow, and sometimes for various reasons their growth slows down, their spread decreases and they disappear by entering the process of dying. Some languages are born, develop, become richer, and become richer and stronger as their interaction with different languages and cultures increases. Turkic, with a history of at least five thousand years, is a deep-rooted and rich language. Thanks to the political and military

* Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Dili Ana Bilim Dalı, e-posta: betulkiymaz@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5946-5417.

successes of its speakers throughout history, Turkic has shown the potential to spread over a very wide area. This situation caused Turks to establish neighborly relations with different ethnic identity groups. They exchanged words with each other.

This study aims to show in what ways the loan words identified in Kutadgu Bilig, one of the Karakhanid Turkic texts reflecting the period of Turks' transition to Islam, were translated into Turkic. Although it is a purer Turkic in the first written sources, even in that period, a small number of words from Chinese, Sanskrit and Sogdian are observed. In Kutadgu Bilig, the direction of the loan words changed and words from Arabic and Persian were added to the vocabulary of Turkic. 2382 Turkic, 374 Arabic, 92 Persian, 14 Arabic + Turkic, 4 Persian + Turkic words were identified in the work. Additionally, 4 Sogdian, 2 Mongolian, 2 Sanskrit, 1 Ancient Greek, 1 Pahlavi, 1 Latin and 1 Chinese structures have been witnessed. The word structure resulting from the translation of words of foreign origin into Turkic gives the mixed structure. If these structures are provided by derivation of derivational suffixes, Arabic + Turkic, Persian + Turkic; If it is realized through a compound noun, compound verb, or suffix verb, it is indicated as A/T, F/T. In addition, transformation into Turkic sound system is exemplified as one of the ways of loanwords becoming Turkic. If only one Turkishization process has been realized, the first level; If Turkishization is encountered in more than one way, the term multiple Turkishization is accepted. Among the titles, multiple Turkishization was mostly observed in compound verb structures. The current situation of Turkishization, with compound verbs, has been clearly presented by comparing it with the TDK Current Turkic Dictionary and showing it in tables.

Keywords: Kutadgu Bilig, Turkishization way, borrowed words, mixed structure.

Giriş

Türkçe, tarihin ilk dönemlerinden beri komşu devletler ve dilleri ile çeşitli ilişkiler doğrultusunda etkileşime girmiştir. Savaş, ticaret başta olmak üzere farklı sebeplerle diller arasında alışverişler olmuştur. Tespit edilen ilk yazılı kaynaklar dönemi olan Köktürkçe, sonraki tarihî dönem Türkçe metinlere göre daha arı bir söz hazinesine sahip olmasına rağmen, bu dönemde de Çince, Sanskritçe, Soğdça, Tibetçe gibi dillerden sözcük ödünçlemesi gerçekleşmiştir. Dolayısıyla en az beş bin yıllık tarihî geçmişinden haberdar olunan, dünyada coğrafi açıdan geniş bir alanda ve pek çok konuşur tarafından konuşulan Türkçenin; başka bir dilin etki alanına girmeksizin tamamen arı bir dil olması fikri beklenilemez. Ancak araştırmacıların hem fikir olduğu görüş, daha sonraki tarihî Türk dillerine kıyasla ödünçlemenin en az olduğu dönem Köktürkçedir (Aksan, 1997, s. 345).

Bu çalışmanın konusu, son tarihlendirme çalışmaları bünyesinde, tarihî Türk yazı dillerinin ilk kolu olan Eski Türkçenin son dönemine ait olarak kabul gören Karahanlı Türkçesi metinlerinden Kutadgu Bilig'i dil ilişkileri bağlamında değerlendirmektir. İnsan hayatı yeni gelişmeler, değişimler neticesinde sürekli bir yenilenmeyle karşı karşıyaysa, insanların temel iletişim becerisi diller de bu yenilenmelerden etkilenir. Yeni kavram ve duruma göre sözcük üretme yollarına başvurulur. Tarihin akışı, dillerin gelişiminde önemli ölçüde rol oynar. Nitekim bu çalışmada Türklerin İslamiyet'e geçişinin hız kazandığı Karahanlılar devri edebî eserlerinden Kutadgu Bilig'de yeni sözcük türetme yollarından biri olarak ödünçleme ve bu süreçte alıntı sözcüklerin nasıl Türkçeleşmeye uğradığı vurgulanmıştır. Kutadgu Bilig'de tespit edilmiş olan alıntı sözcüklerin Türk dilinin kendi tipolojik özellikleriyle bütünleşerek ses, biçim ve anlam bakımından Türk diline dönüştürülmesi ve başka bir ifadeyle Türkçeleştirilmesi konu alınmıştır.

Tespit edilen ilk Türkçe yazılı kaynaklardaki Çin ve Sanskrit etkisi yanı sıra, Karahanlılar dönemiyle birlikte ilişkinin boyutu Arap ve Fars dünyasıyla ağırlık kazanmıştır. Kutadgu Bilig'in indeks çalışmasından yapılan tarama sonucu büyük çapta Arapça ve Farsça söz hazinesinden alıntılar tespit edilmiş; karma yapıda türetilmiş sözcüklerin işlevlik kazandığı gözlenmiştir. Arapça ya da Farsça isim kök veya gövdelerine Türkçe yapım ekinin getirilmesiyle [A+T], [F+T] yeni sözcük yapıları

türemiştir. Sadece ekler yoluyla değil, birleşik fiil, birleşik isim, ek-fiil ve Türkçe ses düzenine dönüştürme yoluyla yabancı kökenli sözcükler Türkçeleştirilmiştir. Alıntı sözcüklerin belirtilen bu yollarla Türkçeleşmeye uğradığı Kutadgu Bilig özelinde örneklendirilmiştir. Bu şekilde Türkçenin farklı dillerden geçen sözcük varlığını kendine dönüştürme yolları ortaya konarak Türkçenin gücü betimlenmiştir.

Türkçeleştirme; dilin kendi bünyesine alıntı sözcüğün kazandırılması olayı, bilim insanları tarafından farklı terimlerle karşılık bulmuştur. Eski Türkçedeki Soğdca alıntı sözcüklerin Türkçeleşme olayı; Erdem (2014, s. 66) çalışmasında *Türkçeye uyum* olarak adlandırılmıştır. Kimi çalışmalarda *Türkçeleşme* yerine alıntı sözcüklerin *işletimi* terimi tercih edilmiştir (Türk, 2018, s. 1379; Yavuz Öz, 2020, s. 35). Bu çalışmada ise yabancı kökenli sözcüklerin çeşitli yollarla Türk dilinin söz varlığına kazandırılması olayı *Türkçeleştir(il)me* ile ifade edilmiştir. Benzer şekilde İshihara (2005, s. 1) ve Korkmaz (2007, s. 103) yayınlarında da alıntı sözcüklerin dilin söz varlığına kazandırılması süreci *Türkçeleşme* ile adlandırılmıştır:

“Geçici olarak kabul ettiğimiz yabancı bir kelime, önceleri kullanıldığı ihtisas alanından çıkıp halk arasında da yaygın olarak kullanılmaya başladığı anda Türkçeleşme başlamaktadır. Bir kelimenin Türkçe olma aşaması; telaffuz ve aksanlar, şekil ve anlam değişimleri gibi çeşitli bakımlardan tespit edilebilir. Alıntı kelimelerde hiç değişim geçirmeyen ya da herhangi bir bakımdan tamamen orijinal şeklini koruyan kelimeler yoktur.” (İshihara, 2005, s. 1). Korkmaz sadece ses ve anlam bakımından değil sözcüklerin görev değişikliğine uğrayarak da Türkçeleştirdiğini vurgulamıştır (2007, s. 103).

Alanyazın Verisi

Eski Türkçede alıntı sözcükler üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Çalışmanın hacmini artırmamak amacıyla makalelerin içeriğinden bahsedilmemiş sadece künyelerine yer verilmiştir. Eski Türkçede alıntı sözcükler ve bu sözcüklerin nasıl Türkçeleştirildiği ile ilgili makaleler şu şekildedir: (Gülensoy, 1974) (Ölmez, 1995a), (Ölmez, 1995b), (Ölmez, 1997), (Ölmez, 1999), (Aksan, 1997), (İnayet, 1999), (Tekin, 2001) (Barutcu Özöndör, 2002), (Sertkaya, 2004), (Çetin, 2004), (Karaağaç, 2009), (Ölmez, 2012), (İnayet, 2016), (Arslan, 2018), (Yavuz Öz, 2020’den).

Bu çalışmada da son dönemdeki Eski Türkçenin tarihsel sınıflandırılma görüşü¹ kabul edilerek Karahanlı Türkçesi metinleri, Eski Türkçe içinde değerlendirilmiştir. Bu nedenle Eski Türkçede alıntı sözcükler üzerine yapılmış çalışmalar arasında Karahanlı Türkçesi metinleri de dâhil edilmiştir. Karahanlı Türkçesindeki ödünçlemeler üzerine yapılmış önceki çalışmalardan bazıları ise şu şekildedir: (Eker, 2009), (Sertkaya, 2009), (Türk, 2018), (Yavuz Öz, 2020’den). Bu araştırmalar neticesinde Kutadgu Bilig’in alıntı sözcükler ve Türkçeleştirilme yolları bakımından incelenmediği görülmüş ve bu boşluğun eldeki çalışmayla tamamlanması amaçlanmıştır.

¹ Geleneksel dilbilim çalışmalarında Karahanlıca Orta Türkçe içinde değerlendirilmekte idi. Karahanlı Türkçesi, Orta Türkçenin başlangıcı sayılmaktadır (Grønbech, 1936) (Akalin, 1995’ten). Benzer şekilde Gabain de 1941 yılında hazırladığı *Altürkische Grammatik* adlı çalışmasında, Eski Türkçe içerisinde Köktürkçe ve Uygurcaya yer vermiştir (Gabain, 1988, s. 19). Ligeti, 1954 yayınında da Eski Türkçe; 6. ve 9. yüzyıl ile tarihlendirilmiş ve Karahanlı Türkçesi dâhil edilmemiştir (Ölmez, 2011, s. 4). Türkiye Türkologlarından Caferoğlu (1954, s. 103-192); Grønbech, Gabain ve Ligeti gibi Karahanlı Türkçesini Orta Türkçenin ilk dönemi olarak sayar. Son yıllarda yapılan çalışmalarda ise Karahanlı Türkçesi, Eski Türkçenin son dönemi olarak değerlendirilmiştir. (Erdal, 2004), (Taş, 2001), (Johanson, 1998) yayınlarında Eski Türkçe olarak değerlendirilmiştir (Ölmez, 2011’den).

Yeni Sözcük Türetme Yolu Olarak Ödünçleme

Dillerde, yeni bir sözcük türetme yolları çeşitlidir. Eklemeli diller grubunda yer alan Türkçede de çeşitli yollarla yeni sözcük türetildiği kimi Türkologlarca açıklanmıştır. Eker (2011, s. 384-392) üç temel başlıkta bunu açıklar: *Türetme, birleştirme veya ödünçleme yoluyla yeni sözcükler edinme; sözcüklerin sınıfını değiştirme; anlam değişiklikleri*. Ancak bunlar yanı sıra *kalıplaşma, türetme, birleştirme, karma, kısaltma, derleme, tarama* ve *diğer* alt başlıkları altında da farklı sözcük türetim yollarına işaret eder. Türkçede yeni bir sözcük türetimi büyük ölçüde türetme yollarıyla sağlanırken; bu durum zamana bağlı olarak farklı dillerle alış veriş doğrultusunda alıntı sözcüklerle de gerçekleşir. Sözcük türetimde başvurulan işlek yollardan biri yabancı sözcüklere *benzetme (örnekseme)* yoludur. *Örnekseme*, bir sözcüğün ses ve yapı özelliklerinin örnek alınması yoluyla yeni bir sözcüğün türetilmesidir. Bu durum daha çok dönemin baskın dili, prestij dili üzerinden gerçekleştirilen bir dil olayıdır. Osm. *nefer* = MTT *er*, Fr. *ordonance* = *ordonant* (< ordu + donatım), Fr. *général* = MTT *genel*. Kutadgu Bilig'de benzetme (örnekseme) yoluyla sözcük türetimi tespit edilmez. Bunun yerine *ödünçleme* (sözcük alımı) yoluyla yeni sözcüklerin türetildiğini belirtmek mümkündür. Eker (2011, s. 392), sözcük türetimiyle ilgili alt başlıklar altında *anlam kayması, ters (geri) türetme, uydurma, işlevsel değişim, ödünçleme* alt türlerine değinir.

Dilin söz varlığını geliştirmede başka bir yol olarak geçen *ödünçlemenin* yönü; zaman, dilin ait olduğu kültürün siyasî, askerî ve ekonomik durumuna göre şekillenir. Ödünçlemeler ya doğrudan kaynak dilden ya da bu kaynak dile aracılık eden aracı dilden gerçekleşir. Türkçenin en eski yazılı döneminde Çin, Sanskrit, Soğd, Kore, Moğol ve Tibet etkisinden söz etmek mümkünken; ilerleyen dönem 11. ve 12. yüzyıl itibarıyla Arap ve Fars etkisi baskındır. Yabancı kökenli sözcüklerden Arapça ve Farsça büyük ölçüde Türkçeyi etkisi altına almaya başlamıştır. Arapça ve Farsçadan ödünç sözcükler; Karahanlı Türkçesinin sözcük varlığına girmiştir.

Alibekiroğlu (2017, s. 38) ise *sözcük türetme* ile *söz varlığını geliştirme* anlamları arasındaki farka dikkat çeker. Ona göre Türkçede sözlük hazinesini geliştirme yolları türetme, birleştirme, derleme ve tarama, örnekseme, ödünçleme, eğretileme (deyimler, imgeler), özel adların kavram ya da varlık adı olarak kullanılması, kısaltma şeklindedir. Sözcük türetme yollarını ise türetme [sözcük tabanlarına (kök ve gövdelere) yapım ekleri getirmek], birleştirme, örnekseme olarak açıklar. Alibekiroğlu'nun yorumuna göre yabancı sözcüklerin ödünçlenmesi dilin söz varlığını geliştiren bir durumdur. Görüldüğü üzere *sözcük ödünçleme* ile ilgili olarak, dilde yeni bir *sözcük türetme* ya da dilin *söz varlığını geliştirme* yönünde iki farklı bakış açısı vardır. Ödünç alma yoluyla dile giren alıntı sözcükler, dilin söz varlığını geliştirmek yanında, çalışmamızda belirteceğimiz kimi yollarla dilin kendi bünyesine kazandırılması ile yeni bir sözcük yapım yolu olarak da değerlendirmeye uygundur. Dolayısıyla her iki bakış açısını da birlikte değerlendirmek gereklidir.

Yöntem

Çalışmada sadece Kutadgu Bilig özelinde alıntı sözcükler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, *Kutadgu Bilig İndeks* (Arat, 1979b) çalışması taranmıştır. Örneklerdeki transkripsiyonlar (Arat, 1979a); çeviriler ise (Arat, 2003) yayını esas alınarak gösterilmiştir. Eserde Türkçe, Farsça, Arapça başta olmak üzere çok az sayıda Eski Yunanca, Moğolca, Çince, Pehlevi ve Sanskritçeden alıntıların mevcut olduğu görülür. Kökenler belirtildikten sonra eklenme yoluyla sağlanan yeni sözcük türetimleri + işaretiyle belirtilmiştir. Buna göre *A + T, F + T, A + F + T* gibi ikili ya da üçlü karma yapılar işaretlenmiştir. Ayrıca iki veya üç farklı kökeni olan sözlük birimlerin yan yana

dizildiği durumlar ise / işareti ile gösterilmiştir. Örneğin *Melik Buğra Han* zel adı, F/T/T dizilişindedir. *Arzu tilek* ikilemesi F/T şeklinindedir. Alıntı sözcüklerin hangi yollarla Türkçeleştirildiği Kutadgu Bilig metni ile ortaya konulmuştur. Buna göre her bir alıntı sözcük tespit edilip söz veya sözcük grupları içindeki Türkçeleştirme yolları sınıflandırılmıştır. Türkçeleşmiş sözcükler tablolar halinde Türkiye Türkçesinde karşılıklarıyla birlikte verilmiş; bu şekilde süreç içerisinde Türkçeleşmiş sözcüğün anlam, biçim ve ses durumunda herhangi bir değişiklik olup olmadığı net bir şekilde yansıtılmıştır. Metin içindeki köşeli parantez [] içerisinde belirtilen sayılar, o söz grubunun Kutadgu Bilig’de hangi sıklıkla geçtiğini belirtmiştir. Başlıklarda gösterilen köşeli parantez [] ise karma yapıyı belirtmek için kullanılmıştır. Eklerde gösterilen X işareti, -ı-, -i-, -u-, -- seslerine karşılık gelmektedir. Örneğin +/Xk biçimbiriminin aılıımı; +lık, +lik, +luk, +lk şeklinindedir. Alıntı sözcüklerin Türkçeleştirilme yollarından sadece birini alanlar birinci düzey Türkçeleştirme; birden fazla yolla Trkeleşmenin sağlandığı bu yeni sözcük türetimleri ise katmerli Türkçeleştirme olarak çalışmada ele alınmıştır. Birleşik fiil yoluyla sağlanan Türkçeleştirme rnekleri; Türkiye Türkçesi ile karşılaştırılmıştır. Bu amaçla TDK Güncel Türkçe Sözlük’n internetteki e-yayınından yararlanılmıştır. Kutadgu Bilig’deki Türkçeleştirmenin birinci ve en etkili yolu birleşik fiil kullanımın günümüzdeki kullanımının değişip değişmediğini açık ve net bir şekilde yansıtılmak için tablolarla karşılıklı kullanımları gösterilmiştir.

İnceleme

Farklı dillerden ödünçlenen sözcüklerin yapısı ağrlıklı olarak ikilidir. Arapça veya Farsça kökenli sözcüğe Türkçe yapım veya çekim ekinin getirilmesi, Türkçe yardımcı fiil veya asıl fiilin getirilmesi yoluyla sözcükler Türkçeleştirilmiştir. Metinde sadece *Mslmanlık* < müslim + an + lık yapısında, Arapça + Farsça + Türkçe kökenli kök ve tretimlerinin birlikte yer aldığı l durum gözlenir. Üç farklı dile ait unsurun olduğu tek örnek budur. Bu rnek dışında, eserde Arapça + Türkçe, Farsça + Türkçe gibi karma yapılar mevcuttur.

1. Yabancı Kökenli Sözcüklerin Ekler Yoluyla Türkçeleştirilmesi

Türkçede yeni sözcük yapımında başvurulan en işlek yöntem tretmedir. Sözcüklerin kök ve gövdelerine İİYE, İFYE, FİYE, FFYE yoluyla ekler getirilerek yeni kavramlar karşılanmıştır. Bu durum dnleme yoluyla alınan sözcüklerde de görülür. AĞrlıklı olarak ödünç alınan sözcükler İİYE, tek örnekle de İFYE yoluyla türemiştir. Kutadgu Bilig’de alıntı sözcüklerde sadece isim köke eklenen tretime tanık olunur. Bu da ödünçlemenin fiil kategorisinde gerçekleşmesinin güçlüğünden kaynaklanır. Sadece isim kök durumunda olan alıntı sözcüklerin Trkeleştirilmesiyle karşılaşılır. Nitekim dillerin kimliği açısından fiilin dnlemesi, beklenen bir durum değildir.

Kutadgu Bilig’de ekler yoluyla yeni sözcük türetimi sadece Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerde tespit edilir. Bu diller dışında *Soğdça*, *Moğolca*, *Sanskritçe*, *Eski Yunanca*, *Pehlevice*, *Latince*, *Çince* gibi yabancı dillerden ödünçlenen sözcüklere az da olsa rastlanmakla beraber; bu sözcüklerden ekler yoluyla yeni sözcük türetimi olmamıştır. Türetme yoluyla yabancı kökenli sözcükten yeni sözcük türetilmesi Türkçeleştirme yolu olarak değerlendirilmiştir. Bu şekilde kimi Arapça ve Farsça kökenli sözcükler Türkçenin söz varlığına eklenmiştir.

1.1. Arapça Kökenli Sözcüklerin Ekler Yoluyla Türkçeleştirilmesi: [A + T]

1.1.1. İsimden İsim Yapım Eki Yoluyla Türkçeleştirme [A + T]

Bu başlıkta tespit edilen alıntı sözcükler; +lXk, +lXg, +çA, +sXz ve +CX İİYE almıştır. En işlek İİYE, +lXk eki olarak görülür.

İsimden İsim Yapım Eki +lXk/ +lXk Yoluyla [A + T]

+lXk İİYE, Türkçenin tarihî dönemlerinden itibaren yaygın türetim yollarından biridir: *beglik* "bey olmaya layık, bey olacak olan" (KT D7), *eşilik* "hanım olmaya layık, hanım olacak olan" (KT D7) (Tekin, 2003, s. 84). 11. yüzyıl metinlerinden Kutadgu Bilig’deki Arapça kökenli alıntı sözcüklerde de bu ek, eklenme yollarından biri olmuştur. Örneklerde; eklerin kalınlık incelik bakımından uyumu netlik göstermez. Kimi örneklerde uyum varken kimisinde yoktur. Arapça kökenli sözcüklerin ek yoluyla Türkçeleştirilme yolları arasında en işlek yapıdır: *‘acizlik* < ‘aciz + lık (391. b.) [1], *fuzulluk* < fuzul + luk (644. b.) [1], *ğafillik* < ğafil + lık (C65. b.) [1], *gazilik* < gazi + lik (3982. b.) [1], *haciblik* < hacib + lık (2492. b.) [5], *harişlik* < hariş + lık (4731. b.) [2], *iminlik* < imin + lik (5056. b.) [3], *vezirlik* < vezir+lik (1036. b.) [5].

İsimden İsim Yapım Eki +lXğ/ +lXg Yoluyla [A + T]

Sahip olma işlevli sıfatlar türeten İİYE’dir. Türkçenin en eski yazılı kaynaklarında da işlek bir yapım ekidir: *atlıg* "unvanlı" (BK D41), *başlıg* "başlı" (BK D3), *tizlig* "dizli" (BK D3). Kutadgu Bilig’de az sayıdaki örnekte Arapça kökenli alıntı sözcüğünün bu ekle Türkçeleştirildiği görülür: *kudrethg* < kudret+hğ (A2. s.) [1], *mevludlug* < mevlud+lug (A23. s.) [1], *meşrikrıklıg* < meşrik + lıg + lar (A20. s.) [1].

İsimden İsim Yapım Eki +çA Yoluyla [A + T]

Eşitlik eki +çA, bazı sözcük köklerine kalıplaşmış isim unsuru göreviyle eklenir. Özellikle dil adı yapma işlevli örnekleri çoktur. +çA eşitlik eki işlevi yanı sıra Türkçenin tarihi dönemlerinde kalıplaşarak yeni sözcük de üretmiştir: *barça* "hepsi" (DLT I, 417, KTer. 33/70a1=35: 10). Bu madde altında da Arapça kökenli sözcüğe gelerek bir dil adı türetmiş ve alıntı sözcük bu yolla Türkçeleştirilmiştir. Tek örneği göze çarpar: *‘arabça* < ‘arab+ça (B73. b.) "Arapça, Arap dili" [1].

İsimden İsim Yapım Eki +CX Yoluyla [A + T]

Bu ek, meslek mensubu ya da bir işi sürekli yapan anlamında isimden isim yapar. Köktürkçeden itibaren sıklıkla meslek adı türeten bir ek olduğu göze çarpar. Kutadgu Bilig’de Arapça kökenli sözcüklere gelerek Türkçeleştirme işlevi üstlenen +CX ekinin nadir kullanımı görülür. Sadece iki sözcükte bu ekin Arapça sözcüğe eklenmiştir: *cefacı* < cefa+çı (1092. b.) [10], *du’acı* < du’a + çı (3731. b.) [5].

İsimden İsim Yapım Eki +sIz Yoluyla [A + T]

Çoğunlukla sıfat yapan bir ek olup, yokluk bildiren İİYE’dir. *Gabain*, *körksüz* "çirkinlik", *ögsüz* "annesiz" gibi kimi örnekleri verir (1988, s. 45). Kutadgu Bilig’de Türkçeleştirme yollarından biri olarak *ecelsiz* < ecel + siz (2289. b.) [1] sözcüğünde bu ek tespit edilir. Sınırlı bir kullanım alanı vardır. Düzlük yuvarlaklık uyumuna bağlı kalarak düz-dar biçimbirimiyle çekime girmiştir.

1.2. Farsça Kökenli Sözcüklerin Ekler Yoluyla Türkçeleştirilmesi [F+T]

1.2.1. İsimden İsim Yapım Eki Yoluyla Türkçeleştirme [F + T]

Bu başlıkta, +lXk, +lXg, +CX, +çA gibi İİYE ile sağlanan Türkçeleştirme yolları tespit edilip örneklendirilmiştir. Arapça kökenli sözcüklere göre, Farsça kökenli sözcüklerin Türkçe yapım ekleri yoluyla Türkçeleştirme örneklerinin daha sınırlı olduğu

göze çarpar. Arapça kökenli sözcüklerde +*IXk* İİYE daha işlek iken; Farsça kökenli sözcüklerde bu ekin kullanım sıklığı düşmüştür.

İsimden İsim Yapım Eki +*IXk*/+*IXk* Yoluyla [F + T]

Soyut ve somut isim türeten bu ek, daha çok sıfat işlevlidir. Eski Türkçeye ait başka metinler aracılığıyla kimi örnekleri şöyledir: *agılık* “ambar”, *suuluk* “su kabı” (Gabain, 1988, s. 44). Kutadgu Bilig’de de *meliklik* < melik + lik (B68. b.) [1] örneğinde, bu türetim yoluna tanık olunur.

İsimden İsim Yapım Eki +*IXĝ*/+*IXg* Yoluyla [F + T]

Çoğunlukla sıfat yapma işlevi üstlenen, bir şeyle teçhiz olmuş anlamını katan bir ektir (Gabain, 1988: 44). *Kutadgu Bilig*’de geçen ve bu ek yoluyla Türkçeleşen örnekte, sıfat işlevi gözlenmez. Kendinden sonra gelen çokluk ekli çekim bu işlevin önüne geçmiş ve ad aktarması anlamı katmıştır: *iranlıklar* < iran +lık+lar (A21. s.) [2]. *hünerlik* < hüner + lik (B54. b.) [1] örneğinde sıfat işlevi gözlenir.

İsimden İsim Yapım Eki +*CX* Yoluyla [F + T]

Yapanı bildiren ektir. Sadece Farsça kökenli *ajun* sözcüğüne eklenerek Türkçeleştirme yolu olarak tespit edilir. Sekiz örnekte geçen *ajunçı* sözcüğü, diğer Farsça kökenli sözcüklerin Türkçeleştirilmesine göre sık bir kullanım gösterir: *ajunçı* < ajun+çı (446. b.) [8]:

İsimden İsim Yapım Eki +*çA* Yoluyla [F + T]

Küçültme ve kuvvetlendirme bildiren bir ektir (Gabain 1988, s. 43): *ança*, *azuça*, *barça* gibi farklı kullanımları Eski Türkçe metinlerde göze çarpar. Kutadgu Bilig’de ise Farsça kökenli sözcükler arasında sadece *tejik* sözcüğüne eklenmiştir: *tejikçe* < tejik + çe (B73. b.) [1]. Bu örnekte, +*çA* eşitlik eki, kalıplaşmış isimden isim yapım eki olarak sözcük yapımına katılmıştır.

1.2.2. İsimden Fiil Yapım Eki Yoluyla Türkçeleştirme [F + T]

Arapça kökenli sözcükler arasında İFYE +*IA-* eki ile Türkçeleştirme yolu tespit edilmezken; Farsça kökenli sözcüklerde hem istek anlamı katan *arzula-* hem de benzetme unsuru katan *rüstemle-* örneğinde İFYE yoluyla Türkçeleştirmeye tanık olunmaktadır. *arzula-* < arzu + la- (136. b.) [20]: İstemek, dilemek. Farsça kökenli arzu ismine, işlek bir isimden fiil yapım eki olan +*IA-* ekinin getirilmesiyle türemiştir. *Rüstemle-* < Rüstem + le- (6549. b.) [1]: Rüstem’e benzemek. Bu örnekte İFYE olan +*IA-* benzetme unsuru katmıştır. Seçkin ve Çoşar, Türkçede alıntılardan sözcük türetmede isimlere gelen eklerin kullanım sıklığını açıkladıkları tabloda birinci sırada isimden fiil yapım eki +*IA-* ekine yer verir (2017, s. 1402). Ancak Kutadgu Bilig’de bu durum tersine bir görünüm sergiler. Sınırlı örnekte kullanımına tanık olunur.

1.3. Arapça + Farsça Yapısındaki Sözcüğün Ekler Yoluyla Türkçeleştirilmesi [A + F + T]

Arapça ve Farsça unsurlardan oluşan karma yapılı bir sözcük, Türkçe sözcük yapım yollarından biri olan İİYE olarak Türkçeleşmiştir. Arapça ya da Farsça kökenli sözcüklerin Türkçe yapım eki olarak Türkçeleştiği örneklere göre Arapça + Farsça karma yapılı sözcüklerin Türkçeleştirilmesi sınırlıdır. Sadece bir örnekte +*IXk* İİYE yoluyla karma yapının Türkçeleştiği gözlenir: *müsülmanlık* < müslim + an + lık (5488. b.) [1]

(Arapça + Farsça + Türkçe). Arapça kökenli *müslim* sözcüğü, Farsça yapım eki /an/² ile genişletilmiş; bu karma yapı da Türkçe yapım eki yoluyla Türkçeleştirilmiştir.

2. Yabancı Kökenli Sözcüklerin Birleşik Fiil Yoluyla Türkçeleştirilmesi

Bu başlık altında Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin, Türkçe asıl fiil ya da yardımcı fiil unsurlarıyla Türkçeleştirme yollarına yer verilir. Karahanlı Türkçesinden günümüze birleşik fiil yoluyla alıntı sözcüklerin nasıl Türkçeleştirildiğini somut bir şekilde göstermek amacıyla Kutadgu Bilig’de tespit edilen alıntı sözcüklerle kurulu birleşik fiillerin, *TDK Güncel Türkçe Sözlük*’le karşılaştırılması tablolar aracılığıyla belirtilmiştir.

Başka dillerden ödünç alınan sözcükler olmakla beraber; bu sözcüklerin birleşik fiil yoluyla Türkçeleştirilmediği dikkati çekmiştir.

2.1. Arapça Kökenli Sözcüklerin Birleşik Fiil Yoluyla Türkçeleştirilmesi

Arapça kökenli alıntı sözcüklerin yardımcı fiil unsurlarından daha çok *kıl-* fiiliyle sağlandığı, bunu *bol-* fiilinin takip ettiği görülür. *İsim + asıl fiille* kurulu birleşik fiil yapıları ise *isim + yardımcı fiil* kuruluşundaki örneklere göre daha çeşitlidir.

2.1.1. İsim + Yardımcı Fiil Kuruluşunda Birleşik Fiil Yoluyla [A / T]

İsim + yardımcı fiil kuruluşundaki bu yapılar, yardımcı fiil olarak yalnızca *bol-* ve *kıl-* fiili örnekler tespit edilir. Bu yolla yabancı kökenli sözcüklerin Türkçeleştiği görülür.

2.1.1.1. İsim + Kıl- Yardımcı Fiiliyle Kurulu Birleşik Fiil Yoluyla [A / T]

Kutadgu Bilig’de geçen *kıl-* yardımcı fiiliyle oluşan Arapça kökenli sözcüklerin oluşturduğu yapıların Türkiye Türkçesindeki karşılıkları aşağıda tablolaştırılmıştır. Bu şekilde Arapça kökenli sözcüklerin günümüze gelinceye kadar birleşik fiil yoluyla Türkçeleştirilmesi yanı sıra isim köklerinde de herhangi bir değişiklik olup olmadığı gözlenmiştir.

Buna göre çoğunlukla Arapça kökenli isim köklerinin değişmemiş; üzerine aldığı birleşik fiilde değişiklikler yaşandığı gözlenmiştir. Önemli ölçüde *kıl-* yardımcı fiili yerine *et-* fiili ile birleşik fiillerin kurulduğu tablo1’de de görülecektir. Ayrıca kimi örneklerde Arapça kökenli isim unsurunun Türkçe sözlük birimle değiştiği ve bu kullanımın yaygınlık kazandığı anlaşılmıştır. *Kıyam kıl-* (5443. b.) yerine *ayağa kalk-*; *taziyet kıl-* (623. b.) yerine *başsağlığı dile-*, *başsağlığında bulun-* gibi. Ya da doğrudan Türkçe fiil karşılığı olan örnekleriyle de karşılaşmıştır: *sena kıl-* (3116. b.) > *öv-*. Arapça kökenli sözcüğün birleşik fiil yoluyla Türkçeleştirildiği *hasım kıl-* (1433. b.) yapısı ise; *düşman kesil-* şekliyle Türkiye Türkçesinde yaygındır. Bu birleşik fiilde ise Arapça değil Farsça kökenli (*düşman*) sözcükle asıl fiilin deyimleştiği ve bu şekilde Türkçeye kazandırıldığı göze çarpar. *Cemaat kıl-* örneğinde ise birleşik fiil yapısının yine alıntı sözcük temelinde bu sefer türetim yoluyla Türkçeleşmiş şekli göze çarpar: *cemaatleşmek*.

Kutadgu Bilig’de *kıl-* yardımcı fiiliyle sağlanan Türkçeleştirme yollarının, günümüzde de önemli ölçüde devam ettiği; kimisinin *kıl-* yerine *et-*, *ol-* yardımcı fiillerini tercih ettiği; kimisinin türetim yoluna evrildiği; kimisinin farklı bir alıntı sözcük temelinde yine birleşik fiili kurarak yaygınlık kazandığı; kimisinin de hem türetim hem de yardımcı fiille şekillendiği gözlenmiştir.

² Farsçada son eklerden olan /an/ ekinin işlevi aidiyet bildirmektir. Müslüman sözcüğüyle “müslim olan” anlamı kastedilmektedir.

Farklı isimlerle *kıl-* fiilinin birleşik fiil kurduğu; bunlar arasında *dua* ve *şükür* isimlerinin daha çok tercih edilmiştir.

Tablo 1. Kutadgu Bilig’de Geçen Arapça Kökenli Sözcüklerin *Kıl-* Yardımcı Fiille Türkçeleştiği Yapıların TDK Güncel Türkçe Sözlükteki Karşılıkları

Kutadgu Bilig’de Geçen Arapça Kökenli Sözcüklerin <i>Kıl-</i> Yardımcı Fiiliyle Türkçeleştiği Yapılar	TDK Güncel Türkçe Sözlükteki Karşılıkları
<i>Cefa kıl-</i> (716. b.) [16]	<i>Cefa et-</i>
<i>Cemaat kıl-</i> (5486. b.) [1]	X ³
<i>Da’vi kıl-</i> (811. b.) [2]	<i>Davacı ol-</i>
<i>Dua kıl-</i> (3051. b.) [16]	<i>Dua et-</i>
<i>Fesad kıl-</i> (2091. b.) [2]	<i>Fesat çıkar-</i>
<i>Fida kıl-</i> (56. b.) [1]	<i>Feda et-</i>
<i>Hasım kıl-</i> (1433. b.) [3]	X ⁴
<i>İnayet kıl-</i> (1267. b.) [2]	<i>İnayet et-</i>
<i>Kabul kıl-</i> (A18. s.) [1]	<i>Kabul et-</i>
<i>Kıyam kıl-</i> (5443. b.) [1]	X ⁵
<i>Malum kıl-</i> (A11. s.) [1]	<i>Malum et-</i>
<i>Meşgul kıl-</i> (5116. b.) [1]	<i>Meşgul et-</i>
<i>Munazara kıl-</i> (C46. s.) [4]	X ⁶
<i>Niyet kıl-</i> (5732. b.) [2]	<i>Niyet et-</i>
<i>Sabır kıl-</i> (587. b.) [4]	<i>Sabret-</i>
<i>Sena kıl-</i> (3116. b.) [1]	Öv-
<i>Şükür kıl-</i> (3294. b.) [1]	<i>Şükret-</i>
<i>Tabir kıl-</i> (C74. s.) [2]	<i>Tabir et-</i>
<i>Tasnif kıl-</i> (A24. s.) [2]	<i>Tasnif et-</i>
<i>Taziyet kıl-</i> (624. b.) [3]	X ⁷

İsim + İsim Çekim Eki (Hal Eki) + Yardımcı Fiil Kuruluşunda Birleşik Fiil Yoluyla [A+ T/ T]

Eski Türkçenin ilk dönemi olan Köktürkçede belirtme ekleri olarak *+g*, *+n* ve *+nl* ekleri görevlidir. Bunlardan *+nl* genel itibarıyla zamirlere gelmiştir. Devam eden tarihi süreçte bu ekin işlerlik alanı artmaya başlamıştır. Nitekim Karahanlı Türkçesi eserlerinden Kutadgu Bilig’de sadece zamirlere gelme özelliğini yitirerek her isme gelmeye başlamıştır (Argunşah ve Sağol Yüksekaya, 2014, s. 65). Eski Uygur Türkçesinde ise *+nl* belirtme ekinin kullanım alanı ara aşamayı temsil etmiş; ne Köktürkçedeki gibi sadece zamirlere gelme eğilimi göstermiş ne de Karahanlıca gibi her isme eklenebilmiştir. Dolayısıyla Köktürkçe ile Karahanlıca arasında bir geçiş dönemi özelliği taşımıştır. Kutadgu Bilig’de *niyet+ni kıl-* (5722. b.) [1] örneğinde Arapça kökenli *niyet* sözcüğü öncelikle belirtme eki *+nl* almış ve sonrasında *kıl-* yardımcı fiiliyle birlikte birleşik fiil kurmuştur. Bu yolla *niyet* sözcüğü hem çekim eki hem de yardımcı fiil

³ TDK Güncel Türkçe Sözlük’te geçmemektedir. Ancak halk ağzında *cemaat olmak*, *cemaatleş-* biçiminde yaşamaktadır. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 2.9.2023].

⁴ Halk ağzında *hasım ol-*, *düşman kesil-* şeklinde geçen yapı; TDK Güncel Türkçe Sözlük’te bulunmamıştır. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 2.9.2023].

⁵ *Kıyam* sözcüğünün geçtiği bu yapı, halk ağzında geçerken; TDK Güncel Türkçe Sözlük’te bulunmamıştır. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 2.9.2023].

⁶ TDK Güncel Sözlük’te bulunmamakla beraber halk ağzında *münazara yap-* kullanımı vardır. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 2.9.2023].

⁷ TDK Güncel Sözlük’te bulunmamakla beraber halk ağzında *başsağlığı dile-*, *başsağlığında bulun-*, *taziyede bulun* kullanımları vardır. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 2.9.2023].

unsuruyla Türkçeleştirilmiştir. Bu örnekte *katmerli Türkçeleştirme* olayından bahsetmek mümkündür.

2.1.1.2. İsim + Bol- Yardımcı Fiiliyle Kurulu Birleşik Fiil Yoluyla [A / T]

Kıl- fiiliyle kurulu birleşik fiillerle karşılaştırıldığında *bol-* fiilli birleşik fiiller yoluyla Türkçeleştirme yoluna daha az tanık olunur. *Dua* sözcüğünün *kıl-* fiiliyle birleştiği örnekler yukarıda da görüldüğü üzere daha sık iken; *bol-* yardımcı fiiliyle de birleşik fiil kurduğu gözlenir.

Tablo 2. Kutadgu Bilig’de Geçen Arapça Kökenli Sözcüklerin Bol- Yardımcı Fiille Türkçeleştiği Yapıların TDK Güncel Türkçe Sözlükteki Karşılıkları

Kutadgu Bilig’de Geçen Arapça Kökenli Sözcüklerin Bol- Yardımcı Fiiliyle Türkçeleştiği Yapılar	TDK Güncel Türkçe Sözlükteki Karşılıkları
<i>Dua bol-</i> (5491. b.) [1]	<i>Dua et-</i>
<i>Firak bol-</i> (6204. b.) [1]	<i>Ayrı-</i>
<i>Hal bol-</i> (6109. b.) [2]	<i>Hallol-</i>
<i>Halal bol-</i> (4405. b.) [2]	<i>Helal ol-</i>
<i>Hata bol-</i> (1920. b.) [1]	<i>Hata et- (hata eyle-, hata işle-)</i>
<i>Hil bol-</i> (4064. b.) [1]	<i>Selamla-⁸</i>
<i>İmin bol-</i> (5056. b.) [5]	<i>Emin ol-</i>
<i>İttifak bol-</i> (A13. s.) [5]	<i>İttifak et-</i>
<i>Mihnet bol-</i> (6450. b.) [1]	<i>Mihnet çek-</i>
<i>Muti bol-</i> (5946. b.) [1]	<i>X⁹</i>
<i>Müevvet bol-</i> (2970. b.) [1]	<i>Mürüvvetini gör-</i>
<i>Müsafır bol-</i> (1388. b.) [1]	<i>Misafir ol-</i>
<i>Sebep bol-</i> (1488. b.) [4]	<i>Sebep ol-</i>
<i>Selamet bol-</i> (5058. b.) [2]	<i>Selamtle-</i>

Tabloya bakıldığında Arapça sözcüklerin önemli ölçüde devam ettiği; *et-*, *ol-* gibi yardımcı fiil ya da *gör-*, *çek-* gibi asıl fiillerle birleşik fiillerin kurulduğu ya da birleşik fiil yapısından çıkararak türetme yoluyla (İFYE) tek bir fiille anlamın sağlandığı gözlenir.

İsim + İİYE + Bol- Fiili Kuruluşunda Birleşik Fiil Yoluyla [A + T / T]

Hatarlıg bol- (2835. b.) [2] örneğinde Arapça kökenli sözcük ilk olarak İİYE +IXg ekiyle çekimi girmiştir. Bu yapı üzerine ayrıca yardımcı fiil unsurlarından *bol-* fiili ile birleşik fiil kurar. *Duaçı bol-* (3791. b.) [3] < *dua* + *çı bol-* “*dua* olmak” birleşik fiili örneği de *İsim + İİYE + bol-* fiili kuruluşundadır. +IXg ve +çX ekleriyle türetilen Türkçeleşmiş birinci düzey yapılar ayrıca *bol-* yardımcı fiiliyle yeniden Türkçeleşmeye uğramıştır. Dolayısıyla *katmerli Türkçeleştirme* olayı söz konusudur.

2.1.2. İsim + Asıl Fiil Kuruluşunda Birleşik Fiil Yoluyla [A / T]

Bu kuruluştaki birleşik fiil örneklerinde asıl fiil olarak *ur-*, *bir-/ ber-*, *yi-* ve *tut-* fiili ekseninde Arapça kökenli sözcükler Türkçeleştirilmiştir. *Cefa ur-* (6467. b.) [1], *hazine ur-* (2714. b.) [5], *hazine urun-* (1926. b.) [2], *lakab ur-* (A18. s.) [1], *minnet ur-* (857. b.) [1], *nevbet tuğu ur-* (86. b.) [1] yapılarında Arapça kökenli sözcükler; asıl fiil olarak *ur-* fiili ile söz grubu kurmuşlar ve Türkçeleşmişlerdir. *Ber-* / *bir-* fiili ile de Türkçeleşen örnekler göze çarpar: *can bir-* (1728. b.) [4], *cevab bir-* (1006. b.) [4], *halva bir-* (3611. b.) [1], *halal bir-* (4408.

⁸ *Selam ol-* fiili 3. şahıs çekiminde Türkiye Türkçesinde geçer: *selam olsun*. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 2.9.2023].

⁹ TDK Güncel Türkçe Sözlük’te *muti* “itaatlı” anlamıyla mevcut iken, *muti ol-* birleşik fiili geçmemektedir. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 2.9.2023].

b.) [1], *haber ber-* (3302. b.) [2], *inayet bir-* (1797. b.) [1], *kıssa bir-* (2498. b.) [1]. Ayrıca *hile bil-* (2327. b.) [1], *hat bil-* (2773. b.) [1], *hal bil-* (6320. b.) [1] birleşik fiil yapılarında *bil-* asıl fiilinin sık kullanımı da göze çarpar. Örnekler içerisinde daha çok bu asıl fiillerle Türkçeleştirme yolu sağlanmıştır. Asıl fiilin çeşitlilik gösterdiği isim unsurları *can*, *cefa*, *hak*, *halva*, *helal*, *hile*, *himmət* ve *imin* sözlük birimleridir.

Tablo 3. Kutadgu Bilig’de Geçen Arapça Kökenli Sözcüklerin İsim + Asıl Fiille Türkçeleştiği Yapıların TDK Güncel Türkçe Sözlükteki Karşılıkları

Kutadgu Bilig’de Geçen Arapça Kökenli Sözcüklerin İsim + Asıl Fiille Türkçeleştiği Yapılar	TDK Güncel Türkçe Sözlükteki Karşılıkları	Kutadgu Bilig’de Geçen Arapça Kökenli Sözcüklerin İsim + Asıl Fiille Türkçeleştiği Yapılar	TDK Güncel Türkçe Sözlükteki Karşılıkları
<i>can tir-</i> (5383. b.) [1]	<i>Can topla-</i>	<i>hazine urun-</i> (1926. b.) [1]	X ¹⁰
<i>can bir-</i> (1728. b.) [4]	<i>Can ver-</i>	<i>hava bas-</i> (3937. b.) [4]	<i>Nefsine uyma</i> ¹¹
<i>can üzül-</i> (1520. b.) [3]	<i>Canı çık-</i> ¹²	<i>hazine ur-</i> (2714. b.) [5]	<i>Mal topla-</i> (biriktir-) ¹³
<i>can sızır-</i> (1919. b.) [1]	<i>Canına acıma</i> ¹⁴	<i>hava bekle-</i> (5759. b.) [1]	<i>Nefsine uyma-</i>
<i>can yulugla-</i> (1733. b.) [9]	<i>Canına acıma</i> ¹⁵	<i>himmət bedük tut-</i> (5420. b.) [1]	<i>Himmət et-</i> ¹⁶
<i>can yavrit-</i> (1912. b.) [1]	<i>Canını acıt-</i> ¹⁷	<i>haram yi-</i> (5261. b.) [7]	<i>Haram ye-</i>
<i>cefa kel-</i> (6517. b.) [2]	<i>Cefa çek-</i> (gör-)	<i>himmət uluğ tut-</i> (5419. b.) [1]	<i>Himmət et-</i>
<i>cevab bir-</i> (1006. b.) [4]	<i>Cevap ver-</i>	<i>imin tut-</i> (5577. b.) [1]	<i>Emin ol-</i>
<i>cefa ur-</i> (6467. b.) [1]	<i>Çefa çek-</i> (gör-)	<i>iman küdez-</i> (3741. b.) [1]	X ¹⁸
<i>du’a artur-</i> (3059. b.) [2]	<i>Dua al-</i> , (<i>duasını al-</i>) ¹⁹	<i>imin yorit-</i> (5546. b.) [1]	<i>Emin ol-</i>
<i>ecel tut-</i> (1118. b.) [3]	<i>Eceli gel-</i> ²⁰	<i>inayet bir-</i> (1797. b.) [1]	<i>İnayet et-</i> (eyle-)
<i>haber ber-</i> (3302. b.) [2]	<i>Haber ver-</i>	<i>kanaat tile-</i> (B10. b.) [1]	<i>Kanaat et-</i>
<i>hak öte-</i> (3065. b.) [1]	<i>Hakkını öde-</i>	<i>lakab ur-</i> (A18. s.) [1]	<i>Lakap tak-</i>
<i>hak yitür-</i> (2403. b.) [1]	<i>Hakkını ver-</i>	<i>kaza yorit-</i> (3195. b.) [2]	<i>Kazaya rıza göster-</i>
<i>hak tegür-</i> (2974. b.) [1]	<i>Hakkını ver-</i> ²¹	<i>kıssa bir-</i> (2498. b.) [1]	<i>Kıssadan hisse al-</i>

¹⁰ TDK Güncel Türkçe Sözlük’te bu söz grubu tanımlanmaz. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 4.9.2023]. *Mal topla-* (biriktir-) kullanımı halk ağzında mevcuttur.

¹¹ TDK Güncel Türkçe Sözlük’te *nefsine uy-* söz grubu geçer. Bundan hareketle tabloya eklenmiştir. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 4.9.2023]. Arat’ın çalışmasında (2003, s. 285), bu fiil grubu *nefsine hâkim ol-* anlamıyla yorumlanmıştır.

¹² *Canı ayrıldı* (1520. beyit), *canlar feda olsun* (1929. beyit), *can çıksa* (2163. beyit) gibi farklı yorumlarda bu birleşik-fiil çevrilmiştir (Arat, 2003, s. 118, 147, 162).

¹³ TDK Güncel Türkçe Sözlük’te bu söz grubu tanımlanmaz. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 4.9.2023].

¹⁴ Arat’ın çalışmasında (2003, s. 146), bu fiil grubu *canını erit-* olarak yorumlanmıştır.

¹⁵ Arat’ın çalışmasında (2003, s. 133), bu fiil grubu *canını feda et-* olarak yorumlanmıştır.

¹⁶ Bire bir çevirisi *himməti büyük tut-* anlamında çevrilen *himməti bedük tut-* ve *himməti uluğ tut-* söz gruplarının karşılığı TDK Güncel Türkçe Sözlük’te *himmət et-* biçimindedir. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 4.9.2023].

¹⁷ Arat’ın çalışmasında (2003, s. 145), bu fiil grubu *canını üz-* olarak yorumlanmıştır.

¹⁸ TDK Güncel Türkçe Sözlük’te doğrudan bir karşılığı bulunamamıştır. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 4.9.2023].

¹⁹ Arat’ın çalışmasında (2003, s. 225), bu fiil grubu *dua kazandır-* olarak yorumlanmıştır.

²⁰ Arat’ın çalışmasında (2003, s. 91), bu fiil grubu *ecel yakala-* olarak yorumlanmıştır.

²¹ Arat’ın çalışmasında (2003, s. 219), bu fiil grubu *hakkını öde-* olarak yorumlanmıştır.

<i>halal yi-</i> (1312. b.) [6]	<i>Helal lokma ye-</i> ²²	<i>cebr-ü mukabel okı-</i> (4382. b.) [1]	<i>Cebir ve mukabele oku-</i> ²³
<i>halal bir-</i> (4408. b.) [1]	<i>Helal ol-</i>	<i>minnet ur-</i> (857. b.) [1]	<i>Minnet duy-</i>
<i>bañil kol-</i> (1518. b.) [1]	<i>Helalleş-</i>	<i>ñatar yak-</i> (3686. b.) [1]	<i>Tehlikeye at-</i>
<i>hab iç-</i> (6590. b.) [1]	<i>X</i> ²⁴	<i>kafur saç-</i> (5450. b.) [2]	<i>X</i> ²⁵
<i>ñat bil-</i> (2773. b.) [1]	<i>Kayda geçir-</i> ²⁶	<i>nevet tuğı ur-</i> (86. b.) [1]	<i>X</i> ²⁷

2.1.2.1. İsim + İsim Çekim Eki [Hal Ekleri / İyelik Ekleri] // Yapım Eki + Asıl Fiil Kuruluşunda Birleşik Fiil Yoluyla [A + T / T]

İsim + asıl fiil kuruluşundaki örnekler arasında ismin çekim eklerini aldığı kimi yapılar vardır. İsim çekim eklerinden hal ekleri ile iyelik eklerinin eklendiği birleşik fiillerde, asıl fiillerin en çok çeşitlendiği isim unsurları *haram* (4), *hüküm* (2), *fesad* (2) şeklindedir.

İsim + Hal Ekleri + Asıl Fiil Kuruluşunda [A + T / T]

Asıl fiille kurulu birleşik fiillerdeki Arapça kökenli sözcükler +*DA* bulunma eki, +*DIn* ayrılma eki, +*KA* yönelme eki ve +(X)g belirtme ekleri ile çekimlidir:

Tablo 4. Kutadgu Bilig’de Geçen Arapça Kökenli Sözcüklerin İsim + Hal Ekleri + Asıl Fiille Türkçeleştiği Yapıların TDK Güncel Türkçe Sözlükteki Karşılıkları

Kutadgu Bilig’de Geçen Arapça Kökenli Sözcüklerin İsim + Hal Ekleri + Asıl Fiil Kuruluşuyla Türkçeleştiği Yapılar	TDK Güncel Türkçe Sözlükteki Karşılıkları
<i>mesel+de kel-</i> (110. b.) [3]	<i>X</i> ²⁸
<i>fesad+dın yırak tur-</i> (1434. b.) [1]	<i>X</i> ²⁹
<i>fesad+ka katıl-</i> (1334. b.) [3]	<i>Fesada ver-, fesat çıkar-</i>
<i>haram+ka katıl-</i> (5261. b.) [3]	<i>X</i> ³⁰
<i>haram+(i)g kod-</i> (6459. b.) [1]	<i>X</i> ³¹
<i>haram+(i)g tut-</i> (6439. b.) [1]	<i>X</i> ³²
<i>haram+(i)g tir-</i> (3385. b.) [1]	<i>Haramın temeli olmaz.</i> ³³

İsim + İyelik Eki + Asıl Fiil Kuruluşunda [A + T / T]

²² Günümüz Türkçesinde bu asıl fiille kurulu deyimleşmiş fiil *helal lokma ye-* ya da *helal ye-* söz grupları içinde kullanılır. TDK Güncel Sözlük’te *haram ye-* geçerken, *helal ye-* ifadesi tanıklanmaz. Bunun yerine *helalleş-, helalinden, helal ol-, helal et-* ifadeleriyle karşılaşılr. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 4.9.2023].

²³ TDK Güncel Türkçe Sözlükte *mukabele oku-* deyimini geçerken; *cebir oku-* tespit edilmez. Bunun yerine *cebir kullan-* ifadesi yer alır. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 4.9.2023].

²⁴ TDK Güncel Sözlük’te bulunmaz. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 4.9.2023].

²⁵ *Kafür* sözcüğü TDK Güncel Türkçe Sözlük’te açıklanmakla beraber *kafur saç-* deyimini açıklanmamaktadır. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 4.9.2023].

²⁶ Arat’ın çalışmasında (2003, s. 205), bu fiil grubu *kayda geç-* olarak yorumlanmıştır. <https://sozluk.gov.tr/> (erişim tarihi: 4.9.2023).

²⁷ TDK Güncel Türkçe Sözlük’te bu söz grubu tanıklanmaz. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 4.9.2023].

²⁸ TDK Güncel Türkçe Sözlük’te bu söz grubu tanıklanmaz. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 5.9.2023].

²⁹ TDK Güncel Türkçe Sözlük’te bu söz grubu tanıklanmaz. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 5.9.2023].

³⁰ TDK Güncel Sözlük’te bulunmamakla beraber halk ağzında bu kullanım *harama bulaş-* şekliyle devam eder. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 5.9.2023].

³¹ TDK Güncel Sözlük’te bulunmamakla beraber halk ağzında bu kullanım *haramı bırak-* devam eder. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 5.9.2023].

³² TDK Güncel Sözlük’te bulunmamakla beraber halk ağzında bu kullanım *haramı helalden ayır-* şeklinde geçer. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 4.9.2023].

³³ TDK Güncel Sözlük’te geçen bu cümlenin anlamı *haram topl-* ve bunun faydasız olmasıyla ilgilidir. Nitekim Arat (2003: 248) çalışmasında, “haram toplarsın gidersen kalır; sen inleye inleye git, safâsını o sürsün” anlamıyla geçer. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 4.9.2023].

Arapça kökenli sözcüklerin asıl fiille kurdukları birleşik fiil yapısı 2. tekil şahıs ve 3. tekil şahıs iyelik ekiyle çekimlidir: *hal+ing sözle-* (5687. b.) [1]; *hukm+i bil-* (1279. b.) [1], *hüküm+i tegür-* (3898. b.) [1].

İsim + İyelik Eki + Hal Eki + Asıl Fiil Kuruluşunda [A + T + T / T]

Hal eki olarak belirtme ekleri dikkati çeker. 3. tekil şahıs iyelik ekinden sonra Köktürkçede sadece +n belirtme eki göze çarparken; Karahanlıcada +n ve +nl çekimleri görülmüştür: *ıyar+ı+n küdez-* (5575. b.) [1]; *virde+i+n okı-* (6222. b.) [1]; *kadr+i+ni bil-* (473. b.) [3]; *hak+ing+nı öte-* (1560. b.) [2]. Bu kuruluştaki örnekler iki kez ek yoluyla ve ayrıca birleşik fiil yoluyla üç kez Türkçeleştirmeye uğramıştır, dolayısıyla *katmerli Türkçeleştirmeye* tanık olunmaktadır.

İsim + Yapım Eki + Asıl Fiil Kuruluşunda Birleşik Fiil Yoluyla [A + T / T]

İşlek olmamakla beraber üç örnekte tanıklanır. Farsça bir sözcüğe yine işlek İİYE olan +lXk eki gelerek türemiştir. *ajunluk* < *ajun+luk*: *ajunluk tile-* (4853. b.) [1] örneğinde, *ajunluk* sözcüğü birleşik fiilin isim unsurudur.

2.2. Farsça Kökenli Sözcüklerin Birleşik Fiil Yoluyla Türkçeleştirilmesi

Farsça kökenli sözcüklerin yardımcı fiil ve asıl fiille kurdukları yapılar yoluyla Türkçeleştirmeye metinde tanık olunur. Yardımcı fiil unsurlarından *kıl-* ve *bol-* fiillerinin etkili olduğu görülür. Farsça kökenli *ajun* sözcüğü, metinde işlektir. Birleşik fiil türetimleri de bu anlamda çeşitlilik gösterir. *Ajun* sözcüğü, isim unsuru olarak yalın hâlde gözlemlendiği gibi +nı, +g, +da çekim eklerini alarak *isim + yardımcı fiil (bol-)* (tablo7) ya da *isim + asıl fiil* kuruluşunda (tablo8) (*tut-*, *bul-*, *yi-*, *ulıt-*) Kutadgu Bilig’de tespit edilir.

2.2.1. İsim + Yardımcı Fiil Kuruluşunda Birleşik Fiil Yoluyla [F / T]

2.2.1.1. Kıl- Yardımcı Fiil Kuruluşunda Birleşik Fiil Yoluyla [F / T]

Farsça kökenli sözcüklerin *kıl-* birleşik fiili yoluyla Türkçeleştiği örneklerde *namaz* sözcüğüyle birleşik fiil kuruluşu baskındır. Namazın türleri ve vakitleri üzerinden *kıl-* yardımcı fiili aracılığıyla söz grubu tamamlanmıştır: *namaz kıl-* (4969. b.) [4], *adına namaz kıl-* (3239. b.) [1], *fariza namaz kıl-* (3239. b.) [1], *tang namaz kıl-* (3287. b.) [2], *yatgu namaz kıl-* (3285. b.) [1]. *Kıl-* yardımcı fiilinin Farsça isim tabanına eklendiğinde Kutadgu Bilig’de, önemli ölçüde *namaz* ile söz grubu kurmuştur. *Namaz* sözcüğünün sadece isim çekim ekleri ve yardımcı fiil esasında kurduğu birleşik fiille de tanık olunur: *namaz+ı+n kıl-* (4887. b.) [4]. Bu birleşik fiil yapıları günümüz Türkçesinde de kullanımını devam ettirmektedir³⁴. Ayrıca *araste kılın-* (A10. s.) [1]; *mina kıl-* (4960. b.) [1]; *yad kıl-* (A38. s.) [1] örnekleri de mevcuttur.

Tablo 5. Kutadgu Bilig’de Geçen Farsça Kökenli Sözcüklerin İsim + Kıl- Yardımcı Fiil Kuruluşuyla Türkçeleştiği Yapıların TDK Güncel Türkçe Sözlük’teki Karşılıkları

Kutadgu Bilig’de Geçen Farsça Kökenli Sözcüklerin İsim + Kıl- Yardımcı Fiil Kuruluşuyla Türkçeleştiği Yapılar	TDK Güncel Türkçe Sözlük’teki Karşılıkları
<i>Araste kılın-</i> (A10. s.) [1]	X ³⁵
<i>Mina kıl-</i> (4960. b.) [1]	X ³⁶

³⁴ *Namaz kıl-*, *namazını kıl-* fiil grupları TDK Güncel Türkçe Sözlük’te geçmektedir. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 9.9.2023].

³⁵ *Araste et-* “sırala-, tertip et-” şekliyle *Kubbealti Lugatı*’nde tanıklanır. <http://www.lugatim.com/s/araste> [Erişim tarihi 2.9.2023]. Ancak TDK Güncel Türkçe Sözlük’te sadece *araste* sözcüğünün anlamı bulunur. Birleşik fiil grubu içindeki açıklama yoktur.

Yad kıl- (A38. s.) [1]	Yâd et-
------------------------	---------

2.2.1.2. Bol- Yardımcı Fiil Kuruluşunda Birleşik Fiil Yoluyla [F / T]

Yardımcı fiil köklerinden bir diğeri *bol-* fiilidir. Farsça isimlerin Türkçe yardımcı fiil köküyle birlikte kullanımı Türkçeleştirme yollarından biri olarak göze çarpar.

Tablo 6. Kutadgu Bilig’de Geçen Farsça Kökenli Sözcüklerin İsim + Bol- Yardımcı Fiil Kuruluşuyla Türkçeleştiği Yapıların TDK Güncel Türkçe Sözlükteki Karşılıkları

Kutadgu Bilig’de Geçen Farsça Kökenli Sözcüklerin İsim + Bol- Yardımcı Fiil Kuruluşuyla Türkçeleştiği Yapılar	TDK Güncel Türkçe Sözlükteki Karşılıkları
<i>Ferişte bol-</i> (5268. b.) [1]	X ³⁷
<i>Hoş bol-</i> (589. b.) [1]	<i>Hoşa git-</i>
<i>Kand bol-</i> (5154. b.) [2]	X ³⁸
<i>Kisra bol-</i> (6547. b.) [1]	X
<i>Reva bol-</i> (5879. b.) [1]	<i>Reva gör-</i>
<i>Seza bol-</i> (210. b.) [1]	<i>Değer ver-, değer biç-</i>
<i>Şeker bol-</i> (5154. b.) [2]	X ³⁹

İsim + Hal Eki + Bol- Fiili Kuruluşunda Birleşik Fiil Yoluyla [F + T / T]

Farsça kökenli sözcüklerde *bol-* fiilinin hal ekiyle çekimli örneği tektir. *ajunda bol-* (1972. b.) [1].

2.2.2. İsim + Asıl Fiil Kuruluşunda Birleşik Fiil Yoluyla [F + T / T]

Farsça kökenli sözcüklerin *İsim + asıl fiil* kuruluşundaki yapıyla Türkçeleştiği örneklerin başında *ajun tut-* (88. b.) [15] yapısı gelmektedir. En işlek kullanımdır. Diğer yapılar sınırlı örnekte tespit edilir. Bu kuruluştaki yapılarda *tut-* asıl fiiliyle daha çok Türkçeleşme gerçekleşmiştir.

Tablo 7. Kutadgu Bilig’de Geçen Farsça Kökenli Sözcüklerin İsim + Asıl Fiil Kuruluşuyla Türkçeleştiği Yapıların TDK Güncel Türkçe Sözlükteki Karşılıkları

Kutadgu Bilig’de Geçen Farsça Kökenli Sözcüklerin İsim + Asıl Fiil Kuruluşuyla Türkçeleştiği Yapılar	TDK Güncel Türkçe Sözlükteki Karşılıkları
<i>Ajun tut-</i> (217. b.) [15]	<i>Dünyayı tut-</i>
<i>Cihan tut-</i> (284. b.) [1]	<i>Cihanı tut-</i>
<i>Cihan yarut-</i> (290. b.) [1]	X ⁴⁰
<i>Dost tut-</i> (4201. b.) [2]	<i>Dost tut-</i>
<i>Kan kaz-</i> (5357. b.) [1]	X ⁴¹

³⁶ *Mina kıl-* fiil grubu TDK Güncel Türkçe Sözlük’te geçmemektedir. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 9.9.2023].

³⁷ TDK Güncel Türkçe Sözlük’te bu birleşik fiilin karşılığı doğrudan yoktur, ancak benzetme unsuruyla birlikte “melek gibi” söz grubuyla anlamca yakındır. Arat, 2003 yayınında *melek ol-, çok iyi ol-* (5268. beyit) anlamındadır.

³⁸ Arat, 2003 yayınında *bal şeker ol-* (5154. beyit) şeklinde çevrilmiştir. Ancak TDK Güncel Türkçe Sözlük’te geçmemektedir. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi 2.9.2023]. Bununla birlikte halk ağzında *bal şeker olsun* tabiri yaşamaktadır.

³⁹ Ancak TDK Güncel Türkçe Sözlük’te geçmemektedir. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi 2.9.2023]. Bununla birlikte halk ağzında *bal şeker olsun* şeklinde yaşar.

⁴⁰ TDK Güncel Türkçe Sözlük’te ilgili fiil grubu tespit edilmemiştir. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi 2.9.2023].

⁴¹ TDK Güncel Türkçe Sözlük’te yoktur. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi 2.9.2023]. Ancak halk ağzında *maden kaz-* şeklinde yaşamaktadır.

Ruze tut- (3227. b.) [2]	Oruç tut-
Namaz yetür- (4962. b.) [1]	Namaza dur-
Pak kal- (6436. b.) [1]	X ⁴²

İsim + Hal Eki + Asıl Fiil Kuruluşunda Birleşik Fiil Yoluyla

Bu kuruluştaki yapıların çoğunluğunu *ajun* sözcüğü oluşturur. +nI, +(X)g belirtme hal ekleri; +DA bulunma eki ile bu yapılar kurulmuştur.

Tablo 8. Kutadgu Bilig’de Geçen Farsça Kökenli Sözcüklerin İsim + Hal Eki + Asıl Fiil Kuruluşuyla Türkçeleştigi Yapıların TDK Güncel Türkçe Sözlükteki Karşılıkları

Kutadgu Bilig’de Geçen Farsça Kökenli Sözcüklerin İsim + Hal Eki + Asıl Fiil Kuruluşuyla Türkçeleştigi Yapılar	TDK Güncel Türkçe Sözlükteki Karşılıkları
<i>Ajunug tut-</i> (1748. b.) [3]	<i>Dünyayı tut-</i>
<i>Ajunug yi-</i> (225. b.) [1]	X ⁴³
<i>Ajunni tut-</i> (351. b.) [2] ⁴⁴	<i>Dünyayı tut-</i> ⁴⁵
<i>Ajunug bul-</i> (1535. b.) [3]	<i>Dost tut-</i>
<i>Ajunni ult-</i> (6542. b.) [1]	X ⁴⁶
<i>Ajunda bulun-</i> (4731. b.) [1]	<i>Hevesini al-</i> ⁴⁷

3. Yabancı Kökenli Sözcüklerin Ek-Fiil Yoluyla Türkçeleştirilmesi

Arapça kökenli kimi sözcükler ek-fiille bir yapı oluşturarak Türkçeleşme özelliği göstermiştir. En çok *tur-* fiili bu noktada işlevseldir. Bu ek-fiil yapısına *er-* fiili de eklenmekle birlikte sınırlı bir kullanım alanı sergilemiştir. Ayrıca 3. tekil kişi zamir *ol* ile de Arapça kökenli sözcük yapı olarak Türkçeleşmiştir.

Ğaflet sözcüğü, *tur-* ek-fiili ile yüklemleştirilmiştir: *ğaflet turur* (5267. b.) [1]: *Hak* sözcüğü de ek-fiil yoluyla Arapça kökenli sözcük Türkçeleştirilmiştir: *hak turur* (6076. b.) [1]. Ayrıca *musallat turur* (5947. b.) [1] örneğinde de bu yolla Türkçeleşmeye tanık olunur. *duaçı tur-* (4470. b.) [1] < *dua* + *çı tur-* “*duacıdır*” örneğinde *tur-* ek-fiilini alan *dua* sözcüğünün İYE ekiyle çekimlendiği görülür. Bu yapı A + T / T kuruluşundadır dolayısıyla katmerli bir Türkçeleşme gözlenir. Arapça kökenli sözcük hem yapım eki hem de ek-fiil yoluyla Türkçeleşmeye uğramıştır. Ek-fiil yapan yardımcı fiil unsurlarından en işleklerinden bir diğeri *er-* fiilidir. Ancak alıntı sözcüklerde *tur-* fiiline göre Kutadgu Bilig’de işlek değildir: *hükmi er-*. *Ğaflet* sözcüğü *ol* zamiri yoluyla metinde yüklemleştirilmiş (5270. b.) [1] ve bu yolla Arapça kökenli sözcük Türkçeleştirilmiştir. Farsça kökenli sözcüklerin ek-fiil yoluyla Türkçeleşmesine tanık olunmamıştır.

4. Yabancı Kökenli Sözcüklerin Birleşik İsim Yoluyla Türkçeleştirilmesi

Yeni sözcük türetme yollarından birisi birleştirmedir. Yukarıda birleştirme usullerinden birleşik fiil kuruluşundaki yeni sözcük türetme yolları gösterilmiştir. Bu başlık altında ise birleştirme yollarından bir diğeri olan birleşik isim ile sağlanan yeni

⁴² TDK Güncel Türkçe Sözlük’te tespit edilmez. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi 2.9.2023]. Ancak halk ağzında *temiz kal-* şeklinde yaşamaktadır.

⁴³ Arat, 2003’te *dünya nimetlerinden faydalan-* (225. beyit) şeklinde açıklanmıştır. TDK Güncel Türkçe Sözlük’te bu deyim bulunmamakla beraber, halk ağzında kullanılır. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi 2.9.2023].

⁴⁴ Arat, 2003 yayınında *dünyayı idare et-* (3152. beyit) ya da *ahireti kazan-* olarak yorumlanmıştır.

⁴⁵ TDK Güncel Türkçe Sözlük’te ilgili bir fiil grubu tespit edilmemiştir. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi 2.9.2023].

⁴⁶ TDK Güncel Türkçe Sözlük’te yoktur. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi 2.9.2023]. Ancak halk ağzında *maden kaz-* şeklinde yaşamaktadır.

⁴⁷ Arat, 2003’te *dünyadan dilediğini bul-* olarak anlam verilmiştir. Bunun karşılığı TDK Güncel Türkçe Sözlük’te *hevesini al-* şekliyle karşılık bulur.

sözcük türetme yolu örneklendirilmiştir. Ancak bu yolun ödünç sözcüklerin Türkçeleştirilmesinde etkili bir yol olmadığı görülür. Sadece bir özel isim kuruluşunda bu yolla Türkçeleştirmeye rastlanır. *Melik Bugra Han* (A26. s.) [1] birleşik isminde *melik* sözcüğü Arapça, özel ad *bugra* ve unvan olan *han* sözcüğü Türkçedir. Birleşik isim A / T / T kuruluşundadır.

5. Yabancı Kökenli Sözcüklerin İkileme Yoluyla Türkçeleştirilmesi

Bu yolla Türkçeleştirme yoluna sadece iki örnekte tesadüf edilmiştir. İkilemeli yapılardan birisinde alıntı sözcük anlamsız bir sözcükle söz grubu kurarken; diğesinde alıntı sözcüğün Türkçedeki karşılığıyla birlikte yapı sağlanmıştır.

5.1. Arapça Kökenli Sözcüğün İkileme Yoluyla Türkçeleştirilmesi [Anlamsız Türetme / F + T]

Arapça kökenli bir sözcük anlamsız başka bir isimle tamamlanarak ikileme oluşturmuşlardır. Türkçede sıklıkla kullanılan ikilemeli kullanıma, Arapça sözcük dönüştürülerek Türkçeleştirme yolu sağlanmıştır. Bu noktada tek örnek dikkati çekmektedir: *apalı havalı* (6391. b.) [1]. *Apa hava* ikilemesi yapım ekiyle de çekimlidir. Dolayısıyla hem ikileme hem de yapım eki yoluyla *katmerli Türkçeleşme* mevcuttur.

5.2. Farsça Kökenli Sözcüğün İkileme Yoluyla Türkçeleştirilmesi [F / T]

Farsça alıntı sözcükler içerisinde sadece *arzu tilek* (136. b.) [1] ikilemesinde bu durum gözlenir. Bu ikileme özel bir anlama gelerek gök ismini karşılar. Farsça kökenli *arzu* sözcüğünün Türkçe karşılığı *tilek*'tir. Aynı anlamlı farklı dillere ait sözcüklerin birlikte kullanımı ile yeni bir sözcük türetimi yapılmıştır. İşlek bir kullanım alanı yoktur.

6. Yabancı Kökenli Sözcüklerin Türkçe Ses Düzenine Dönüşmesi Yoluyla Türkçeleştirilmesi

Türkçenin en saf ve katışıksız olarak değerlendirildiği Köktürkçede de alıntı sözcüklerin varlığı yadsınamaz. O dönemde de Çince, Tibetçe, Moğolca, Sanskritçe'den geçen kimi sözcükler var olmakla birlikte, Türkçenin diğer dönemlerine göre alıntı sözcükler daha az olduğu için saf Türkçe olarak kabul edilmiştir. Ama bu durum alıntı sözcüklerin varlığını inkâr edemez. Bununla beraber her canlı dil, alıntı sözcükleri kendi dil düzlemine uygun bir şekle sokma ihtiyacı hisseder. Her bir dilin konuşuru; sesleri, kendi ses sistemine uygun hale getirir. Nitekim Türkçe de en eski yazılı kaynakları aracılığıyla bu değişim ve dönüşümleri okuyuculara belli eder. Türkçenin yazılı dönemlerinden üçüncüsü olarak geçen Karahanlı Türkçesinde de kimi yabancı kökenli sözcükler, konuşurunun ses dünyası için anlaşılır hâle gelmiş; değişim ve dönüşüm yaşamıştır. Kutadgu Bilig'de alıntı söz varlığı içinde başlıca yeri Arapça ve Farsça oluşturur. Dolayısıyla bu iki dilden alıntılanan ve Türk ses düzenine dönüşen örnekler; diğer dillere göre daha fazladır. Johanson'un (2014, s. 75-123) çalışmasının "Çeşitli Dil Alanlarında Yapısal Kopyalama" adlı başlığı altında, Türkçe ile Türkçe olmayan dillerin birbirine farklı açılardan yaklaşması anlatılır. Bu başlığın alt bölümlerinden *ses özelliklerinde* Türkçenin ilişki durumunda, ses kısmındaki çekici yapıların korunduğu ve/veya Türkçe için rahatsız edici yapıların basitleştirildiği vurgulanır. Farklı dillerden alıntılanan sözcüklerin Türkçe ses düzenine değişmiş şekilleri, başlıklar hâlinde aşağıdaki gibi özetlenebilir:

6.1. Arapça Kökenli Sözcüklerin Türkçe Ses Düzenine Dönüşmesi Yoluyla Türkçeleştirilmesi

Yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe ses düzenine dönüştüğü örneklerin büyük çoğunluğu Arapça kökenlidir. *ıyar+ı+n küdez-* (5575. b.) [1] şeklinde tek örnek, birleşik fiil içinde geçer. Bir kimsenin geçindirmek zorunda olduğu kişiler anlamına gelen *ıyal / ıyâl* sözcüğü, Kutadgu Bilig’de *ıyar* (1) olarak okunmuştur. Diğer örnekler şu şekildedir: *dumyā > dünya* (6507. b.) [246]; *adab > edeb* (4506. b.) [5]; *amāna > emanet* (1720. b.) [9]; *karanful > karanfıl* (71. b.) [1]; *kadı > kazı* (5329. b.) [1]; *kađā > kaza* (1431. b.) [7].

6.2. Farsça Kökenli Sözcüklerin Türkçe Ses Düzenine Dönüşmesi Yoluyla Türkçeleştirilmesi

Farsça kökenli kimi sözcüklerin aşağıdaki gibi Türk ses düzenine dönüştüğü görülür: *çevgan > çögen* (2581. b.) [2]; *düşman > düşman* (2330. b.) [6]; *gevher > güher* (4395. b.) [1]; *gül+ab > gülef* (5639. b.) [2]; *sazā > seza* (947. b.) [7]; *ārāsten > āreste* (A10. s.) [2].

6.3. Sanskritçe Kökenli Sözcüklerin Türk Ses Düzenine Dönüşmesi Yoluyla Türkçeleştirilmesi

Özellikle Eski Uygur Türkçesi döneminde Sanskritçe kökenli sözcüklerin ödünçlenme oranı kültürel alış veriş neticesinde artmıştır. O zamanda dahi Sanskritçe kökenli alıntı sözcüklerin Uygurca ses düzenine dönüştürüldüğüne ikilemeli örnekler aracılığıyla tanık olmak mümkündür: *sutra > sudur* gibi. Kutadgu Bilig’de de birkaç örnekte, Sanskritçe kökenli sözcüklerin Türkçenin ses sistemine uydurularak Türkçeleştirildiği gözlemlenir: *ratna > erdini* (3840. b.) [1] “mücevher”; *maitri dus > matridus* (1064. b.) [1] “ilaç türü”.

Sonuç

Kutadgu Bilig, ödünç alınan sözcüklerin Türkçeleştirilme yolları bakımından incelenmiştir. Buna göre altı temel başlıkta Türkçeleştirme yolları tespit edilmiştir. En çok başvurulan yöntemin Türkçenin eklemeli bir dil olması ile yapım ekleri ve çekim ekleri yoluyla gerçekleştiği görülmüştür. Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin yardımcı fiil kuruluşundaki isim unsurlarının yapım eki ve çekim eki almayı tercih etmedikleri; daha çok yalın biçimiyle birleşik fiil kurdukları dikkati çekti. Bununla birlikte isim + asıl fiil kuruluşundaki yapılarda isim unsurunun yalın hâli dışında İİYE, hal eki, iyelik ekiyle çekime girdiği örnekler bulunmuştur. Arapça ve Farsça kökenli sözcüklerin birleşik fiil yoluyla Türkçeleştirildiği durumlarda asıl fiille kurulu birleşik fiillerin isteminin daha çok çeşitlilik sergilemiştir.

Kutadgu Bilig’de başka dillerden ödünç alınan sözcükler çeşitlilik gösterir. Ancak bu diller arasında Arapça ve Farsça sözcükler daha çeşitli yollarla Türkçeleşmeye maruz kalmıştır. Bunlar arasında Arapça sözcüklerin birleşik fiil yoluyla Türkçenin söz varlığına dâhil olduğu yapılar daha fazladır. Asıl fiil ve yardımcı fiil kuruluşlarında Arapça kökenli sözcükler farklılık gösterirken, Farsça kökenli sözcüklerin Türkçeleştiği yapılarda daha çok aynı sözcüklerin farklı ekler, yardımcı ve asıl fiil unsurlarıyla Türkçeleşmeye uğradığı göze çarpmaktadır. Bu nedenle Arapça sözcüklerle sağlanan birleşik fiil kuruluşlarında yatay bir zenginlik; Farsça kökenli sözcüklerin birleşik fiil yoluyla Türkçeleştiği yapılarda ise dikey bir zenginlik dikkati çekmektedir. *Bol-* ve *ıl-* yardımcı fiili ile Türkçeleşen örnekler mevcuttur. Bu fiiller dışında *er-*, *tur-* ek-fiilleri yoluyla az örnekte de olsa Türkçeleştirme yoluna tanık olunmuştur. Birleşik fiil yoluyla Türkçenin söz varlığı içine giren ödünç sözcükler yanı sıra birleşik isim ile de Türkçeleşme olayı tespit edilmektedir. Ancak sınırlı bir kullanım alanı vardır.

Türkçeleştirme yollarında Türkçe ses düzenine dönüştürme yollarında, Arapça ve Farsça dışında farklı kökene ait sözcükler de değişime katılmıştır. İkileme yoluyla

Türkçeleştirme örnekleri ise sınırlı kalmaktadır. Neticede altı farklı yolla Kutadgu Bilig'deki alıntı sözcüklerin Türkçenin söz varlığına nasıl eklendiği ve Türkçeleştirildiği ortaya konmuştur. Birleşik fiil yoluyla Türkçeleştirilen örneklerin, Karahanlı Türkçesinden günümüze gelinceye dek nasıl bir değişim ve gelişim gösterdiği TDK *Güncel Türkçe Sözlük*'ten yararlanılarak ortaya konmuştur. Alıntı sözcükler, Karahanlılar döneminde nasıl Türkçeleşmeye uğradıysa; Türkiye Türkçesinde de yine isim + yardımcı fiil, isim + asıl fiil, isim + isim çekim ekleri + asıl fiil yoluyla Türkçeleştiği gözlenmiştir. Karahanlı Türkçesinde daha çok *kıl-* ve *bol-* yardımcı fiilleri tercih edilmişken; Türkiye Türkçesinde bu yardımcı fiillerin yerini *et-*, *yap-* fiillerinin aldığı anlaşılmıştır.

Birden fazla Türkçeleştirmenin gözlemlendiği katmerli Türkçeleştirme yöntemi birleşik fiil yapılarında gerçekleşmiştir. Çünkü bu tür yapılarda alıntı sözcük yardımcı fiil ya da asıl fiille Türkçeleştirilirken ayrıca sözcük köküne kimi yapım veya çekim eklerini de almıştır. Dolayısıyla hem yapım hem de birleştirme usulüyle Türkçeleştirme olayına tanık olunmuştur.

Sesbilgisel açıdan Türkçenin sesletimine uydurulan sözcükler, en eski yazılı Türkçe metinlerde de gözlenen bir durumdur. *Kutadgu Bilig*'de de bu durumun devam ettiği, dile girişi hızlanan Arapça ve Farsça pek çok sözcüğün Türkçenin hançeresine ve seslik düzenine dönüştüğü gözlenmektedir.

Kısaltmalar

BK: Bilge Kağan Yazıtı, KT: Köl Tegin Yazıtı, DLT I: (Atalay, 1998), KTer. (Ata, 2004), İİYE: isimden isim yapım eki, İFYE: isimden fiil yapım eki, A: Arapça, F: Farsça, T: Türkçe, D: doğu, s. : satır, b.: beyit, MTT: Modern Türkiye Türkçesi, Osm: Osmanlı Türkçesi, Fr: Fransızca.

Kaynakça

- Aksan, D. (1997). Köktürkçeden Bugüne, Türkçede Ödünçlemeler Üzerine Bir Sözcük İstatistiği Araştırması. *Türk Dili*, 313, 344-347.
- Alibekiroğlu, S. (2017). Türkçede Sözcük Yapım Yolları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(1), 35-46.
- Arat, R. R. (1979a). *Kutadgu Bilig I Metin*. Ankara: TDK Yayınları
- Arat, R. R. (1979b). *Kutadgu Bilig III İndeks* (Haz. Kemal Eraslan - Osman F. Sertkaya - Nuri Yüce). İstanbul: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Arat, R. R. (2003). *Kutadgu Bilig II Çeviri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Argunşah, M. ve Sağol Yüksekaya, G. (2014). *Karahanlıca Harezmiye Kıpçakça Dersleri*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Arslan, H. Ç. (2018). Eski Uygur Türkçesi Budist metinlerdeki Sanskritçe kökenli bazı özel adlar üzerine. II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi. 4-5 Mayıs 2018 (s. 98-115), Bildiri Tam Metin Kitabı (ed. Prof. Dr. Deniz Abik). Adana: Akademisyen.
- Atalay, B. (1998). *Divanü Lügati't Türk Tercümesi I*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ata, A. (2004). *Türkçe İlk Kuran Tercümesi (Rylands Nüshası) Karahanlı Türkçesi (Giriş-Metin-Notlar-Dizin)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Barutcu Özönder, F. S. (2002). Eski Türklerde Dil ve Edebiyat. *Türkler Ansiklopedisi 3. Cilt*, s. 485-501.

- Brockelmann, C. (1928). *Mitteltürkischer Wortschatz nach Mahmūd al-Kāšgaris Divān Lugāt at-Turk*. Korosi Csoma-Gesellschaft.
- Caferoğlu, A. (1954). *Türk Dili Tarihi*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Çetin, E. (2004). Eski Türkçedeki İnsan Yapımı Nesne Adlarında Ödünçlemeler Üzerine. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 193-210.
- Eker, S. (2009). Divanü Lugâti't-Türk ve İran Dillerinden Kopyalar Üzerine. *I. International Journal of Central Asian Studies*, 13, 233-284.
- Eker, S. (2013). *Çağdaş Türk Dili*. İstanbul: Grafiker Yayınları.
- Erdal, M. (2004). *A Grammar of Old Turkic*. Leiden Brill.
- Erdal, M. (1991). *Old Turkic Word Formation, I-II*. Wiesbaden.
- Erdem, M. (2014). Soğdca, Türkçedeki Soğdca Kelimeler ve Bunların Türkçeye Uyumları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 21 (1), 65-90.
- Gabain, A. v. (1988). *Eski Türkçenin Grameri* (çev. Mehmet Akalın). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Grønbech, K. (1936). *Der türkische Sprachbau*. Danmark: Levin & Munksgaard.
- Grønbech, K. (2000). *Türkçenin Yapısı* (Çev. Mehmet Akalın). Ankara: TDK Yayınları.
- Gülensoy, T. (1974). Eski ve Orta Türkçede Moğolca Kelimeler ve Moğolca-Türkçe Müşterek Kelimeler Üzerine Notlar. *Türkoloji Dergisi*, VI(1), 235-259.
- İnayet, A. (1999). Türkçede Çince Kaynaklı Gösterilen Bazı Kelimeler Üzerine. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7, 193-204.
- İnayet A. (2016). Uygur Tarihi Koşaklarındaki Çince Unsurlar Üzerine. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, 8, 68-79.
- İşihara, A. (2005). *Yazı Dilindeki Alıntı Kelimelerin Türkçeleşme Süreçleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Johanson, L. (1998). History of Turkic. *Turkic Languages*, s. 81-125, Routledge.
- Johanson, L. (2014). *Türkçe Dil İlişkilerinde Yapısal Etkenler* (çev. Nurettin Demir). Ankara: TDK Yayınları.
- Karaağaç, G. (2009). *Türkçe ve Komşu Diller*. Dil, Tarih ve İnsan (s. 153-234). İstanbul: Kesit.
- Korkmaz, F. (2007). Alıntı kelimelerin Türkçeleşme Sürecinde Bazı Arapça Kelimelerin Görev Değişikliğine Uğraması Üzerine. *İlmî Araştırmalar*, 23, 103-112.
- Ligeti, L (1951). Çin Yazısıyla Yazılmış Barbar Glossaları Meselesi (çev. Hasan Eren). *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, IX/3 Eylül Ankara 1951, 301-327.
- Ölmez, M. (1995a). Uygurca Xuanzang-Biyografisindeki Çince Alıntılar. *Türk Dilleri Araştırmaları*, 4, 109-143.
- Ölmez, M. (1995b). Eski Türk Yazıtlarında Yabancı Ögeler (1). *Türk Dilleri Araştırmaları*, 5, 227-229.
- Ölmez, M. (1997). Eski Türk Yazıtlarında Yabancı Ögeler (2). *Türk Dilleri Araştırmaları*, 7, 175-186.
- Ölmez, M. (1999). Eski Türk Yazıtlarında yabancı ögeler (3). *Türk Dilleri Araştırmaları*, 9, 59-65.

- Ölmez, M. (2012). Eski Uyгурca Xuanzang biyografisinin II. bölümündeki Çince alıntılar. *Türk Dilleri Araştırmaları*, 22(1), 99-108.
- Ölmez, Z. ve Kaçalin, M. (2011). *XI.-XIII yy. Türkçesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Seçkin, P. ve Coşar, A. M. (2017). Türkçede Alıntılardan Kelime Türetmede Kullanılan Ekler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1398-1442.
- Sertkaya, O. F. (2004). *Göktürk Yazıtlarında Hintçe Unsurlar*. Zeynep Korkmaz Armağanı (s. 366-380). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Sertkaya, O. F. (2009). Divânü Lügati't-Türk'te Geçen Her Kelime Türkçe Kökenli Midir? Veya Kâşgarlı Mahmud'un Divânü Lügati't-Türk'ünde Yabancı Dillerden Kelimeler. *Dil Araştırmaları*, 5, 9-38.
- Taş, A. R. (1991). *An Introduction to Turkology*. Szeged.
- Tekin, Ş. (2001). Eski Türkçede Toharca Unsurlar. *İştikakçının Köşesi*, Simurg Yayınları, İstanbul, s. 247-261.
- Tekin, T. (1983). Türkçede En Eski Ödünç Sözler. *Türk Dili*, 384, 526-529.
- Türk, V. (2018). *İlk Kur'an Tercümesinde Alıntı Sözlerin İşleme Sokulması*. Köktürk Yazısının Okunuşunun 125. Yılında Orhun'dan Anadolu'ya Uluslararası Türkoloji Sempozyumu, Bildiriler Kitabı 2 Cilt (ed. Ş. Doğan-M. S. Güneş) (s. 1379-1385). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Yavuz Öz, D. (2020). Eski Türk Manzum Metinlerinde İşleme Sokulan Alıntı Sözcükler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 69, 35-100.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/ Issue Özel Sayı 1 (Ekim/ October 2023), s. 145-153.
|| Geliş Tarihi-Received: 08.10.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 23.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1373031

Hakas ve Kırgız Atasözlerindeki Misafirlik Kavramı Üzerine Değerlendirmeler*

Evaluations on the Concept of Hospitality in Khakas and Kyrgyz Proverbs

Emine GÜVEN**

Öz

Misafirlik, Türk toplum hayatını şekillendiren, insan ilişkilerini belirleyen, sosyal hayata yön veren; gelenek göreneklerde misafir olan ve misafir ağırlayana çeşitli adap ve kural yükleyen bir kültürel değerler pratiğidir. Misafirliğe giden kişi iyi bir şekilde ağırlanmayı beklerken kendisinin de birtakım sorumlulukları yerine getirmesi gerektiğini bilir. Bu durum ev sahibi için de geçerlidir. Bir başka ifade ile misafirlik, konuk ve ev sahibine birtakım yükümlülükler getiren bir uygulamadır. Geniş bir coğrafi alana yayılmış olan Türk boylarında davetli ya da davetsiz olarak gelen konunun ağırlanması bazı farklılıklar gösterir. Lehçe sınıflandırmalarda Türk dilinin Kıpçak grubuna ait Kırgız ve Sibiryaya grubuna ait Hakasların toplum hayatının da önemli parçalarından birini oluşturan misafirlik olgusu, bir anlamda Kırgız ve Hakas dünya görüşünün, yaşam şeklinin birer yansımasıdır. Ulusların örf, adet, inanışlarını içeren, uzun deneme ve gözlemler sonucunda oluşmuş, kalıplaşmış ifade biçimlerinden biri atasözleridir. Çalışmada, Hakas ve Kırgız atasözleri taranarak misafirlik olgusuna ilişkin hususlar, öne çıkan kavramlar belirlenmiştir. Hakas ve Kırgız Türklerinin misafirliğe bakış açısı atasözleri üzerinden ele alınıp incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Hakas, Kırgız, atasözü, misafir kavramı.

Abstract

Hospitality is one of the most important social practices that shape Turkish social life, determine human relations and shape social life. It is a cultural practice that imposes various customs and rules on the guest and the host in traditions and customs. While the guest expects to be treated well, he or she also knows that he or she has to fulfill certain responsibilities. This is also true for the host. In other words, hospitality is a practice that imposes certain obligations to the guest and the host. In Turkish tribes, which are related to a large circle area, the hosting of guests, whether invited or uninvited, shows some differences. In dialect classifications, the concept of hospitality is one of the important parts of the social life of the Kyrgyz belonging to the Kipchak group of the Turkic language and the Khakass belonging to the Siberian group. In a sense, it is a reflection of the Kyrgyz and Khakass worldview and way of life. Proverbs are one of the stereotyped forms of expression that include the customs, traditions and beliefs of nations, formed as a result of long trials and

* Bu yazı yalnızca özet kitapçığı yayınlanmış olan (ISMS-III Abstract Book s. 65) "Kırgız Atasözlerindeki Misafirlik Kavramı Üzerine Değerlendirmeler" adlı bildirinin genişletilmiş, gözden geçirilmiş ve Hakas bahsi eklenmiş hâlidir.

** Arş. Gör. Dr., Ardahan Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları, Ardahan-Türkiye, emineguven90@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7889-2489.

observations. In the study, Khakass and Kyrgyz proverbs were scanned and the issues and prominent concepts related to the phenomenon of guesthood were determined. The perspective of Hakas and Kyrgyz Turks on hospitality is analyzed through proverbs.

Keywords: Hakas, Kyrgyz, proverb, concept of guest.

Giriş

“Bir yere veya birinin evine kısa bir süre kalmak için gelen kimse; misafir, mihman” (<https://sozluk.gov.tr/>) anlamına gelen konuk, Türk toplum yaşamının en önemli kültürel pratiklerindedir. Türkler tarih boyunca oldukça geniş bir coğrafi alanda yaşamış, farklı kültürlerle sosyo-ekonomik ilişkilere girmiş, bu nedenlerle de kültürel olarak farklı toplumlardan etkilenmişlerdir. Benzer bir durum Hakas ve Kırgız Türkleri için de geçerlidir. Hakaslar Sibiryaya coğrafyasında (Etrafında Moğollar, Ruslar ve diğer Türk Toplulukları) iken Kırgızlar Orta Asya’da (Tacikler ve Kazak, Özbek vb. Türk gruplarıyla sınırdaş) yaşamaktadırlar. İki Türk topluluğunun hem müstakil olarak varlıklarını sürdürmeleri hem de etkilendiği komşu toplumlardan dolayı farklı birtakım olgulara sahip olmaları muhtemeldir.

Atasözü, herkesçe bilinen, yaşama dair bir kuralı ya da bilgeliği, etkili ve kısa bir şekilde ifade biçimi; aliterasyon, kafiye ile kolayca akılda kalan; zamanla yontula eklene, ruh ve kalıp olarak şekilden şekle girerek sonunda toplumun beğendiği ve benimsediği en uygun formu almış olan atalar sözü, halk tarafından yaygın hâle gelerek eskimiştir (Aksoy, 1988, s. 160; Mieder, 2004, s. 135-140; Helomaa, 2014, s. 33).

“Atasözlerinin köklerinin insanlık tarihi kadar eski olduğu düşünülmektedir. Kökleri tarihin karanlık dönemlerine kadar uzanan Türklerin atasözlerinin geçmişi de tarihteki varoluşlarına kadar uzanmaktadır. Türk atasözlerinin tarihte bilinen kaynakları; Orhun Yazıtları/Abideleri (Tonyukuk, Kül Tigin ve Bilge Kağan yazıtları), Dede Korkut, Oğuzname, Dîvânu Lugâti’t Türk, Kutadgu Bilig, Atebetü’l-Hakâyık, Kitâb-ı Atalar, Berlin Devlet Kütüphanesi Yazmaları, British Museum Yazması, TDK Kütüphanesi Yazmaları... vb. şeklinde özetlenebilir.” (Şimşek, 2023, s. 776).

Hakas ve Kırgızların birlikte anıldığı ortak bir dönemin olduğu düşünüldüğünde günümüzde ayrı, müstakil birer ulus hâline gelmiş olan bu iki Türk boyunun atasözlerinin belli oranda benzer olması gerekir. Bu hususu belirleyecek, şekillendirecek olan şey zaman mefhumudur. Zaman hem çağın gereklerinin ortaya çıkması hem de etkilenilen farklı değerler (coğrafi komşuluk, din vb.) zamanın değiştirici, dönüştürücü gücünü ortaya çıkardığını göstermektedir.

Türk dünyasının güzel kalıplaşmış söz hazinesi farklı gibi görünen lehçelerde de kolayca anlaşılabilir (Gözyayın, 1998, s. 719). Bu fikirden hareketle ulusların birikimlerinin, tecrübelerinin, gözlemlerinin bilgece söylenmiş sözlerle nesilden nesle aktarıldığı öğütler olan atasözlerini, toplumun değerleri ve ahlaki normlarını bünyesinde barındırdığı fikriyle çalışmada Hakas ve Kırgız toplumunun misafirlik olgusuna bakışı atasözleri üzerinden ele alınıp incelenmiştir.

Kırgızcada atasözü için üç farklı terim kullanılır: *lakap* (Лакан) I. Atasözü; *makal* (Макал) Atasözü, *mesel*; *masel* (Масел) Atasözü.

Hakasçada atasözü için birçok terim kullanılır: *Söspek* (Cöcnek), *Adalar Sözi* (Адалар Cözi), *Çooh-çaah* (Чоох-чаах), *kip çooh* (кун чоох) *Takpak* (Такпак), *ülger çooh* (үлгер чоох).

Fazlaca terimin atasözlerini ifade etmesi Hakasça için şu anlama gelir: Hakasların Şamanist geleneklerle iç içe geçmiş zengin sözlü edebiyat geleneği vardır ve bu gelenek henüz tam olarak incelenmediği için kesin bir tasnif yapılmamış, sınırları keskin bir şekilde belirlenmemiştir. Türler arası geçişkenlik yüksektir. Bu sebeple Hakas atasözü ile

ilgili bilgilere ya da atasözünün kendisine sadece bir yerden değil pek çok yerden (Bilmeceler, deyimler vb.) ulaşılabilir.

Çalışmanın Kapsamı ve Yöntemi

Çalışmada Hakasça ve Kırgızca misafir anlamına gelen temel kavramlara yer verilmesinin ardından ilk olarak Hakasça ve Kırgızcadaki misafirlikle ilgili atasözlerinin tespiti sağlanmıştır. Daha sonra önce Hakas atasözüne yer verilip, Kırgızcada muadili olup olmadığına bakılmıştır. Benzer, yakın bir yargıyı bildiren Kırgız atasözü varsa belirtilmiş, benzerlikler üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. Devamında sadece Hakasçada olup, Kırgızcada olmayan atasözleri sıralanmıştır. Aynı durum daha sonra Kırgız atasözleri için de uygulanmıştır. İnceleme kısmının ardından elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Hakasça sözlüklerde misafir, misafirlik, misafiriğe gitme “*aalcı (u.) Misafir, konuk. aalcıbay s. Misafirperver, konuksever. aalcıla- Misafir, konuk etmek. aalcılığ s. Misafirli, misafiri olan, konuğu olan. aalcıtura Otel. astığ-suğlığ tekr. Konuk sever, misafirperver. sıylağcı İkramesever, konuksever. sıycı İkramesever, konuksever. honaçı Misafir, konuk. ür aallhirğa uzun süre kalmak. aal sügeni mec. misafir gitmeyi seven. aalcı ködirerge Misafir ağırlamak, davet etmek (Arıkoğlu, 2005, s. 7; HRS, 2006, s. 17; HTS, 2007, s. 18; Borgoyakova, 1996, s. 10)” kavramlarıyla karşılanmaktadır.*

Kırgızca sözlüklerde misafir, misafirlik, misafiriğe gitme ise “*konok Misafir, mihman. konokçul Misafiriğe gitmeyi seven. konok al- Misafir etmek. konok aş Misafir Yemeği. konok küt- Misafir etmek. konok üy Otel. meyman Misafir, konuk. meymançıl Misafirperver. meymandos Misafirperver. meymankana Otel (Yudahin, 1998, s. 483-484; KTS, 2018, s. 288)” kavramlarıyla karşılanmaktadır.*

İki lehçe incelendiğinde Kırgızcada misafirlikle ilgili kavramlar Türkçe kökenli *Konak* sözünden ve Farsça *Mihman* sözünden türemiş sözcüklerle Hakasçada ise *Ağıl* sözündeki /ğ/ sesinin eriyip düşmesi neticesinde oluşan *aal* sözcüğünden türemiş kavramlarla karşılandığı görülmektedir.

Hakasçadaki misafirle ilgili temel kavramlar için “V. Ya. Butanaev, *Russko-Hakasskiy Slovarь Oris-Hooray Söstigi*, Mejdunarodnaya Tyurkskaya akademiya, Astana, 2011; Hakasça-Türkçe Sözlük, Haz. Emine Gürsoy-Naskali ...(ve başk.) 2007. Ankara, Türk Dil kurumu Yayınları; Ekrem Arıkoğlu, *Örneklili Hakasça-Türkçe Sözlük*, Akçağ Yayınları, 2005; *Xakassko-russkiy slovar'-Xakas-oris söstik* (Pod Obşç. Red. O.V. Subrakovoy), Novosibirsk: Nauka, 2006” künyeli sözlükler kullanılmıştır. Kırgızcadaki Misafirlikle ilgili kavramlar “*Kırgızca-Türkçe Sözlük I (A-J) / II(K-Z) (2018)*, Hazırlayanlar: Ekrem Arıkoğlu, Cıldız Alimova, Rahat Askarova, Bilge Kağan Selçuk, Ankara: Bengü Yayınları.; Yudahin, K. K. (1998). *Kırgız Sözlüğü*. Ankara: TDK yay. 93/121” künyeli sözlüklerden alınmıştır.

Hakas ve Kırgızlarda Misafirlikle İlgili Ortak Yargı Bildiren Atasözleri

Sık Gelen veya Uzun Süre Kalan Misafire Yönelik Atasözleri:

Hakasçada: *Toshan çirde toğıs honmacañ.*¹ “Doyduğun yerde dokuz gün kalma.” (Okutan, Davletov, 2018, s. 87).

¹ Örneklerdeki yazım, transkripsiyon ve aktarım farklılıkları alıntılanan eserler kaynaklıdır. Anlamda büyük bir farklılığa yol açmadığı için diğer örneklerdeki olası örtüşmelerde eserlerden yalnızca biri kaynak olarak gösterilecektir.

Toshan çirde toğıs honmacañ, çitken çirde çiti honmacañ. “Doyduğun yerde tokuz gün kalmazsın, vardığın yerde yedi gün konaklamazsın.” (Aktaş, 2020, s. 339).

Odirğan çirde otus honmacañ, toshan çirde toğıs honmacañ. “Oturduğu yerde otuz gün, doyduğu yerde dokuz gün konaklamamış.” (Aktaş, 2020, s. 243).

Kırgızcada: *Bügün – konok, erteñ – conok.* “Bugün konuk, yarın yok ol.” (Çelik Şavk, 2002, s. 78).

Bügün konok – erteñ comok. “Bugün konuksun, yarın yok olmalısın.” <https://www.scribd.com/document/535302745/makaldar>.

Bu başlıktaki atasözleri her iki lehçede de ortak bir yargı olarak misafirlikte uzun kalınmaması gerektiği ile ilgili önerileri belirten atasözleridir. Hakas atasözlerinde ifadenin tesirini arttırmak için bu durum, formalistik/mitik sayılar kullanılarak verilmiştir.

Misafire Yönelik İdeal Misafirlik Tavsiyeleri İçeren Atasözleri:

Hakasçada: *Astaan çirde ara honam, toshan çirde toğıs honam.* “Acıktığım yerde tek bir gece konaklayayım, doyduğum yerde dokuz gün.” (Aktaş, 2020, s. 163).

Hopnan honıh hon polbassın. “Dedikoduyla misafir kalamazsın.” (Aktaş, 2020, s. 376).

Toğır parzañ, toğıs honarziñ. “Dümdüz gidersen dokuz gün konaklırsın.”

Toğır laan kîzî toğız honacañ, igırleen kîzî iki honcañ. “Dümdüz gidersen dokuz gün konaklırsın. Düz giden kişi dokuz gün, dolanarak giden iki gün gezeler.” (Aktaş, 2020, s. 335).

Anma aalcı eb eezini dee alçı ider. “Ahmak misafir ev sahibini ağırlar.” (Aktaş, 2020, s. 154).

Kırgızcada: *Cakşı konok tok bolot, caman konok şok bolot.* “İyi konuk tok olur, kötü konuk şaşkın olur (ne isteyeceğini şaşırır).”

Bittüü konok batat, ittüü konok batpayt. “Bitli misafir sığar, itli misafir sığmaz.” (Çelik Şavk, 2002, s. 73)

Atasözleri incelendiğinde her iki lehçede de misafire düşen birtakım sorumluluklar olduğu görülmektedir. Örneğin, iyi davranılıyorsa bir başka ifade ile misafirliğinden memnuniyet duyuluyorsa daha fazla kalabileceğini aksi hâlde misafirliğinin son bulması gerektiği ya da misafirin çok talepkâr olmaması gerektiği yönünde misafirin uyması gereken kuralları içeren atasözleri görülmektedir.

Ev Sahibine Yönelik İdeal Ev Sahipliği Tavsiyeleri İçeren Atasözleri:

Hakasçada: *Tamah salcañ kîzî tağ aşcañ.* “Yemek sunan kişi dağ aşar.”

Aalaan kîzî astan aalidir, uzaan kîzi tozıp uzıdır. “Misafir yemekle ağırlanır, yatan kişi doyup uyumuştur.” (Aktaş, 2020, s. 131).

Aracañ azı eelîg poladı, kîzîññ pazı miilîg poladı. “İçki ev sahibiyle, baş beyinle vardır.” (Aktaş, 2020, s. 159).

İb eelîg, pas miilîg. “Evde sahip, başta beyin olur.” (Aktaş, 2020, s. 179).

Atap kilgennî toşır, oray kilgennî kondır. “Acıkanı doyur, geç geleni konukla.” (Aktaş, 2020, s. 164).

Kırgızcada: *Kocoyun - konoktun malayı. "Patron, konuğun hizmetçisidir."*

Konokko koluñda barıñdı ber. "Konuğa elinde ne varsa hepsini ver." (<https://www.scribd.com/document/535302745/makaldar>).

Konoktu atkar, balaadan kutkar. "Misafiri iyi ağırla, dertlerinden kurtar."

Konoktu sıylasañ, atın da sıyla. "Konuğu iyi ağırlarsan atını da ağırla." (<https://www.scribd.com/document/535302745/makaldar>).

Yukarıdaki başlıkta misafirin görev ve sorumluluklarına yer verildiği gibi ev sahibinin uyması gereken hususiyetler de yine her iki lehçedeki atasözlerinde yer verilmiştir. Ev sahibinin misafirini iyi ağırlaması gerektiği, bunun için de öncelikle sunulan yemeklerin misafire yönelik olması gerektiği vurgulanmıştır. Ev sahibi, imkânları doğrultusunda, elinde ne varsa misafiri ağırlamak için kullanmalıdır.

Hem Misafire Hem De Ev Sahibine Yönelik Tavsiyeler İçeren Atasözleri:

Hakasçada: *Honax odır, aalçı sağınar. "Misafir oturur, ev sahibi düşünür."* (Aktaş, 2020, s. 374).

Kırgızcada: *Konogu peyil kütsö, üy eesi kapa bolot. "Misafiri nazlanırsa ev sahibi üzülür."*

Konogum, sen et debegin, men ket debeyin. "Misafir, sen et deme, ben de git demeyim." (Çelik Şavk, 2002, s. 148)

Kelgençe konok uyalat, kelğenden kiyin üye esi uyalat. "Gelineye kadar konuk utanır, Geldikten sonra ev sahibi utanır." (Çelik Şavk, 2002, s. 142)

Konokko aş koy, eki kolun boş koy. "Konuğa aş koy, iki elini boş koy." (Çelik Şavk, 2002, s. 148).

Konok toybodum dep taarınbayt, soybodu dep taarınat. "Konuk doymadım diye darılmaz, hayvan kesmedi diye darılır."

Hakasçada tek örneğini tespit ettiğimiz bu başlıkta, her iki toplumda da misafirliğin karşılıklı/iki taraflı bir olgu olduğu, dolayısıyla hem ev sahibine hem de misafire düşen yükümlülüklerin olduğu fikrine vurgu yapılan atasözleri yer almaktadır. Misafir üzerine düşeni yapıp, ev sahibinin imkânları doğrultusunda davranmalı ev sahibi de misafiri rahat ettirmek adına ne yapabilirse yapmalıdır.

Misafirlik Adabıyla İlgili Atasözleri:

Hakasçada: *Kîzî közîne stolğa çırılıpacañ. "Misafir varken masaya tırmanılmaz."* (Aktaş, 2020, s. 210).

İzikteñ kilgen aacınıñ kibîn köre udurlır, îzikten sıhhan aalcınıñ sağızın köre üdesçe. "Eşikten giren misafiri âdetine göre karşıla, eşikten çıkan misafiri fikrine göre uğurla." (Aktaş, 2020, s. 195).

Kırgızcada: *Meymanıñdın közünçö mişığıñdı «pış» debe. "Konuğun gözü önünde kedisine pişt deme."*

Üy eesinin kabağı - meymandın süygön tamağı. "Ev sahibinin yüzü konuğun sevdiği yemektir." (<https://www.scribd.com/document/535302745/makaldar>).

Misafirliğin her iki toplumda da toplumu düzenleyen, şekil veren önemli bir pratik olması bakımından ve de misafirlik kavramının uzun süren bir geleneğin, tecrübenin neticesinde oluşmuş olması sebebiyle kişilere belli birtakım davranış kalıpları

sunar. Bu başlıkta genel misafirlik adabının nasıl olması gerektiği ile ilgili olan atasözleri yer almaktadır.

Misafirin Sevildiği, İstendiği ve Doğal Görüldüğü Atasözleri:

Hakasçada: *Aalcınırj adı aarlığ.* “Konuğun adı değerlidir (Konuğun başın üstünde yeri var).” (Okutan ve Davletov, 2018, s. 125).

Aalcı kîzîniñ adı/Aal-honcuhtıñ harnı/Aalcınıñ adı, aal-künniñ harnı. “Misafirin atı, konu komşunun karnı (var). Misafirin atı, köylünün karnı.” (Aktaş, 2020, s. 132; Okutan ve Davletov, 2018, s. 116).

Kırgızcada: *Koy bakkan konok kıytot.* “Koyun besleyen misafir bekler.” (Çelik Şavk, 2002, s. 149).

Misafirin Bolluk Bereket Getirdiğine İnamlan Atasözleri

Hakasçada: *Aalcı kilze oñ ağılar.* “Misafir gelse uğur/kısmetiyle gelir.” (Aktaş, 2020, s. 132).

Kırgızcada: *Konok bar cerde – bereke bar.* “Misafirin olduğu yerde bereket olur.”

Konok / Meyman ... kirse eşikten, ırıska kiret teşikten. “Konuk girer eşikten rızık girer delikten.” (<https://www.scribd.com/document/535302745/makaldar>).

Misafirliğin Kısa Olanının Övüldüğü Atasözleri:

Hakasçada: *Parğan çirde aybınmacaň.* “Vardığın yerde çok kalma.” (Okutan ve Davletov, 2018, s. 86).

Pastağı honıh-huday hoshan honıh, ikinci honıh-ireelîg honıh, üzîncî-üzüt honıh. “İlk misafir Tanrı misafiri, ikincisi cefakâr, üçüncüsü ruh misafiri.” (Aktaş, 2020, s. 266).

Pastağı honıh altın, soondağı honıh ayna honığı (soñı honıh sooh köçe.) “Misafirin ilki altın misafir, sonuncusu şeytanın misafiridir (sonuncu misafir soğuk arpa).” (Aktaş, 2020, s. 268).

İzik îsker, tör kider. “Eşik doğuda, tör batıdadır.” (Aktaş, 2020, s. 195).

Kırgızcada: *Bir kongon konok-kut, eki kongon konok - cut, üç kongon konok - kurut./Kündö kelgen konoktun kadırı çok.* “İlk gelen konuk mübarektir, ikinci kez gelen konuk mazur görülür, üçüncü kez gelen konuğu kabul etme./Her gün gelen misafirin kadri yoktur.” (<https://bilim-kg.com/san-katyshkan-makaldar/>)

Hakas ve Kırgızlarda Misafirlikle İlgili Farklı Yargılar Bildiren Atasözleri

Kırgızlarda Misafirlikle İlgili Olumsuz Yargı Bildiren Atasözleri:

Aytpay kelgen konok aındıp Cırgon uuruday boz ala kılat. “Habersiz gelen misafir insanı hayal kırıklığına uğratar.”

Konok aytp kelbeyt, ölym surap kelbeyt. “Konuk söyleyip gelmez, ölüm haberli gelmez.” (Çelik Şavk, 2002, s. 148)

Beymaal konok duşmandan caman. “Zamansız gelen misafir düşmandan kötü.”

Koluñdan kelbes cumuştu oyuñ menen bytyrbø, alıstan keler konoktun kabarıñ ukpay kıtyrbø. “Elinden gelmeyen işi, hileyle bitirme, uzaktan gelen konuğun haberini bekleme.” (<https://www.scribd.com/document/535302745makaldar>).

Çakırılbağan konok şıvırılbağan cerge oturur. “Çağrılmadan gelen konuk süpürülmemiş yere oturur.”

Çagımsız konok catar maalda kelet. “Sorunlu misafir yatılacak zamanda gelir.” (Çelik Şavk, 2002, s. 109)

Baydı kудay urarda konok kelse caşınat, attı kудay urarda ayagınan basınat. Zengini Allah gazaba uğratacağı zaman misafir gönderir, kurtarır, atı gazaba uğratacağında ayağından vurur (<https://www.scribd.com/document/535302745/makaldar>).

Çaman kişi öz yyyndø konoksuyt. “Kötü kişi kendi evinde misafirlik taslar.” (<https://www.scribd.com/document/535302745/makaldar>).

Bu başlıkta yer alan atasözlerini, son iki atasözü dahil edilmediğinde “Zamansız gelen misafire yönelik eleştiri içeren atasözleri” başlığında sıralayabiliriz. Görüldüğü üzere zamansız, habersiz gelen misafirin kötü algılandığı ve karşılaşacağı olumsuz tüm muameleye razı olması gerektiği vurgulanır.

Hakaslarda Misafirin Umduğuna Değil Bulduğuna Razi Olması Gerektiği ile İlgili Atasözleri:

Aalğa kîrzeñ, tamah çî; ariğa kîrzeñ, hat çî. “Köye girersen, yemek ye, ormana girersen yemiş ye.” (Arıkoğlu, 2003, s. 25).

Aalğa kîrzeñ, as çîrzîñ, Ariğa kîrzeñ, hat çîrzîñ. “Köye girersen yemek, ormana girersen meyve yersin.” (Aktaş, 2020, s. 131).

Aalğa kîrzeñ, as çîrzîñ, Ariğa kîrzeñ, hat çîrzîñ. Köye girdiğinde yemek yersin, ormana girdiğinde çilek yersin. (Okutan ve Davletov, 2018, s. 82).

Hakaslarda Misafirin Yaşı ile İlgili Atasözleri:

Apsah kîzî kilze, as horacañ, “İhtiyar kişi gelirse, aş harcanır,

Çiit kîzî kilze, is hozılcañ. Genç kişi gelirse, zenginlik artar.” (Okutan ve Davletov, 2018, s. 120).

Kirî kilze as horıdır, ciit kilze îs horıdır. “İhtiyar gelse yemeği kıs, genç gelse içkiyi kıs.”

Kirî kîzî asha hor, ciit kîzî îske hor. “İhtiyar yemekte, genç içkide misafirdir.” (Aktaş, 2020, s. 206).

Hakas ve Kırgız atasözleri misafirlik teması üzerinden incelendiğinde her iki toplumun da önerdiği, tasvip ettiği veya kesinlikle tavsiye etmediği misafirlikle ilgili ortak birtakım durumlar olduğu görülmektedir. Ana başlıklar hâlinde ele alındığında: “Sık gelen veya uzun süre kalan misafire yönelik eleştiri içeren atasözleri; Misafire yönelik ideal misafirlik tavsiyeleri içeren atasözleri; Ev sahibine yönelik ideal ev sahipliği tavsiyeleri içeren atasözleri; Hem misafire hem de ev sahibine yönelik tavsiyeler içeren atasözleri; Misafirin sevildiği, istendiği ve övüldüğü atasözleri; Misafirin bolluk bereket getirdiğine inanılan atasözleri; Misafirliğin kısa olanının övüldüğü atasözleri” olarak tasnif edilip, Hakas ve Kırgız toplumunda ortak bir misafirlik tarifi yapıldığı görülmektedir.

Hakas ve Kırgızlarda misafirlikle ilgili farklı yargı bildiren atasözlerine bakıldığında, Kırgızlarda misafirlikle ilgili olumsuz yargı bildiren atasözlerinin yoğunlukla zamansız ve habersiz gelen misafire yönelik eleştiri içeren atasözleri olduğu; Hakaslarda ise misafirin beklenti içerisinde olmaması bir başka ifade ile umduğunu değil

bulduğunu kabul etmesi ve misafirin yaşının onun nasıl ağırlanacağıyla doğrudan ilişkili olduğu her iki lehçede bulunan atasözlerindeki temel farklılıklar olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç

Hakas ve Kırgızlardaki misafir ve misafirlikle ilgili atasözleri incelendiğinde genel olarak her iki kültürde de misafirin değerli bir yeri olduğu; bununla birlikte misafire düşen belirli sorumluluklar (*çok sık misafir olmamak, misafirliğin süresini çok uzun tutmamak, yerli yersiz isteklerde bulunmamak vb.*) olduğu anlaşılmaktadır. Ev sahibine yönelik *misafire iyi muamele etmesi, elinde ne varsa vermesi gerektiği* çünkü *konuk doymadım diye darılmaz, hayvan kesmedi diye darılır* ibaresinden de anlaşılacağı gibi gerekli itibarı görmediğini hissettiğinde misafirin hoşnutsuz kaldığı gibi hususlar vurgulanmıştır. Misafirliğe verilen değer *misafirin kendi rızkı ile geldiği, misafirin bereket getirdiği, gelen konunun mübarek olduğu, tanrı misafiri ve konunun başın üstünde yeri olduğu* ifadeleriyle Hakas ve Kırgız atasözlerinde yer alır.

Tüm bu hususlar dikkate alındığında Hakas ve Kırgız atasözlerinin hem ev sahibine hem misafire yönelik toplum yaşamını düzenlemek adına öğütler içerdiği görülmektedir. Ayrıca atasözlerinde bu denli yoğun bir şekilde misafirlikle ilgili değerlendirmelerin bulunması, özlü sözlerde işlenmesi her iki toplumda da misafirliğe önem verildiği ve misafirliğin Hakas ve Kırgız toplumunun karakteristik özelliklerinden biri olduğunu gösterir. Toplumsal bir olguyu anlamak için onun nedenleri irdelenmelidir. Bir başka ifade ile Hakas ve Kırgız toplumundaki misafirlikle ilgili kavramların, atasözlerinin olması toplumda bir karşılığının olduğu anlamına gelir.

Çalışmanın, Türk dilinin iki ayrı grubuna ait lehçesindeki *misafirlik* kavramını Türk kültürünün bir parçası olan atasözleri üzerinden işlenip ortaklıkların, farklılıkların ortaya konması açısından yapılacak diğer karşılaştırma çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aktaş, E. (2020). *Hakas Atasözleri*. Konya: Kömen yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1988). Atasözleri, Deyimler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten-1962*, Ankara: TDK Yayınları.
- Arıkoğlu, E. (2003). *Başlangıcından Günümüze Kadar Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatları Antolojisi*, C. 25, *Hakas Edebiyatı*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Arıkoğlu, E. (2005). *Örneklili Hakasça-Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Borgoyakova, T. G. (1996). *Kratkiy HAKASSKO-RUSSKIY FRAZEOLİÇESKIY SLOVAR'*. Abakan: İzdatel'stvo Hakassogo Gosuniversiteta.
- Butanaev, V. Ya. (2011). *Russko-Hakasskiy Slovar' (Okolo 15 Tıs. Slov) Orıs-Hooray Söstigi*. Astana: Mejdunarodnaya Tyurkskaya Akademiya.
- Çelik Şavk, Ü. (2002). *Kırgız Atasözleri*. Ankara: TDK Yay.
- Hakasça-Türkçe Sözlük* (2007). (HTS) (Haz. Emine Gürsoy-Naskali, Erdal Şahin, Viktor Butanayev, Aylin Koç, Almagül İşina, Liaisan Şahin). Ankara: TDK Yayınları.
- Gözaydın, N. (1998). Türk Dünyasının Atasözleri. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (6).
- Helomaa, S. (2014). *Sprichwörter in Drei Sprachen: Deutsch-Französisch-Finnisch; Eine Kontrastive Studie*. Helsinki: Unigrafia.

- Kırgızca-Türkçe Sözlük I (A-J) / II(K-Z)* (2018). (KTS) (Haz. Ekrem Arıkoğlu, Cıldız Alimova, Rahat Askarova, Bilge Kağan Selçuk). Ankara: Bengü Yayınları.
- Mieder, W. (2004). Ein Apfel pro Tag hält den Arzt fern. *Revista de Filología Alemana*, 12, 135-149.
- Okutan, N, Davletov, T. B. (2018). *Bilgeler Sözü: Hakas Türklerinin Atasözleri ve Deyimleri*. (Der. Ulyana N. Kirbijekova), Ankara: Türksoy Yay.
- Suranchieva, M. B. (2013). “Конок” Концептинин Лингво-Когнитивдик Анализи Лингво-Когнитивный Анализ Концепта, *Вестник Кыргызского Государственного Университета Имени И. Арабаева* УДК-413.14 (575.2) DOI 10.33514/1694-7851-2019-4-76-81.
- Şimşek, P. (2023). Türkçenin Anlatım Gücü Atasözlerinde Türk Mitolojisindeki “Gök ve Yer” Kavramı Örneği. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 774-796.
- Xakassko-russkiy slovar* (2006). *Xakas-oris söstik* (HRS) (Pod Obşç. Red. O.V. Subrakovoy), Novosibirsk: Nauka.
- Yudahin, K. K. (1998). *Kırgız Sözlüğü*. Ankara: TDK Yay.
- <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 05.10.2023).
- <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/12653,atasc3b6zleripdf.pdf?0>(Erişim Tarihi:05.10.2023)
- <https://bilim-kg.com/san-katyshkan-makaldar/> (Erişim Tarihi: 04.10.2023).
- <https://www.scribd.com/document/535302745/makaldar> (Erişim Tarihi: 04.10.2023).



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 154-192.
Geliş Tarihi-Received: 07.09.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 05.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1356489

Kazak Türkçesinde "Aqıl" Sözcüğü Üzerine Bir Söz Varlığı İncelemesi

A Vocabulary Study on the Word "Aqıl" in Kazakh Turkish

Esra YAVUZ ACAR*
Sinan DİNÇ**

Öz

Bir toplumun kültürü ve dünya görüşü, dilinde yansımalarını bulur. Dil hem kültürü yansıtır hem ondan etkilenir hem de ona göre şekillenir. En geniş anlamıyla kültür, bir halkın tarihsel ve kültürel geçmişini, hayata yaklaşımını, yaşama ve düşünme biçimini içerdiği için bir halkın sembolik temsili niteliğindedir. Bir toplumun dilinin ve kültürünün gelişmiş olması ise sözcüğünün genişliğiyle doğru orantılıdır. Çünkü söz varlığı bir toplumun maddi ve manevi kültür mirasını içerisinde barındırması, yani dil ve kültürden beslenerek ortaya çıkması sebebiyle o toplumun kodlarını içinde barındırır. Bu yüzden bir toplumun söz varlığını gözler önüne sermek dil ve kültür açısından büyük önem arz etmektedir. Toplumun öncelikleri, değer verdiği ve kültüründe önemi olan kavramlar, diğer kavramlara nazaran daha fazla terimsel karşılıklara sahiptir. Bu çalışmanın konusu olan "aqıl" sözcüğü de kullanım alanının genişliğiyle Kazak toplumunun akla verdiği önemi ortaya koymaktadır. Çalışmada, Kazak Türkçesinde "aqıl" sözcüğünden türemiş sözcükler (isim, sıfat ve fiiller), "aqıl" sözcüğünden türemiş sözcüklerin eş anlamlıları, "aqıl" sözcüğüyle yapılmış ikilemeler, deyimler, atasözleri ve bilmeceler olmak üzere akıl ile ilgili söz varlığı ayrıntılı bir şekilde ele alındı ve böylelikle Arapçadan Kazak Türkçesine girmiş bir sözcüğün dilde nasıl bir gelişim gösterdiği gözler önüne serilmeye çalışıldı.

Anahtar Kelimeler: Kazak Türkçesi, söz varlığı, halk edebiyatı, kültür, akıl.

Abstract

The culture and worldview of society find their reflection in its language. Language reflects the culture, is influenced by it, and is shaped accordingly. In its broadest sense, culture is the symbolic representation of a people as it includes the historical and cultural background of a people, its approach to life, its and way of living and thinking. The development of a society's language and culture is directly proportional to the breadth of its vocabulary. Because vocabulary contains the material and spiritual cultural heritage of a society, that is, it contains the codes of that society because it emerges by feeding on language and culture. Therefore, revealing the presence of a society's vocabulary is of great importance both in terms of language and culture. The priorities of the society, the concepts that it values, and that have importance in its culture have more terminological equivalents than other concepts. The word "aqıl", which is the subject of this study, reveals the importance that Kazakh society attaches

* Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, Niğde/Türkiye, eposta: esrayavuzacar@ohu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5798-5232.

** Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, Erzurum/ Türkiye, e-posta: sinandinc@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5749-6033.

to reason with its wide range of uses. In the study, words derived from the word “aql” in Kazakh Turkish (nouns, adjectives, and verbs), synonyms of words derived from the word “aql”; reduplications, idioms, proverbs, and riddles made with the word “aql” were discussed in detail and thus, it was tried to reveal how developed in that language of a word entered from Arabic to Kazakh Turkish.

Keywords: Kazakh Turkish, vocabulary, folk literature, culture, wisdom.

Giriş

Kültür kavramı insanın tarıma başlaması ile birlikte ortaya çıkan bir kavramdır. Kültür (İng. culture <Lat. cultura) sözcüğü, köken olarak da *cultivate* “ek-” fiili ile bağlantılıdır (Donalds, 1874, s. 106). İnsan toprağı ekmeye başlayıp yerleşik hayata geçtiğinde öncelikle iş birliği, ardından toplum geliştikçe iş bölümü yaparak ilerleme kaydetmiştir. İlerleme ölçüsünde toplum daha da gelişmiş, birlikte yaşamının getirdiği zorunluluklar çerçevesinde çeşitli manevi birikimler yani kültür oluşmuştur. Bu manevi birikimler dış dünyadan etkilenmenin yanı sıra dış dünyayı (dil ve mimari de) da etkilemiştir. Bilgi ve tecrübenin aktarımı insanın gelişiminde en önemli etkenlerden biridir. Bilgi ve tecrübenin aktarım zorunluluğu insanoğlunun tarihiyle yaşıt olduğundan dilin kökleri de eskiye dayanmaktadır. Dil ile birlikte artık adına kültür denilebilecek birikimler de gelişmiş hatta o seviyeye gelmiş ki varlığını borçlu olduğu dile etki etmiştir. Dil kültürü yansıtır, ondan etkilenir ve ona göre şekillenir. En geniş anlamıyla kültür, bir halkın tarihsel ve manevi geçmişini, hayata yaklaşımını, yaşama ve düşünme biçimini içerdiğinden bir halkın sembolik temsili niteliğindedir.

H. Douglas Brown *Principles of Language Learning and Teaching* adlı eserinde kültür ve dilin birbiriyle olan ilişkisini şu şekilde açıklamaktadır: “Dil kültürün bir parçasıdır ve kültür de dilin bir parçasıdır; ikisi girift bir şekilde iç içe geçmiştir, öyle ki ikisi birden önemini kaybetmeden birbirinden ayrılamaz.” (2000, s. 177).

Wenying Jiang ise “The relationship between culture and language” adlı makalesinde metaforik olarak dil ve kültür ilişkisini şu şekilde açıklamaktadır:

“Felsefi açıdan:



Dil ve kültür bir araya gelerek yaşayan bir organizmayı oluşturur; dil et ve kültür kandır. Kültür olmasa dil ölebilir; dil olmasa kültür şekillenmeyebilir.

İletişim açısından:



İletişim yüzmek, dil yüzme becerisi, kültür sudur. Dil olmasaydı, iletişim çok sınırlı bir düzeyde (çok sığ suda yüzmek gibi) olurdu; kültür olmadan da iletişim olmazdı.

Pragmatik açıdan:



İletişim, ulaşım gibidir: dil araç ve kültür trafik ışığıdır. Dil, iletişimi kolaylaştırır ve hızlandırır; kültür iletişimi düzenler, bazen teşvik eder bazen de engeller." (2000, s. 328). Kısaca ifade etmek gerekirse kültür ve dil, et ve tırnak gibi birbirinden ayrılamaz, birbirlerini tamamlar, birlikte gelişir ve şekillenirler.

Her milletin toplumsal hayattaki izlerinin görülebileceği kendine ait kodları vardır. Dil ve kültür bu kodların oluşmasını sağlayan en büyük etmendir. Bu kodlardan biri de bir toplumun belleğini oluşturan, maddi ve manevi kültür mirasını içerisinde barındıran, yani dil ve kültürden beslenerek ortaya çıkan söz varlığıdır. Bu yüzden bir topluma ait dilin zenginliğini ortaya koyan, o dili konuşan ve yazan bireylerin ifade gücünü geliştiren ve zenginleştiren, binlerce yıllık kültür birikimini gözler önüne seren söz varlığının ortaya koyulması kültür açısından da dil açısından da önemlidir.

Çalışmanın konusu olan Kazak Türkçesinde "aqıl" sözcüğüyle ilgili söz varlığından bahsetmeden önce akıl sözcüğünün kökeninden ve felsefi yönünden bahsetmek gerekir. "Akıl" sözcüğü Arapçada "bağlamak" kökünden gelmektedir (Bolay, 1989, s. 238). Akıl, düşünceleri birbirine bağlayarak sonuç üretme aracı niteliğindedir. Akıl yürütme duyulardan bağımsız olarak düşüncelerin art arda eklenmesi, birbirleriyle ilişkilendirilmesi ve sonuç cümlesine (yargısına) ulaşmanın yöntemidir. Felsefenin yöntemlerinden birisi duyulardan bağımsız olarak akıl yürütülerek bilgiye erişme yöntemidir. Duyulardan bağımsız olduğu için tüm süreç zihin içerisinde gerçekleşmektedir. Bir toplumun kültüründe önem arz eden kavramlarla ilgili terim sayısı, diğer kavramlardan fazladır. Türkçede akrabalık önem taşıdığı için akrabalık bildiren adlar fazladır. Örneğin, Tr. *amca, dayı* = İng. *uncle*; Tr. *hala, teyze* = İng. *Aunt* (Aksan, 2004, s. 5).

Türk lehçelerinde "akıl" sözcüğünün kullanım alanının yaygınlığı aklın Türk toplumundaki değerini yansıtmaktadır. Bu nedenle de çalışmada akılla ilgili söz varlığı ele alınmıştır. Çalışma, Arapçadan Kazak Türkçesine girmiş bir sözcüğün dilde nasıl bir gelişim gösterdiğini gözler önüne sermektedir.

Çalışmada birçok sözlük ve halk edebiyatı çalışmaları taranmıştır ve bunlar *Eser Adı Kısaltmaları* bölümünde verilmiştir.

1. Sözcük Türleri

1.1. İsim

1.1.1. Basit İsim

aqıl (ақыл) (Ar. *'aql*): 1. İnsanın düşünme yeteneği, bilinç; 2. Görüş, tavsiye, öğüt; 3. Doğru karar, çare, çıkış yolu (QÄTS/1, s. 290-291)

1.1.1.1. Türemiş isim

1.1.1.1. ik + iiye

aqıldas (ақылдас) < *aqıl* + *das*: hemfikir, sırdaş, arkadaş (QÄTS/1, s. 295)

aqılğöy (ақылғөй) < *aqıl* + *göy*: danışman, bilge, bilgin (QÄTS/1, s. 295)

aqılman (ақылман) < *aqıl* + *man*: danışman, bilge, bilgin (QÄTS/1, s. 297)

aqılnama (ақылнама) < *aqıl* + *nama*: akıl verme işi, tavsiye (QTTS/2, s. 37)

aqılşı (ақылшы) < *aqıl* + *şı*: danışman, bilge, bilgin (QÄTS/1, s. 298)

aqılşılıq (ақылшылық) < *aqıl* + *şılıq*: akıllılık, zekilik, şuurulluk (QÄTS/1, s. 298)

1.1.1.2. ik + iiye + iiye

aqıldılıq (ақылдылық) < *aqıl* + *dı* + *lıq*: akıllılık, zekilik (QÄTS/1, s. 296)

aqılgöylik (ақылгөйлiк) < *aqıl* + *göy* + *lik*: bilgelik, bilginlik. (QÄTS/1, s. 295)

aqılmandıq (ақылмандық) < *aqıl* + *man* + *dıq*: bilgelik (QTTS/2, s. 37)

aqılsızdıq (ақылсыздық) < *aqıl* + *sız* + *dıq*: akılsızlık (QÄTS/1, s. 298)

aqılşıldıq (ақылшылдық) < *aqıl* + *şıl* + *dıq*: bilgelik (QTTS/2, s. 38)

1.1.1.3. ik + iiye + ifye - fiye

aqılgöysüw (ақылгөйсү) < *aqıl* + *göy* + *sü* - *w*: bilgi verme, birine akıl verme (QÄTS/1, s. 295)

aqılmanısuw (ақылмансу) < *aqıl* + *man* + *sı* - *uw*: akıllı görünme, akıllı olma (QTTS/2, s. 37)

1.1.1.4. ik + iiye + ifye - ffye - fiye

aqılgöysinüw (ақылгөйсінү) < *aqıl* + *göy* + *si* - *n* - *üw*: bilgi verilme, akıl verilme (QÄTS/1, s. 295)

aqılsızdanıuw (ақылсыздану) < *aqıl* + *sız* + *da* - *n* - *uw*: budalalık yapma, akılsızlık yapma (QTTS/2, s. 37)

1.1.1.5. ik + ifye - fiye

aqıldasuw (ақылдасу) < *aqıl* + *da* - *s* - *uw*: akıl danışma, istişare etme (QÄTS/1, s. 296)

aqılsuw (ақылсу) < *aqıl* + *su* - *w*: akıllı görünmeye çabalama (QÄTS/1, s. 298)

1.1.2. Birleşik İsim

1.1.2.1. ik + ik

Aqılбай (Ақылбай) < *aqıl* "akıl" + *bay* "zengin": erkek ismi (QE, s. 48)

Aqılбек (Ақылбек) < *aqıl* "akıl" + *bek* "bey": erkek ismi (QE, s. 48)

aqılköz (ақылкөз) < *akıl* "akıl" + *köz* "göz": 1. Sezgili 2. Sağduyulu, ileri görüşlü (QTBÜTS, s. 61)

aqılserik (ақылсерік) < *aqıl* "akıl" + *serik* "ortak": danışman, bilge, bilgin (QÄTS/1, s. 298)

aqılsöz (ақылсөз) < *aqıl* "aqıl" + *söz* "söz, kelime": faydalı, doğru tavsiye, eğitim (QÄTS/1, s. 298)

aqılşay (ақылшау) < *aqıl* "akıl" + *şay* "çay": Bir şey için akıl danışmaya adanan çay. (QTTS/2, s. 38)

1.1.2.1. ik + ik + iiye

aqılaqtı (ақылақты) < *aqıl* "akıl" + *aq* "ak" + *tı*: akıllı (QTTS/2, s. 37)

aqılaqtıq (ақылақтық) < *aqıl* "akıl" + *aq* "ak" + *tıq*: manevi (KRS)

aqıljandı (ақылжанды) < *aqıl* "akıl" + *jan* "can" + *dı*: akıllı (QTTS/2, s. 37)

aqılqosşı (ақылқосшы) < *aqıl* "akıl" + *qos* "ekip" + *şı*: *danışman*, bilge, bilgin (QTTS/2, s. 37)

1.2. Sıfat

ik + iiye

aqıldı (ақылды) < *aqıl* + *dı*: akıllı, zeki (QÄTS/1, s. 296)

aqılsız (ақылсыз) < *aqıl* + *sız*: 1. akılsız, düşüncesiz, şuursuz; 2. anlayışı kıt, aptal, budala, ahmak (QÄTS/1, s. 298)

aqılday (ақылдай) < *aqıl* + *day*: akıl gibi (QÄTS/1, s. 295)

aqılşıl (ақылшыл) < *aqıl* + *şıl*: bilge (QTTS/2, s. 38)

ik + iiye + ifye - fiye

aqıldılaw (ақылдылау) < *aqıl* + *dı* + *la* - *w*: çok zeki, akıllı (QTTS/2, s. 37)

aqılsızdaw (ақылсыздау) < *aqıl* + *sız* + *da* - *w*: budala, akılsız (QTTS/2, s. 37)

1.3. Fiil

ik+ifye-

aqıl-da- (ақылда-) < *aqıl* + *da-*: iyice düşünerek iş yapmak (QTTS/1, s. 35)

aqıl-sı- (ақылсы-) < *aqıl* + *sı-*: akıllı görünmeye çabalamak (QÄTS/1, s. 298)

ik + iiye + ifye-

aqıldımsı- (ақылдымсы-) < *aqıl* + *dı* + *msı-*: çok şey biliyormuş gibi görünmek, bilgiçlik taslamak (QÄTS/1, s. 296)

aqıl-göysi- (ақылгөйсі-) < *aqıl* + *göy* + *si-*: bilgi vermek, birine akıl vermek (QÄTS/1, s. 295)

aqılman-sı- (ақылмансы-) < *aqıl* + *man* - *sı-*: akıllı görünmek, akıllı olmak (QTTS/2, s. 37)

ik + iiye + ifye - ffye -

aqıldısın- (ақылдысын-) < *aqıl* + *dı* + *sı* - *n-*: akıllılık tasla- (QTOS, s. 33)

aqıldımsın- (ақылдымсын-) < *aqıl* + *dı* + *msı* - *n-*: zeki gibi davranıl- (QÄTS/1, s. 296)

aqıl-göysin- (ақылгөйсін-) < *aqıl* + *göy* + *si* - *n-*: bilgi veril-, akıl veril- (QÄTS/1, s. 295)

aqılsızdan- (ақылсыздан-) < *aqıl* + *sız* + *da* - *n-*: budalalık yap-, akılsızlık yap- (QTTS/2, s. 37)

ik + ifye - ffye-

aqıl-dan- (ақылдан-) < *aqıl* + *da* - *n-*: akıllanmak, uslanmak (KTTTS, s. 37)

aqıl-das- (ақылдас-) < *aqıl* + *da* - *s-*: istişare etmek, akıl danışmak (QÄTS/1, s. 296)

ik + ifye + ffye - ffye -

aqıldandır- (ақылдандыр-) < *aqıl + da - n - dır-*: *akıllandırmak* (KTTTS, s. 38)

aqıldastır- (ақылдастыр-) < *aqıl + da - s - tır-*: *akıl danıştırmak, istişare ettirmek* (QÄTS/1, s. 296)

2. İkilemeler**2.1. Eş anlamlı /yakın anlamlı sözcüklerden oluşan ikilemeler**

aqıl-es (ақыл-ес) “*akıl, hafıza*”: *akıl, hafıza, bilinç, zihin* (QÄTS/1, s. 296)

aqıl-esti (ақыл-есті) “*akıllı, uslu*”: *bilinçli, yol yöntemini bilen* (QÄTS/1, s. 296)

aqıl-oy (ақыл-ой) “*akıl, düşünce*”: *düşünce, fikir* (QÄTS/1, s. 297)

aqıl-oylı (ақыл-ойлы) “*akıllı, bilinçli*”: *çok fazla bilince ve geniş bir fikir yelpazesine sahip* (QÄTS/1, s. 297)

aqıl-sana (ақыл-сана) “*akıl, şuur*”: *akıl, düşünce, fikir* (QÄTS/1, s. 297-298)

aqıl-zerde (ақыл-зерде) “*akıl, zihin*”: *sezgi, şuur, ileri görüşlülük* (QÄTS/1, s. 297)

2.2. Farklı sözcüklerin birleşmesiyle oluşan ikilemeler

awan-aqıl (ауан-ақыл) “*yaramaz akıl*”: *deli, akı kıt.* (QTAS, s. 83)

aqıl-ayla (ақыл-айла) “*akıl, yöntem*”: *zorluk, sıkıntıdan çıkış yolu, yöntem, çare, metot* (QÄTS/1, s. 295)

aqıl-ädis (ақыл-әдіс) “*akıl, yöntem*”: *zorluk, sıkıntıdan çıkış yolu, yöntem, çare, metot* (QÄTS/1, s. 295)

aqıl-düken (ақыл-дүкен) “*akıl, dükkân*”: *akıl hazinesi* (QÄTS/1, s. 296)

aqıl-keñes (ақыл-кеңес) “*akıl, tavsiye*”: *faydalı düşünce* (QÄTS/1, s. 297)

aqıl-küş (ақыл-күш) “*akıl, güç*”: *akıl ve güç* (QÄTS/1, s. 297)

aqıl-kömek (ақыл-көмек) “*akıl, yardım*”: *faydalı tavsiye, yardım* (QÄTS/1, s. 297)

aqıl-qayrat (ақыл-қауірат) “*akıl, güç*”: *akıl ve güç* (QÄTS/1, s. 297)

aqıl-parasat (ақыл-парасат) “*akıl, sağduyu*”: *bilinç, şuur* (QÄTS/1, s. 297)

aqıl-sezim (ақыл-сезім) “*akıl, sezgi*”: *düşünce, bilinç, anlayış* (QÄTS/1, s. 298)

aqıl-tarazi (ақыл-таразы) “*akıl, terazi*”: *derin düşünce, anlam, kavram* (QÄTS/1, s. 298)

3. Eş Anlamlı Sözcükler**3.1. İsim**

aqıl (ақыл) : *es, ğaqıl, qaper, sana, oy, zerde, pikir, ösiyet, amal, ayla.*

aqıldas (ақылдас) : *pikirles, sırlas, janaştır.*

aqıldasuw (ақылдасу) : *pikirlesüw, keñesüw, aqıl qosuw.*

aqıldılıq (ақылдылық) : *estilik; sanalılıq; zerektik; zeyindilik.*

aqılğöy (ақылғөй) : *aqılşı, bilimdar.*

aqılğöylik (ақылғөйлiк) : *aqıl üyretüwşilik.*

aqılğöysinüw (ақылғөйсiнү) : *bilgişsinüw, aqıl üyretkensüw.*

<i>aqılğöysüw</i> (ақылғөйсү)	: <i>bilgişsüw, aqıl üyretüw.</i>
<i>aqılman</i> (ақылман)	: <i>aqılğöy, aqılşı, keñessi.</i>
<i>aqılmandıq</i> (ақылмандық)	: <i>aqılşıldıq, aqılşıl bolğandıq, aqıl aytqıstıq.</i>
<i>aqılmansuw</i> (ақылмансуу)	: <i>aqıl aytmansuw, aqıldı bolıp körinüw.</i>
<i>aqılnama</i> (ақылнама)	: <i>aqыл aımy ici.</i>
<i>aqılsızdanıw</i> (ақылсыздануу)	: <i>aqılınan adasuw, aqılınan ayırılıw, aqımaq boluw.</i>
<i>aqılsızdıq</i> (ақылсыздық)	: <i>aqılı kemdik, sanasızdıq, essizdik, bilmestik, tüyiksizdik.</i>
<i>aqılşı</i> (ақылшы)	: <i>aqıl berüwşi, üyretüwşi, keñessi.</i>
<i>aqılşıldıq</i> (ақылшылық)	: <i>aqılşıl bolğandıq, aqıl aytqıstıq.</i>
<i>aqılşılıq</i> (ақылшылық)	: <i>aqıldılıq, estilik, sanalılıq.</i>

3.2. Sıfat

<i>aqılday</i> (ақылдай)	: <i>aqıl terizdi, aqıl siyaqtı.</i>
<i>aqıldı</i> (ақылды)	: <i>aqılman, esti, mıylı, parasattı, bilimdi, oysañ, zerdeli, zerek, zerşil, zeyil, zeyindi.</i>
<i>aqıldılaw</i> (ақылдылау)	: <i>aqıldıraq.</i>
<i>aqılsız</i> (ақылсыз)	: <i>aqılı kem; aqımaq, äñgüdik; essiz, oysız, sanasız, jañalaq, jetesiz, zerdesiz, kök mıy, mıyğula.</i>
<i>aqılsızdaw</i> (ақылсыздау)	: <i>aqılı azdaw, aqılı kemdew.</i>
<i>aqılşıl</i> (ақылшыл)	: <i>aqılğöy.</i>

3.3. Fiil

<i>aqılda-</i> (ақылда-)	: <i>oylan-, tolğan-, payımda-, zerdele-, zer sal-.</i>
<i>aqıldan-</i> (ақылдан-)	: <i>aqılğa kel-, sabır et-, aldı-artın oyla-.</i>
<i>aqıldandır-</i> (ақылдандыр-)	: <i>aqıl ayt-, aqılğa keltir-.</i>
<i>aqıldas-</i> (ақылдас-)	: <i>pikirles-, keñes-, aqıl qos-.</i>
<i>aqıldastır-</i> (ақылдастыр-)	: <i>keñestir-, pikirlestir-, aqıl qostır-.</i>
<i>aqıldımsı-</i> (ақылдымсы-)	: <i>aqılsı-, bilgişsin-, aqıldı bolıp körin-.</i>
<i>aqıldımsın-</i> (ақылдымсын-)	: <i>aqıldısın-, bilgişsin-.</i>
<i>aqıldısın-</i> (ақылдысын-)	: <i>bilgirsın-.</i>
<i>aqılğöysi-</i> (ақылғөйси-)	: <i>bilgişsi-, bilgirsı-, bilimdarısı-.</i>
<i>aqılğöysin-</i> (ақылғөйсін-)	: <i>bilgişsin-, aqıl üyretkensi-.</i>
<i>aqılmansı-</i> (ақылмансы-)	: <i>aqıldı bolıp körin-, aqıl aytqansı-.</i>
<i>aqılsı-</i> (ақылсы-)	: <i>aqıldımsı-, bilgişsin-.</i>
<i>aqılsızdan-</i> (ақылсыздан-)	: <i>aqılınan adas-, aqılınan ayırıl-, aqımaq bol-.</i>

4. Deyimler

4.1. İsim + İsim şeklinde kalıplaşmış yapılar

- aqıldan şaynam joq* (ақылдан шайнам жоқ): akılsız (QTFS, s. 19)
- aqıl iyesi* (ақыл иесі): akıllı insan, akıllı başında. (QÄTS/1, s. 292)
- aqıl kemtarlıǵı* (ақыл кемтарлығы): zekâ geriliği, eksikliği, akıllı kıt (QÄTS/1, s. 292)
- aqıl körinisi* (ақыл көринісі): doğru yetiştirme, doğru yaşam (QÄTS/1, s. 292)
- aqıl köz* (ақыл көз): ağırbaşlılık, bilginlik (QÄTS/1, s. 292)
- aqıl köziniñ awdanı* (ақыл көзінің ауданы): bilgi hazinesi (QÄTS/1, s. 292)
- aqıl sözi* (ақыл сөзі): faydalı, doğru tavsiye; eğitim (ATS, s. 34)
- aqıl şabıtı* (ақыл шабыты): zihniyet (KTTTS, s. 37)
- aqıl tis* (ақыл тіс): yirmilik diş, akıl dişi (QÄTS/1, s. 293)
- aqıldı baylata* (ақылды байлама): aklını kaybetme (QTFS, s. 19)
- aqıldı köz* (ақылды көз): düşünceli, berrak göz (QÄTS/1, s. 296)
- aqıldı söz* (ақылды сөз): doğru, düzgün, yerinde söz (QÄTS/1, s. 296)
- aqıldıñ tolǵan kemesi* (ақылдың толған кемесі): tecrübeli, güngörmüş (QÄTS/1, s. 292)
- aqılǵa sıyımdı* (ақылға сыıымды): akla yatkın (QÄTS/1, s. 291)
- aqılı artıq* (ақылы артық): akıllı, tecrübeli, görgülü (QÄTS/1, s. 293)
- aqılı atasından asqan* (ақылы атасындан асқан): akıllı, zeki (QÄTS/1, s. 294)
- aqılı awıs* (ақылы ауыс): aklını yitiren insan. (QÄTS/2, s. 233)
- aqılı az* (ақылы аз): akıllı kıt, saf, budala (QÄTS/1, s. 294)
- aqılı bar* (ақылы бар): akıllı, tecrübesi çok (QÄTS/1, s. 294)
- aqılı jarım* (ақылы жарым): akıllı kıt, saf, budala (QÄTS/1, s. 294)
- aqılı joq* (ақылы жоқ): ahmak, akılsız (QÄTS/1, s. 294)
- aqılı kem* (ақылы кем): akıllı kıt, saf, budala (QÄTS/1, s. 294)
- aqılı kötiniiñ awzında* (ақылы көтінің аузында): başkasına verecek akıllı yok, ahmak, salak (QÄTS/2, s. 184)
- aqılı közinde* (ақылы көзінде): derinlemesine düşünmeden, üstünlükçü (QÄTS/1, s. 294)
- aqılı qısqa* (ақылы қысқа): düşünmeden hareket eden, ahmak, akılsız (QÄTS/1, s. 294)
- aqılı şolaq* (ақылы шолақ): düşünmeden hareket eden, ahmak, akılsız (QÄTS/1, s. 294)
- aqılı tapşı* (ақылы тапшы): akılsız, ahmak, akıllı kıt (QÄTS/1, s. 294)
- aqılı tüzüw* (ақылы түзу): akıllı, sağlıklı (QÄTS/1, s. 294)
- aqılıña boylayın* (ақылыңа бойлайын): 1. Yarım akıllı bile vermedin, aklını kendine anlamında. 2. Bulunan fikirden memnuniyet bildirme anlamında (QÄTS/1, s. 294)

aqıl-oy enbegi (ақыл-оу енбегі): bilimsel, yaratıcı çalışma (QÄTS/1, s. 297)

aqıl-oy terbiyesi (ақыл-оу тербиесі): Çocukların düşünme becerilerini, entelektüel bilincini, dünyaya bilimsel bakış açısını geliştirmeyi amaçlayan etkinlikler, zihinsel eğitim (QÄTS/1, s. 297)

4.2. Sıfat+ İsim şeklinde kalıplaşmış yapılar

alpis eki aqıl (алпыс екі ақыл): düşüncesi bölünme (QTAS, s. 57)

aram aqıl (арам ақыл): aldatmayı, kötülüğü öğreten akıl (QÄTS/1, s. 586)

tabılğan aqıl (табылған ақыл): mantıklı, yerinde teklif, öneri. (QÄTS/1, s. 295)

4.3. İsim + Fiil yapısındaki deyimler

aqıl al- (ақыл ал-): 1. akıl almak; 2. şaşırtmak, şok etkisi yaratmak (QÄTS/1, s. 291)

aqıl ayt- (ақыл айт-): akıl vermek, yol göstermek, istişare etmek (QTFS, s. 19)

aqıl ber- (ақыл бер-): akıl vermek, yol göstermek, istişare etmek. (QÄTS/1, s. 291)

aqıl bol- (ақыл бол-): doğru olmak, akıllı olmak (QÄTS/1, s. 291)

aqıl en- (ақыл ен-): akıllanmak (QTBÜTS, s. 61)

aqıl jarasıp al- (ақыл жарасып ал-): danışır, istişare edip önceden anlaşmak (QTFS, s. 19).

aqıl kör- (ақыл көр-): onaylamak (QTBÜTS, s. 61)

aqıl közben baq- (ақыл көзбен бақ-): idrak etmek, anlamak, kavramak (QÄTS/1, s. 292)

aqıl közben qara- (ақыл көзбен қара-): idrak etmek, anlamak, kavramak (QÄTS/1, s. 292).

aqıl qaş- (ақыл қаш-): aklını kaçırmak, delirmek, bilincini kaybetmek (QTBÜTS, s. 61).

aqıl qıl- (ақыл қыл-): akıl vermek, tavsiye vermek (QTBÜTS, s. 61).

aqıl qon- (ақыл қон-): beğenmek (QTBÜTS, s. 61).

aqıl qos- (ақыл қос-): akıl vermek, yol göstermek, istişare etmek (QTFS, s. 19).

aqıl qur- (ақыл құр-): danışmak, istişare etmek (QÄTS/1, s. 293).

aqıl sal- (ақыл сал-): akıl vermek, yol göstermek, istişare etmek (QÄTS/1, s. 293).

aqıl sura- (ақыл сұра-): akıl istemek, tavsiye istemek (QÄTS/1, s. 293)

aqıl tap- (ақыл тап-): çare bulmak, bir yolunu bulmak, akıl etmek (QÄTS/1, s. 293)

aqıl tarazasına sal- (ақыл таразасына сал-): akıl terazisinde tartmak, düşünüp taşınmak. (QTTS/1, s. 34).

aqıl tile- (ақыл тіле-): danışmak, istişare etmek (QTFS, s. 19).

aqıl toqtat- (ақыл тоқтат-): 1. buluğa ermek, kemale ermek; 2. aklına yatmak, uygun bulmak. (QTTS/1, s. 34).

aqıl üyret- (ақыл үйрет-): akıllıca tavsiye vermek (QOS, s. 39).

aqıldan adas- (ақылдан адас-): 1. bilincini kaybetmek, 2. ne yapacağını şaşırmak, afallamak. (QÄTS/1, s. 292).

aqıldan awıs- (ақылдан ауыс-): 1. bilincini kaybetmek, 2. ne yapacağını şaşırarak, afallamak. (QÄTS/1, s. 292)

aqıldan ayırıl- (ақылдан айырыл-): aklını kaçırmak, delirmek, çıldırmak (QÄTS/1, s. 291)

aqıldan jarım bol- (ақылдан жарым бол-): aklını kaçırmak, delirmek, çıldırmak (QÄTS/1, s. 291)

aqıldan tan- (ақылдан тан-): 1. bilincini kaybetmek, 2. ne yapacağını şaşırarak, afallamak. (QÄTS/1, s. 292)

aqıldıñ közin bayla- (ақылдың көзін байла-): hiçbir şeyi anlatmamak (QÄTS/1, s. 292)

aqıl-esi kir- (ақыл-eci кір-): aklını başına toplamak, kendine gelmek (QÄTS/1, s. 296)

aqıl-esi tol- (ақыл-eci тол-): akli ermek, etrafını tanımak (QÄTS/1, s. 296)

aqıl-esin al- (ақыл-есін ал-): aklını başından almak, korkmak (QÄTS/1, s. 296)

aqıl-esten adas- (ақыл-естен адас-): aklını yitirmek, delirmek (QÄTS/1, s. 296)

aqılğa al- (ақылға ал-): öngörmek (QÄTS/1, s. 291)

aqılğa jendir- (ақылға жendir-): akli başına gelmek, kendine gelmek (QTBÜTS, s. 61)

aqılğa jengiz- (ақылға жengiz-): iyice düşünüp kabul etmek (QTBÜTS, s. 61)

aqılğa kel- (ақылға кел-): akli başına gelmek, kendine gelmek. (QÄTS/1, s. 291)

aqılğa kisen sal- (ақылға кісен сал-): düşünmeye fırsat vermemek (QTBÜTS, s. 61)

aqılğa qon- (ақылға қон-): aklına yatmak, uygun olmak (QÄTS/1, s. 291)

aqılğa qonba- (ақылға қонба-): aklına yatmamak, anlaşılmamak (QTBÜTS, s. 61)

aqılğa sal- (ақылға сал-): iyice düşünmek, karara bağlamak, tasarlamak (QÄTS/1, s. 291)

aqılğa sıyma- (ақылға сыйма-): 1. mantıksız gelmek, 2. güvenmemek (QÄTS/1, s. 291)

aqılı alpıs jaqqa jügir- (ақылы алпыс жаққа жүгір-): akli karışmak, aklını yitirmek (QÄTS/1, s. 293)

aqılı altı saqqa jügir- (ақылы алты саққа жүгір-): akli karışmak, aklını yitirmek (QÄTS/1, s. 293)

aqılı altığa, оуи онға bölün- (ақылы алтыға, оуи онға бөлін-): ne yaptığını bilmeden afallamak, şaşırarak (QÄTS/1, s. 293)

aqılı altığa, оуи санға bölün- (ақылы алтыға, оуи санға бөлін-): ne yaptığını bilmeden afallamak, şaşırarak (QÄTS/1, s. 293)

aqılı aw- (ақылы ау-): delirmek, çıldırmak, aklını yitirmek (QÄTS/1, s. 294)

aqılı awıs- (ақылы ауыс-): akli karışmak, aklını yitirmek (QÄTS/1, s. 34)

aqılı basqar- (ақылы басқар-): akil almak, söyleneni yapmak (QÄTS/1, s. 295)

aqılı kir- (ақылы кір-): akıllanmak, akli başına gelmek. (QÄTS/1, s. 34)

aqılı qaş- (ақылы қаш-): 1. bunamak; 2. şaşırarak (QÄTS, s. 19)

- aqılı pis-* (ақылы піс-): anlama kapasitesi gelişmek, olgunlaşmak (QÄTS/1, s. 294)
- aqılı tol-* (ақылы тол-): akli ermek, yaşını başını almak. (QÄTS/1, s. 294)
- aqılı tolis-* (ақылы толыс-): akli ermek, yaşını başını almak. (QÄTS/1, s. 294)
- aqılı tüs-* (ақылы түс-): akli başına gelmek (QÄTS/1, s. 295)
- aqılımen atı şıq-* (ақылымен аты шық-): iyi işleriyle ön plana çıkmak, tanınmak (QÄTS/1, s. 294)
- aqılın al-* (ақылын ал-): dinlemek, söylenileni mantıklı bulmak, söylenileni yapmak (QTFS, s. 19)
- aqılın attama-* (ақылын аттама-): söyleneni yapmak, yerine getirmek, itaat etmek (QÄTS/1, s. 294)
- aqılın ayata-* (ақылын аяма-): bildiği her şeyi anlatmak (QÄTS/1, s. 294)
- aqılın iş-* (ақылын іш-): çok içip sarhoş olmak. (QTTS/1, s. 34)
- aqılın şaş-* (ақылын шаш-): aptalca bir şey yapmak (QTFS, s. 19)
- aqılına kel-* (ақылына кел-): derin düşünmek; kendine gelmek (QTFS, s. 19)
- aqılına qılaq as-* (ақылына құлақ ас-): dinlemek, söylenileni mantıklı bulmak, söylenileni yapmak (QÄTS/1, s. 294)
- aqılına qılaq sal-* (ақылына құлақ сал-): dinlemek, söylenileni mantıklı bulmak, söylenileni yapmak (QÄTS/1, s. 294)
- aqılınan (ğaqılınınan) adas-* (ақылынан [ғақылынынан] адас-): 1. aklını kaybetmek, bunamak; 2. Ne yapacağını şaşırarak (QÄTS/1, s. 90)
- aqılınan ada-* (ақылынан ада-): şuurunu kaybetmek, aklını kaybetmek (QÄTS/1, s. 79)
- aqılınan aljas-* (ақылынан алжас-): şuurunu kaybetmek, aklını kaybetmek (QTBÜTS, s. 61)
- aqılınan ayırıl-* (ақылынан айырыл-): şuurunu kaybetmek, aklını kaybetmek (QÄTS/1, s. 200)
- aqılınan jañıl-* (ақылынан жаңыл-): şuurunu kaybetmek (QTBÜTS, s. 61)
- aqılınan tan-* (ақылынан тан-): 1. aklını kaybetmek, bunamak; 2. Ne yapacağını şaşırarak (QTTS/1, s. 34)
- aqılşı tut-* (ақылшы тұт-): tavsiyeyi dinlemek, danışman olarak kabul etmek. (QÄTS/1, s. 298)
- aşuwdı aqılğa jeñdir-* (ашуды ақылға жеңдір-): sabretmek, kendini tutmak, sinirini bastırmak (QTBÜTS, s. 140)
- aşuwın aqılı bas-* (ашуын ақылы бас-): sabretmek, kendini tutmak, sinirini bastırmak (QÄTS/1, s. 295)
- dombıra bes sawsaqpen aqıldas-* (домбыра бес саусақпен ақылдас-): dombıra çalmak (QÄTS/13, s. 26)

5. Atasözleri

5.1. *aqıl* “akıl”

• *Adam boyındağı eñ tamaşa nârse – bilim men aqıl.* (BS/3, s. 15) İnsan hayatındaki en muhteşem şey bilim ve **akıldır.**”

• *Adam men maldın ayırması aqılda.* (BS/3, s. 16) “İnsan ve hayvanın arasındaki fark **akıldadır.**”

• *Adamnıñ azğanı aqıl-esten iriydi.* (BS/2, s. 67) “Yolunu kaybeden insan, **aklım** yitirir.”

• *Adamnıñ tizgini – aqıl.* (BS/2, s. 207) “İnsanın dizgini **akıldır.**”

• *Aqıl – Allanıñ sıylığı.* (BS/3, s. 26) “**Akıl** Allah’ın hediyesidir.”

• *Aqıl arımas, altın şirimes.* (BS/2, s. 187) “**Akıl** tükenmez, altın çürümez.”

• *Aqıl asta, qayrat jasta, asıl tasta.* (BS/3, s. 27) “**Akıl** yemekte, gayret yaşta, cevher taştadır.”

• *Aqıl awızdan, merey (meyir) közden.* (BS/2, s. 147; BS/7, s. 202) “**Akıl** ağızdan, saygınlık (merhamet) gözdendir.”

• *Aqıl aynımas, altın şirimes.* (BS/2, s. 209) “**Akıl** değişmez, altın çürümez.”

• *Aqıl azbaydı, bilim tozbaydı.* (BS/2, s. 188) “**Akıl** yoldan çıkmaz, bilim eskimez.”

• *Aqıl bar jerde şındıq bar, ötirik joq.* (BS/3, s. 27) “**Akıl** olan yerde gerçek vardır, yalan yoktur.”

• *Aqıl bastan şığadı, asıl tastan şığadı.* (BS/3, s. 27) “**Akıl** baştan çıkar, cevher taştan çıkar.”

• *Aqıl bizdi bilimge jeteleydi.* (BS/3, s. 27) “**Akıl** bizi bilime ulaştırır.”

• *Aqıl dariyya eken, köñil düldül eken.* (BS/3, s. 27) “**Akıl** derya imiş, gönül hızlı at imiş.”

• *Aqıl – dariyya, alsañ da, tawsılmaydı; jer – qazına, sawsañ da, tawsılmaydı.* (BS/7, s. 196) “**Akıl** deryadır ne kadar alırsan al tükenmez; toprak hazinedir, ne kadar işlersen işle tükenmez.”

• *Aqıl ğawhar bağasız, aqımaq awruw dawasız.* (BS/2, s. 173) “**Akıl** pahası olmayan cevherdir, ahmak çaresi olmayan hastadır.”

• *Aqıl jas ulannan, jüyrık tay-qulannan.* (BS/3, s. 27) “**Akıl**, genç oğlandan; koşucu tay, kulandan¹ (olur).

• *Aqıl jasqa bitedi, qına tasqa bitedi.* (BS/2, s. 64) “**Akıl** yaşla ortaya çıkar, kına taşa ortaya çıkar.”

• *Aqıl jastan şığar, jüyrık attan şığar. Aqıl qarttan şığar, asıl tastan şığar.* (BS/3, s. 27) “**Akıl** gençten çıkar, koşucu attan çıkar. **Akıl** yaşlı kişiden çıkar, cevher taştan çıkar.”

• *Aqıl kirip, qırıqta ädep bilmese, “Adam emes” bolar edi, kim dese!* (BS/3, s. 27) “**Akıl** başına gelip kırklı yaşlarında edep bilmiyorsa kim ne derse desin ‘İnsan değil’dir.”

• *Aqıl körki – til, tildiñ körki – söz, adam körki – jüz, jüzdiñ körki – köz.* (BS/3, s. 27) “**Akılın** süsü dil, dilin süsü söz, insanın süsü yüz, yüzün süsü gözdür.”

¹ Üç yaşına giren at.

• **Aqıl**, qayrat, bilimdi teñ ustağan zor bolar. Oysız, jigersiz, bilimsiz ömir keşken qor bolar. (BS/2, s. 188) "**Akıl**, güç ve bilimi dengeleyen güçlü olur. Düşüncesiz, cesaretsiz, bilimsiz ömür geçiren ziyan olur."

• **Aqıl** köpke jetkizer, öner kökke jetkizer. (BS/2, s. 188) "**Akıl** çoğa ulaştırır, sanat göge ulaştırır."

• **Aqıl** mıñ oquwdıñ bası. (BS/3, s. 26) "**Akıl** bin okumanın başlangıcıdır."

• **Aqıl** maxabbat tuzağına tap kelse, qaşarğa jol izdeydi. (BS/3, s. 27) "**Akıl** aşk tuzağına düştüğünde çıkış yolu arar."

• **Aqıl** men bilim armanıñdı iske asıradı. (BS/3, s. 27) "**Akıl** ile bilim hayallerini gerçekleştirir."

• **Aqıl** men bilimniñ tilmaşı – til. (BS/3, s. 27) "**Akıl** ve bilimin tercümanı dildir."

• **Aqıl** nadan başqa kirmeydi, temir şege tasqa kirmeydi. (BS/3, s. 28) "**Akıl** cahil başa girmez, demir çivi taşa girmez."

• **Aqıl** oydan artıq emes. (BS/2, s. 188) "**Akıl** düşünceden ziyade değildir."

• **Aqıl** oyğa, bilim kökke köteredi. (BS/2, s. 191) "**Akıl** düşünceye, bilgi göge yükselir."

• **Aqıl** – sağan izgi dos, ädil joldas. (BS/3, s. 26) "**Akıl** sana sonsuz dost, adil yoldaştır."

• **Aqıl** sözdi sanaña saqta, asıl sözdi balaña saqta. (BS/2, s. 243) "**Faydalı düşünceyi** bilincine sakla, asıl sözü yavrına sakla."

• **Aqıl** – şam-şırağıñ tündeği, bilimlilik – jariq közi kündeği. (BS/3, s. 26) "**Akıl** gecelerin feneri, ilim gündüzleri gözünün nurudur."

• **Aqıl** tozbaytıñ ton, bilim tawıslımaytın ken. (BS/2, s. 188) "**Akıl** eskimeyecek kıyafet, bilim tükenmeyen madendir."

• **Akılda** bağa joq, tärbiyede şek joq. (BS/2, s. 209) "**Akılda** paha yok, terbiyede sınır yok."

• **Akıldan** jaqın dos bar ma? (BS/2, s. 172) "**Akıldan** yakın dost var mı?"

• **Akıldan** jaqın dos bolmas, aşuwdan jaman qas bolmas. (BS/2, s. 209) "**Akıldan** yakın dost olmaz, öfkeden kötü düşman olmaz."

• **Akıldı** ötirik şarşatadı. (BS/2, s. 189) "**Aklı** yalan yorar."

• **Akıldıñ** isi asığışpen bitmeydi. (BS/3, s. 30) "**Akılın** işi aceleyle bitmez."

• **Akıldıñ** jüregi – ölşem tarazası. (BS/2, s. 187) "**Akılın** yüreği, ölçü terazisidir."

• **Akıldıñ** ölşemi – parasat. (BS/2, s. 173) "**Akılın** ölçüsü ahlaktr."

• **Aqılğa** baylıq – tozbas baylıq. (BS/2, s. 24) "**Akıl** zenginliği, tükenmez zenginliktir."

• **Aqılı** asqan jaqsını "alısım" dep oylama, aklı joy jamandı "jaqınım" dep oylama. Bir sınağan jamandı ekinşi qaytıp qıynama, aşuwlansa, mert qılar, jolbarışpen oynama. (BS/3, s. 31) "**Aklı** çok iyiyi 'uzağım' diye düşünme, akli olmayan kötüyü 'yakınım' diye düşünme. Bir eleştiren kötüyü ikinci kez kınama, sinirlense öldürür, kaplanla oynama."

• **Aqılı** assa, ağa tut. (BS/2, s. 187) "**Aklı** çoksa ağabey olarak gör."

- **Aqılı** az dep qorsınba, paydası tiyedi. (BS/3, s. 31) “**Aklı** az diye aşağılama faydası dokunur.”
- **Aqılı** azdıñ azabı köp. (BS/2, s. 190) “**Aklı** az olanın azabı çoktur.”
- **Aqılı** azğan adam özin-özi otqa tastaydı. (BS/3, s. 31) “**Aklı** azalan insan kendi kendini ateşe atar.”
- **Aqılı** bolsa, ayawlı boladı, biligi bolsa, bektikke talasadı. (BS/3, s. 31) “**Aklı** olsa değerli olur, hakimiyeti olsa güç için savaşıır.”
- **Aqılı** joq adamğa adırayğan köz biter, duwası joq awızğa sıldırağan söz biter. (BS/2, s. 190) “**Aklı** olmayan insanın dik dik bakan gözleri olur, fısıltılı konuşan ağzın şingirdayan sesi olur.”
- **Aqılı** joq jamandar, jaqsılargen egeser. (BS/2, s. 105) “**Aklı** olmayan kötüler, iyilerle münakaşa eder.”
- **Aqılı** joq jamañğa awıl malı buralqı. (BS/2, s. 190) “**Aklı** olmayan kötü için köyün malı sahipsiz gelir.”
- **Aqılı** joqtar azadı, oyı ozbırlar tozadı. (BS/3, s. 31) “**Aklı** olmayanlar yolunu kaybeder, zalim düşünceye sahip olanlar yıpranır.”
- **Aqılı** joqtıñ jaqını joq. (BS/2, s. 116) “**Aklı** olmayanın yakını da yoktur.”
- **Aqılı** köptiñ jaqını köp. (BS/2, s. 209) “**Aklı** çok olanın yakını çoktur.”
- **Aqılıñ** bolsa, aldımın arındı saqta, sonan soñ malındı saqta. (BS/2, s. 173) “**Akılın** varsa önce namusunu koru, ondan sonra malını koru.”
- **Aqılmen** mıñdı, aqıruomen birdi köndiresiñ. (BS/2, s. 209) “**Akılla** bin kişiyi, bağırarak bir kişiyi ikna edersin.”
- **Aqılmenen** köp eldi qaratıp aluwğa boladı. (BS/3, s. 30) “**Akılla** birçok ülkeyi fethetmek mümkündür.”
- **Aqımaq** bastan **aqıl** şıqpas, **aqıl** şıqsa da maqul şıqpas. (BS/2, s. 190) “Ahmak baştan **akıl** çıkmaz, **akıl** çıksa da makul çıkmaz.”
- **Aqımaqtıñ aqılı** tüsten keyin kiredi, ırısı qaytqanıñ iyti urı ketken soñ üredi. (BS/2 191) “Ahmağın **aklı** öğleden sonra gelir, rızıkı kaybolanın iti, hırsız gittikten sonra havlar.”
- **Aqımaqtıñ mal tabuwğa kemisi joq, aqıldıñ mal tabuwğa sebi joq.** (BS/2, s. 149) “Ahmağın mal kazanmaya yeteneği yok, **akılın** mal kazanmaya desteği yok.”
- **Aqşada aqıl joq, sondıqtan qalta tañdamaydı.** (BS/2, s. 346) “Parada **akıl** yok, bu yüzden cep seçmez.”
- **Altın aynımaydı, aqıl azbaydı.** (BS/2, s. 191) “Altın değişmez, akıl azalmaz.”
- **Araqpen quşaqtaştım degenşe, aqılmen qoştastım de.** (BS/2, s. 209) “İçkiyle kucaklaştım demektense **akılla** vedalaştım de.”
- **Arzımasqa aqılıñdı tawıspa.** (BS/2, s. 192) “İşe yaramaz kişi için **akılını** tüketme.”
- **As tasısa, qatığı tögiler, aşuw tasısa, aqılı tögiler.** (BS/2, s. 267) “Yemek taşısa katığı dökülür, öfke taşısa **aklı** dökülür.”
- **Asığıstaq pen aşuwdan aqıl küñgirt tartar.** (BS/2, s. 174) “Acele ve öfkeden **akıl** bulanır.”

- *Aştıñ aqılı tamağında, jayawdıñ aqılı tabanında.* (BS/2, s. 269) "Aç olanın **aklı** damağında, yaya olanın **aklı** tabanındadır."
- *Aşuw – aqıldıñ duşpanı, nâpsi – iymanıñ duşpanı.* (BS/2, s. 192) "Öfke **aklın** düşmanı, nefis imanın düşmanıdır."
- *Aşuw aldında, aqıl soñında.* (BS/2, s. 192) "Öfke önden, **akıl** ardından gider."
- *Aşuw arındaydı, aqıl artınan ayandaydı.* (BS/2, s. 192) "Öfke yükselir, **akıl** ardından gelir."
- *Aşuw asıqqanda, aqıl basuw aytar.* (BS/2, s. 192) "Öfke acele ettiğinde **akıl** bastırır."
- *Aşuw kelse, aqıl keter, aşuwdan aqıl köp bolsa, aşuw ne eter.* (BS/2, s. 193) "Öfke gelse **akıl** gider, öfkeden **akıl** çok olsa öfke ne yapar?"
- *Aşuw qıssa, aqıldıñ ğayıp boladı.* (BS/3, s. 61) "Öfkelenince **akılın** kaybolur."
- *Aşuw – pışaq, aqıl – tayaq, jonsa juqarar.* (BS/2, s. 193) "Sinir bıçak, **akıl** sopa, yontarsan tükenir."
- *Atalar sözi; aqıldıñ közi.* (BS/2, s. 243) "Atalar sözü; **akılın** gözü."
- *Atasız ul aqılğa jarımas, anasız qız jasawğa jarımas.* (BS/2, s. 114) "Babasız oğul **akla** doymaz, annesiz kız çeyize doymaz."
- *Ayqaymen asırıp aytqannan, aqılmen ündemey qalğan artıq.* (BS/2, s. 177) "Bağırarak abartıp söylemekten, **akılla** sessiz kalmak daha iyidir."
- *Ayla – altaw, aqıl – jetew.* (BS/2, s. 187) "Hile altı, **akıl** yedidir."
- *Aytar naqılı joqtıñ, tabar aqılı joq* (BS/2, s. 242) "Söyleyecek öğüdü olmayanın bulacak **aklı** yoktur."
- *Aytsa bolar aqıldı alıp oqığanğa, aytıp-aytpay nemene eki qulağın maqtamen tıqqanğa.* (BS/3, s. 24) "**Aklı** anlayana verirken ilim yapar, kulaklarını tıkayana verirken yok eder."
- *Älem biylew üşin zerde tirek qoy, el biylewge üşin aqıl, jürek, oy.* (BS/3, s. 68) "Dünyayı yönetmek için akıl direğini, halkı yönetmek için **akıl**, yürek, düşünce (direğini) dik."
- *Ärkimniñ öz aqılı kemel körinedi.* (BS/3, s. 69) "Herkesin kendi **aklı** (kendine) mükemmel görünür."
- *Äyel körki aqılda.* (BS/2, s. 118) "Kadının güzelliği **aklındadır**."
- *Äyeldiñ (Qatındardıñ) şası uzun, aqılı qısqa.* (BS/2, s. 117; BS/3, s. 232) "Kadının (kadınların) saçları uzun, **aklı** kısadır."
- *Balağa bayqap söylesseñ, aqılıña köner. Bayqamay köp söylesseñ, körseter bir "öner".* (BS/2, s. 246) "Çocuğunla dikkatli konuşursan **aklına** meyleder. Dikkat etmeden çok konuşursan bir 'hüner' gösterir."
- *Balaña bayqap söylesseñ, aqılıña köner, bayqamay köp söylegen, jurt işinde öler.* (BS/3, s. 79) "Çocuğuna dikkatli konuşursan **aklına** meyleder, dikkat etmeden çok konuşursan toplum içinde ölür."
- *Barmaqtay baqıt qara suwdı teris aynaldırğan aqıldan artıq.* (BS/2, s. 215) "Az mutluluk kara suyu tersine çeviren **akıldan** daha iyidir."

- *Basta aqıl joq bolsa, ayaqqa küş tüsedi.* (BS/2, s. 194) “Başta **akıl** yoksa ayağa zorluk düşer.”
- *Bayıǵanda barlıq adam baǵalı, qartayǵanda tek aqılmen jaǵadı.* (BS/2, s. 70) “Zengin olunca her insan kıymetli, yaşlanınca sadece **akılla** yararlı olur.”
- *Baylıqtıñ tübi – baqıldıq, aqıldıñ tübi – qazına.* (BS/2, s. 215) “Zenginliğin dibi cimrilik, **akılın** dibi hazine.”
- *Biýdaydın kewdesin kötergeni, daqlı joqtıǵı, jigittiñ kewdesin kötergeni – aqılı joqtıǵı.* (BS/2, s. 150) “Buğdayın gövdesini doğrultması tahılının yokluğu, yiğidin gövdesini doğrultması **akılının** yokluğudur.”
- *Bilim – qonaq, aqıl – qoja.* (BS/2, s. 195) “Bilim konuk, **akıl** ev sahibidir.”
- *Bilimsizdiñ bilgeni: “özim tolıq bilem” der, “öz aqılummen jürem” der.* (BS/2, s. 150) “Cahilin bilmişi: ‘Kendim yeterince biliyorum.’ der, ‘Kendi **akımla** yaşarım.’ der.”
- *Bir jüz elüw tarawdan turatın aqıl oqıp berseñ de, aqumaqqa oynısq körinedi.* (BS/3, s. 108) “Yüz elli bölümden oluşan **aklı** okuyabilsen de ahmağa oyuncak görünür.”
- *Biýdiñ aytqan söziniñ bari keñes, kisi aqılı kisige aqıl emes. Tünde urı xalıqtıñ malın jese, erteñ jiyin-toyǵa tipti kirmes.* (BS/3, s. 92) “Beyin söylediği sözün hepsi öğüt, birinin **aklı** başkasına **akıl** değildir. Geceleri hırsız halkın hayvanını yese ertesi gün eğlenceye hiç girmez.”
- *Bolat kezdik qap tübinde jatpaydı, aqılı joq jamandı egeylep tursan, batpaydı.* (BS/3, s. 94) “Çelik süngü çuval dibinde durmaz, **aklı** olmayan kötüyü bileyleyip dursan batmaz.”
- *Boydaqtıñ aqılı eki közinde.* (BS/2, s. 70) “Bekarın **aklı** iki gözündedir.”
- *Boyıñ qıysıq bolsa da, aqılıñ tüzüw bolsın.* (BS/3, s. 93) “Boyun eğri olsa da **akılın** düz olsun.”
- *Boyınıñ uzunun qayteyin, aqılı qısqa bolsa.* (BS/2, s. 194) “Boyunun uzunluğunu ne yapayım, **aklı** kısa ise.”
- *Burıñǵı xannıñ biyliği jürmes, keyingi xannıñ aqılı jürmes.* (BS/3, s. 99) “Önceki hanın hakimiyeti sürmez, sonraki hanın **aklı** çalışmaz.”
- *Dariyyanı teris aǵızǵan aqıldan barmaqtaý baq ilgeri.* (BS/2, s. 218) “Irmağı ters akıldan ise parmak kadar şans daha iyidir.”
- *Dawdı aqıl jeñedi, jawdı batır jeñedi.* (BS/2, s. 312) “Tartışmayı **akıl** yener, düşmanı yiğit yener.”
- *Däri şöpten, aqıl köpten.* (BS/2, s. 219) “İlaç ottan, **akıl** halktan (çıkar).”
- *Dostı köpti jaw almaydı, aqılı köpti daw almaydı.* (BS/2, s. 316) “Dostu çok olanı düşman yenemez, **aklı** çok olan tartışmayı kaybedemez.”
- *El köşedi dep otınıñdı tawıspa, jaw keldi dep aqılıñdı tawıspa.* (BS/3, s. 128) “Halk geçer diye odununu tüketme, düşman geldi diye **akılını** tüketme.”
- *Erdiñ körki aqıl, aqıldıñ körki sabır.* (BS/2, s. 219) “Erkeğim süsü **akıl**, **akılın** süsü sabır.”
- *Eserdiñ aqılı tüsten keyin keldi.* (BS/2, s. 153) “Delinin **aklı** öğleden sonra başına gelir.”
- *Ǵılım aqılǵa qanat bitirer.* (BS/2, s. 197) “İlim **akla** kanat takar.”

• *Çilimniñ başı – aqıl, aqıldıñ başı – tözimdilik.* (BS/2, s. 197) "İlmin başı **akıl**, **aklın** başı sabırdır."

• *Xanda qırıq kisiniñ aqılı bar, qasqırda qırıq kisiniñ jüregi var, bir kisiniñ küşi bar.* (BS/3, s. 343) "Handa kırk kişinin **aklı** var, kurtta kırk kişinin yüreği var, bir kişinin gücü var."

• *İlim – bulaq, aqıl jağalay bitken quraq.* (BS/2, s. 206) "İlim nehir, **akıl** etrafında yetişen kamıştır."

• *Jaqsınıñ aytqan aqılı – alwa, şeker, balmen teñ.* (BS/2, s. 83) "İyinin verdiği **akıl**, helva, şeker, bala denktir."

• *Jaqsınıñ sözi aqıl şaqıradı, jamannıñ sözi aşuw şaqıradı.* (BS/2, s. 249) "İyinin sözü **akıl** çağırır, kötünün sözü acı çağırır."

• *Jalqawğa дәwlet üşin uyqı berer, jamanga aqıl üşin külki berer.* (BS/2, s. 89) "Tembele zenginlik yerine uyku verir, kötüyeye **akıl** yerine alay verir."

• *Jamannıñ aqılı közinde.* (BS/3, s. 165) "Kötü insanın akılı gözündedir."

• *Jamannıñ aqılı tüsten keyin, jaqsınıñ qadiri isten keyin.* (BS/2, s. 154) "Kötünün **aklı** öğleden sonra (çalışır), iyinin kadiri işten sonra (anlaşılır)."

• *Janjaldıñ şoğı kızarsa, aqıldıñ suwın sep.* (BS/3, s. 166) "Kargaşanın közü kızarsa **aklın** suyunu serp."

• *Jası jetse de, aqılı jas adam bar, öz aqılı özine jaw bolatın nadan bar.* (BS/3, s. 171) "Yaşı büyük olsa da **aklı** küçük insan var, kendi akılı kendine düşman olan cahil var."

• *Jaw aqılın tıñdawğa boladı, aluwğa bolmaydı.* (BS/3, s. 173) "Düşmanın **fikrini** dinleyebilirsin, alamazsın."

• *Jaw joqta batır köp, daw joqta aqıl köp.* (BS/2, s. 221) "Düşman yokken yiğit çok, tartışma yokken **akıl** çok."

• *Jılı-jılı söyleseñ, jılan ininen şığadı. Ura-ura söyleseñ, aqıl esten şığadı.* (BS/3, s. 185) "Tatlı tatlı söylersen yılan yuvasından çıkar. Sert sert söylersen **akıl** baştan çıkar."

• *Qalpağına qarap qarsı alsan, aqılına qaray attandır.* (BS/2, s. 181) "Kalpağına bakıp karşıyorsanız **aklına** göre yolcu et."

• *Qapiyada qatın aqıl tabadı.* (BS/2, s. 136) "Beklenmedik anda kadın çözüm bulur."

• *Qarañğıda jariq, qıyındıqta aqıl kerek.* (BS/2, s. 181) "Karanlıkta ışık, zorlukta **akıl** gerek."

• *Qatınğa sırınıdı aytpa, aqılıña kelmey nanba.* (BS/3, s. 231) "Kadına sırrını söyleme, **aklına** gelmeden inanma."

• *Qayrat qosşı, aqıl başşı.* (BS/2, s. 227) "Gayret yardımcı, **akıl** yöneticidir."

• *Qazaqtıñ aqılı közinde, qasiyeti sözinde.* (BS/2, s. 49) "Kazak'ın **aklı** gözünde, haysiyeti sözündedir."

• *Qırıq jasında ädep pen aqılı bolmağan adam – adam emes.* (BS/3, s. 251) "Kırk yaşında edebi ve **aklı** olmayan insan, insan değildir."

• *Qız aqıldı eskermes, ana ülgisin körmese, ul jarılqap as bermes, äke ülgisin körmese.* (BS/3, s. 248) "Kız **aklına** dikkat etmez anne örneğini görmese, oğlan dua edip yemek vermez baba örneğini görmese."

• *Qoy asığı demeñiz, qoluña jaqsa, saqa tut, jası kişi demeñiz, aqılı assa, ağa tut.* (BS/2, s. 140) “Koyunun aşık kemiği deme, elin sürsen saka² kabul et, yaşı küçük deme, **aklı** fazlaysa ağabey kabul et.”

• *Kemel aqıl joq bolsa, tiliñdi tıy.* (BS/3, s. 194) “Kâmil **akıl** yok olsa dilini tut.”

• *Kerekti jerinde ğana söylegen – maqul, orinsız jerde söylemegen – aqıl.* (BS/3, s. 195) “Gerekli yerde konuşan haklıdır, yersiz yere konuşmayan **akıldır.**”

• *Kisi aqılın bay bolğansa, öz aqılınmen jarlı bol.* (BS/2, s. 157) “Başkasının **aklıyla** zengin oluncaya kadar kendi **aklıyla** yoksul ol.”

• *Kisi aqılın tıñdap al, tañdap-talğap, taldap al.* (BS/2, s. 200) “Kişinin **aklını** dinleyerek al, seçerek, analiz ederek al.”

• *Kiyimine qarap qarısı aladı, aqılına qarap şıǵarıp saladı.* (BS/2, s. 295) “Giyimine göre karşılar, **aklına** göre yolcu eder.”

• *Kisiğe japa qılğan, sen opa qıl: ‘Juwmaydı qandı qanmen’ degen aqıl.* (BS/3, s. 214) “Sana eziyet eden kişiye sen iyilik et: ‘Kanı kanla yıkamak olmaz.’ demiş **akıl.**”

• *Köp aqılı alıstı boljaydı, jalğız aqıl otbasınan ozbaydı.* (BS/2, s. 46) “Çok **akıl** uzağı tahmin eder, tek **akıl** ailesinden ileri gidemez.”

• *Köptiñ aqılı – köl, azdıñ aqılı – şöl.* (BS/2, s. 224) “Çok **akıl** göl, az **akıl** çöldür.”

• *Küşigen qus jemtikke şüyiler tez, esti kişi aqılğa iyiler tez.* (BS/3, s. 210) “Yırtıcı kuş leşe hızla saldırır, akli başında insan **akla** hızla yönelir.”

• *Maxabbattıñ burımı – aqıldıñ ayağına salınğan tusaw, saq qustarğa qurılğan tuzaq.* (BS/3, s. 256) “Aşkın cilvesi **aklın** ayağına takılan köstek, hububat kuşlara kurulan tuzaktır.”

• *Mal kedeyliginen aqıl kedeyligi jaman.* (BS/3, s. 254) “Mal fakirliğinden ise **akıl** fakirliği daha kötüdür.”

• *Maldan ayrılmañ da aqılınnan ayrılma.* (BS/3, s. 255) “Malını kaybetmen de **aklını** kaybetme.”

• *Maldan jarlı qılmañ qıl, aqıldan jarlı qılma.* (BS/2, s. 201) “Maldan fakir olursan ol, **akıldan** fakir olma.”

• *Malğa jarlılıq – jarlılıq, aqılğa jarlılıq – sorlılıq.* (BS/2, s. 201) “Malca fakirlik, fakirliktir, **akılca** fakirlik, musibettir.”

• *Mañdayñmen qar tesersiñ, aqılınmen jar tesersiñ.* (BS/2, s. 201) “Alınla kar delersin, akınlı uçurum delersin.”

• *Mas adamda aqıl joq.* (BS/3, s. 256) “Sarhoş insanda **akıl** yoktur.”

• *Orta aqıl ortadan şıǵarmas, artıq aqıl payda bermeydi.* (BS/3, s. 265) “Vasat **akıl** ortadan çıkmaz, fazla **akıl** fayda sağlamaz.”

• *Oy aqıldan jüyrük emes.* (BS/2, s. 201) Düşünce **akıldan** hızlı değildir.”

• *Oyduñ tübi – teren, aqıldıñ tübi – eren.* (BS/2, s. 201) “Düşüncenin dibi derin, **aklın** dibi fevkaladedir.”

² saka: madeni para.

- Öz **aqılım** – **aqıl-aq**, kişi **aqılı** – **şoqıraq**. (BS/2, s. 202) “Kendi **aklım akıl**, başkasının **aklı** dörtnaladır.”
- Öz **aqılñ** öziñe, özen men samarday. Kisi **aqılı** kisen menen tusawday. (BS/3, s. 269) “Kendi aklın kendine, ırmak ve kap gibidir. İnsan akli zincir ve köstek gibidir.”
- Öz **aqılın** şamalağan qor bolmas. (BS/2, s. 202) “Kendi **aklıyla** yorum yapan ziyan olmaz.”
- Payda keler **aqıl**, bilim jolınan, zerdeli men taza adamnıñ qolınan. (BS/3, s. 282) “Fayda gelecek **akıl**, bilim yolundan, akıllı ve temiz insanın elinden.”
- Şarap **aqılñdı** qoymaydı, baylığındı tonaydı. (BS/2, s. 206) “Şarap **aklını** bırakmaz, zenginliğini yağmalar.”
- Şarap degen bilim men **aqılğa** jaw, şaraptın şatağı sol – urıs pen daw. (BS/3, s. 346) “Şarap, bilim ve **akla** düşmandır, şarabın karmaşıklığı şu: savaş ve tartışmadır.”
- Tañdağan tazğa joliğadı, **aqılı** azğa joliğadı. (BS/2, s. 107) “Seçici olan kele rastlar, **aklı** az olana rastlar.”
- Tentektin **aqılı** tüsten keyin keledi (kirer). (BS/2, s. 107,169) “Yaramazın **aklı** öğleden sonra gelir.”
- Tıñdap jürip tolar **aqıl** dorbası, köp söylese, uşar erdin qor bası, tıñday bilse, qanar qulaq qurışı, köp söylese, qaşar adam ırısı. (BS/3, s. 327) “Dinlerken dolar **akıl** torbası, çok konuşsa uçar adamın zavallı başı, dinleyebilse silinir kulağının pası, çok konuşsa kaçar insanın bereketi.”
- Til – **aqıldın** ölçemi. (BS/2, s. 261) “Dil, **aklın** ölçüsüdür.”
- Til süyeksiz, **aqıl** tüpsiz. (BS/2, s. 260) “Dil kemiksiz, **akıl** dipsizdir.”
- Ülken deseñ, tüyege jügin, saqalı deseñ, tekege jügin, **aqıl** izdeseñ adamğa jügin. (BS/2, s. 437) “Büyük desen deveye müracaat et, sakallı desen tekeye müracaat et, **akıl** arasan insana müracaat et.”
- Üyrenedi adam, bilim artadı, **aqıl** tübi tım tereñge tartadı. (BS/3, s. 339) “İnsan öğrenir, bilim artar, **aklın** dibi çok derine sürüklenir.”

5.2. **aqıl al-** “akıl almak”

- **Aqıl alsañ** azbassıñ, köpti körgeñ könenen. (BS/2, s. 68) “Halkı tanıyan yaşlıdan **akıl alırsan** yolunu şaşırmasın.”
- Menen, ulım, **aqıl alıp** jaqsılıqqa jaratqın, elde bilgir, ulıq bolsan, öner-bilim taratqın. (BS/3, s. 257) “Oğlum benden **akıl alıp** hayır yap, ülkede bilge ve büyük bir insan isen sanat ve bilgiyi yay.”

5.3. **aqıl ayt-** “akıl vermek, yol göstermek, istişare etmek”

- **Aqıl aytsañ**, maqul ayt. (BS/2, s. 111) “**Akıl verisen** mantıklı konuş.”
- Jamanğa **aqıl aytsañ**, **aqıldı tappas** jawap qaytaradı. (BS/2, s. 88) “Kötüye **akıl versen** çözüm olmayan cevap verir.”
- Jamanğa **aqıl aytsañ**, “aldaydı” der, jaman atpen suw keşseñ, “jaldaydı” der. (BS/2, s. 87) “Kötüye **akıl versen** “Aldatıyor.” der, kötü atla su geçsen “Yüzüyor.” der.”

5.4. *aqıl ber-* “akıl vermek, yol göstermek, istişare etmek”

• *Oquw bilim beredi, aqıl bermeydi.* (BS/2, s. 202) “Okumak bilim verir, **akıl vermez.**”

5.5. *aqıl bol-* “doğru olmak, akıllı olmak”

• *Aşuwluda aqıl bolmas, aqıl köp bolsa, aşuw neter.* (BS/3, s. 62) “Sinirli kişi **akıllı olmaz**, akıl çok olsa öfke ne yapar?”

• *Jaw töngende batır bol, daw töngende aqıl bol.* (BS/2, s. 323) “Düşman bastırduğunda kahraman ol, tartışma alevlendiğinde **akıllı ol.**”

• *Kiside aqıl bolmasa, köz degeniñ qur äynek.* (BS/2, s. 224) “İnsanda **akıl** yoksa göz dediğin boş bir camdır.”

5.6. *aqıl qos-* “akıl vermek, yol göstermek, istişare etmek”

• *Aqıldimen söylesseñ, aqılıña aqıl qosılar.* (BS/2, s. 243) “Akıllıyla konuşsan aklına **yol gösterir.**”

• *Aşuw – duşpan (käpir), aqıl – dos, aqılıña aqıl qos.* (BS/2, s. 192; BS/3, s. 61) “Öfke düşman (kafir), akıl dost, aklına **yol göster.**”

• *Basıña is tüskende qasıñnan tabılğan dos – dos Onday dostı ärqaşan qoldap, aqılıña aqıl qos.* (BS/2, s. 311) “Başına iş geldiğinde yanında bulunan dost, dosttur. Öyle dostu her zaman destekleyip aklına **yol göster.**”

• *Dosiña qurmet körset, alıs joldan tos, aqılıña aqıl qos.* (BS/2, s. 313) “Dostuna saygı göster, uzak yoldan karşıla, aklına **yol göster.**”

5.7. *aqıl sura-* “akıl istemek, tavsiye istemek”

• *Alpısqa kelgennen aqıl sura.* (BS/2, s. 65) “Altmışa gelenden **tavsiye iste.**”

• *Bas ayaqтан aqıl suramaydı.* (BS/2, s. 215) “Baş ayaktan **akıl istemez.**”

• *Bir jas ülkennen aqıl sura.* (BS/2, s. 194) “Bir yaş büyükten **akıl iste.**”

• *Bir kün qarnı aşqannan qırıq kün aqıl surama.* (BS/2, s. 33) “Bir gün karnı acıkandan kırk gün **tavsiye isteme.**”

• *Burın tuwğannan aqıl sura, burın qonğannan qonıs sura.* (BS/2, s. 70,176) “Önce doğandan **akıl iste**, önce konaklayandan mekân sor.”

• *Jüyrikten aqıl surasañ, artıñnan jeter quwğanday. Äkimnen aqıl surasañ, aldı-artıñdı buwğanday.* (BS/3, s. 182) “Koşucudan **tavsiye istersen** ardından yetişir kovalanıyormuşsun gibi. Validen **tavsiye istersen** etrafına huzur vermez.”

• *Qalağa barğannan üş küñge şeyin aqıl surama.* “Şehre gidenden üç güne kadar **tavsiye isteme.**”

• *Köp jasağannan aqıl surama, köp körgennen aqıl sura.* (BS/2, s. 199) “Çok yaşayandan **akıl isteme**, çok görenden **akıl iste.**”

• *Öziñnen bir köylek burın tozdırğannan aqıl sura.* (BS/2, s. 183) “Kendinden yaşı büyük olandan **akıl iste.**”

5.8. *aqıl tap-* "çare bulmak, bir yolunu bulmak, akıl etmek"

- *Aqıl tappay amal joq, atqış buzbaytın qamal joq.* (BS/2, s. 188) "Akıl etmekden başka çare yok, nişancının bozamayacağı kale yok."

5.9. *aqıl üyret-* "akıllıca tavsiye vermek"

- *Tuwmıstınan jamanğa aqıl üyretip bolmaydı, tuwğannan adasqandı şaqırıp bolmaydı.* (BS/2, s. 143) "Doğası gereği kötü olana akıllıca tavsiye verilmez, akrabadan uzaklaşan çağrılmaz."

5.10. *aqılı tol-* "aklı ermek, yaşını başını almak"

- *Közi joq, qulağı sawdıñ aqılı toladı, qulağı joq, közi sawdıñ aqılı soladı.* (BS/2, s. 95) "Gözü kör, kulağı sağlam olanın aklı erer, kulağı sağır, gözü sağlam olanın aklı tükenir."

5.11. *aqılı awıs-* "aklı karışmak, aklını yitirmek"

- *aqıl awıladı, ırıs juğıladı.* (BS/2, s. 188) "Akıl yiter, servet yakınlaşır."

5.12. *aqılınan tan-* "1. aklını kaybetmek, bunamak; 2. Ne yapacağını şaşırarak"

- *Jaqsı qartaysa da, aqılınan tanbas, jaqsı at qartaysa da, jürisinen tanbas.* (BS/2, s. 80) "İyi yaşlansa da ne yapacağını şaşırılmaz, iyi at yaşlansa da yürümekten vazgeçmez."

5.13. *aqıl-keñes* "öğüt"

- *Aqıl-keñes – ämir emes.* (BS/2, s. 172) "Öğüt, emir değildir."
- *Aqıl-keñes bergenge qızmet qil.* (BS/3, s. 30) "Öğüt verene hizmet et."
- *Aqıl-keñes tıñdamağan adam ärdayım maşaaqatqa tüsedı.* (BS/3, s. 30) "Öğüt dinlemeyen insan her zaman zorluk çeker."

5.14. *aqıl-oy* "düşünce"

- *Aqıl-oy men bilim – är adamnıñ säwleti.* (BS/3, s. 30) "Düşünce ve bilim her insanın gücüdür."

5.15. *aqıldı* "akıllı"

- *Adal is isteseñ, adal bop ösesiñ, aqıldı is istesen, ömiriñe qut, qıyın is bitirseñ, ömir boyı qorıqpaysıñ.* (BS/3, s. 13) "Hayatta, adil iş yaparsan dürüstlük, akıllı işi yaparsan bereket, zor işi yaparsan cesaret kazanırsın."

- *Ağadan ini aqıldı bolsa, üç jası ülken boladı.* (BS/2, s. 207) "Ağabeyden erkek kardeş akıllı olsa üç yaş büyük olur."

- *Aq Edildiñ özi bolmasaq ta, bulağımız, aqıldı bastıñ özi bolmasaq ta, qulağımız.* (BS/2, s. 188) "Ak İdil olamasak da kaynağıyız, akıllı baş olamasak da kulağıyız."

- *Aqıldı adam ardaqtı.* (BS/2, s. 209) "Akıllı insan değerlidir."

- *Aqıldı adam aytqızbay biledi, aq suñqar qaqqızbay iledi.* (BS/2, s. 188) "Akıllı insan söyletmeden anlar, akbaba fırsat vermeden yakalar."

- *Aqıldı adam az jeydi.* (BS/3, s. 28) "Akıllı insan az yer."

- *Aqıldı adam erinbeydi, quwattı adam sürinbeydi.* (BS/2, s. 188) "Akıllı insan erinmez, güçlü insan sürünmez."

- **Akıldı** adam nâpsisin tıya bileği. (BS/3, s. 28) “**Akıllı** insan nefesine hâkim olur.”
- **Akıldı** adam ömir sürüw üşin işip-jeydi, aqımaq künde işip-jew üşin ömir süredi. (BS/3, s. 28) “**Akıllı** insan yaşamak için yiyip içer, ahmak günlük yiyip içmek için yaşar.”
- **Akıldı** adam sağıñdı sındırmas, aqımaq adam jağıñdı tındırmas. (BS/2, s. 64) “**Akıllı** insan tedbiri elden bırakmaz, ahmak insan çenesini kapatmaz.”
- **Akıldı** adam sözdi ornumen aytıp, jöndi jawap kütedi. (BS/3, s. 28) “**Akıllı** insan sözü yerinde söyleyip mantıklı cevap bekler.”
- **Akıldı** adamğa eki düniyede de jol aşıq. (BS/3, s. 28) “**Akıllı** insana iki dünyada da yol açıktır.”
- **Akıldı** arın qorğaydı, nadan qolda barın qorğaydı. (BS/2, s. 64) “**Akıllı** namusunu korur, cahil eldeki malını korur.”
- **Akıldı** başıñ bolsa, eldiñ aldı bolarsıñ, aqılsız başıñ bolsa, eldiñ azı bolarsıñ. (BS/2, s. 24) “**Akıllı** liderin olsa ileri giden halk olursun, akılsız liderin olsa güçsüz halk olursun.”
- **Akıldı** boluw sarañğa da jarasadı. (BS/3, s. 28) “**Akıllı** olmak cimriye de yakışır.”
- **Akıldı** dep aytsa bolar, aytpay bilse, jomart dep aytsa bolar, suramay berse. (BS/2, s. 149) “**Akıllı** denilir söylenmeden bilse cömert denilir istenmeden verse.”
- **Akıldı** duşpan tentek dostan artıq. (BS/3, s. 28) “**Akıllı** düşman budala dosttan daha iyidir.”
- **Akıldı** er adamnan ayıp izdemeydi, öner izdeydi. (BS/3, s. 28) “**Akıllı** erkek insanda ayıp aramaz, sanat arar.”
- **Akıldı** er är adamnuñ köñilin awlar, küyzelip künde küñşil joqtı dawlar. (BS/3, s. 28) “**Akıllı** erkek her insanın gönlünü almaya çalışır, her gün yıkıcı bir şekilde kıskançlık tartışmaları yapmaz.”
- **Akıldı** erdiñ işinde, altın erli at jatar. (BS/2, s. 189) “**Akıllı** erkeğin gönlünde altın eyerli at yatar.”
- **Akıldı** erdin közin aqşa baylaydı, qıl tuzaqta qus qulqının oylaydı. (BS/3, s. 28) “**Akıllı** erkeğin gözünü para boyar, kıl tuzakta kuş menfaatini düşünür.”
- **Akıldı** isine senedi, aqımaq tüsine senedi. (BS/2, s. 64) “**Akıllı** işine güvenir, ahmak rüyasına güvenir.”
- **Akıldı** isti asıgıp oylanbaydı, işegiñ köp jügirseñ maylanbaydı. (BS/3, s. 29) “**Akıllı** işi aceleyle düşünmez, bağırsağın çok koşsan yağlanmaz.”
- **Akıldı** jaw aqımaq tuwısuñnan artıq. (BS/2, s. 116) “**Akıllı** düşman ahmak akrabadan daha iyidir.”
- **Akıldı** qariya – ağındı (ağıp jatqan) dariyya. (BS/2, s. 68; BS/7, s. 207) “**Akıllı** ihtiyar, akan nehirdir.”
- **Akıldı** qasıñnan qorıqpa, jarımes dosıñnan qorıq. (BS/2, s. 173) “**Akıllı** düşmanından korkma, budala dostundan kork.”
- **Akıldı** qızğa ana köp, ayawlı janğa pana köp. (BS/2, s. 187) “**Akıllı** kıza anne çok, değerli kişiye korunak çok.”
- **Akıldı** kisi az söyler. (BS/3, s. 28) “**Akıllı** insan az konuşur.”

• **Aqıldı** kisiden kisilik üyrenesiñ. (BS/3, s. 28) "**Akıllı** insandan insaniyet öğrenirsin."

• **Aqıldı** kisiniñ belgisi – az söylep, köp tındaydı. Arğımaqtıñ belgisi – az ottap, köp juwsaydı. (BS/3, s. 29) "**Akıllı** insan, az konuşup çok dinler. Asil at, az otlayıp çok dinlenir."

• **Aqıldı** kisiniñ isi de **aqıldı**, biliksiz kisiniñ "**biliksiz**" degen atı da bilğanış. (BS/3, s. 29) "**Akıllı** insanın işi de **akıllı**, bilgisiz insanın "**bilgisiz**" ismi de kirlidir."

• **Aqıldı** körşi – töriñ, aqımaq körşi – köriñ. (BS/2, s. 24) "**Akıllı** komşu baş köşen, ahmak komşu mezarındır"

• **Aqıldı** körşiñ – sayañ, aqımaq körşi – şayan. (BS/2, s. 24) "**Akıllı** komşun gölgen, ahmak komşu akreptir."

• **Aqıldı** qanşa qarañğı bolsa da, alıstı köredi, aqımaq aqır zaman bolsa da, mäs bop jüredi. (BS/3, s. 29) "**Akıllı** ne kadar karanlık olsa da uzağı görür, ahmak dünyanın sonu da olsa eğlenerek yaşar."

• **Aqıldı** qazı da keyde añğal şeşim aytadı, aqılsız bala da keyde oynap atıp tiygizedi. (BS/3, s. 29) "**Akıllı** kadı da bazen dikkatsiz karar verir, akılsız çocuk da bazen oynarken atıp vurur."

• **Aqıldı** qomağay astına qarar, aqılsız qomağay üstine qarar. (BS/3, s. 29) "**Akıllı** açgözlü altına bakar, akılsız açgözlü yukarı bakar."

• **Aqıldı** maqtansa, isti tındırar, aqımaq maqtansa, tisin sındırar. (BS/2 189) "**Akıllı** övünürse işi bitirir, ahmak övünürse dişini kırar."

• **Aqıldı** ornimen söyler de, jawabın küter. (BS/3, s. 29) "**Akıllı** yerinde konuşur ve cevabını bekler."

• **Aqıldı** oy oylağanşa, tentek isin bitirer. (BS/3, s. 29) "**Akıllı** düşününceye kadar budala işini bitirir."

• **Aqıldı** oylağanşa, tentek isin bitirer. (BS/2, s. 64) "**Akıllı** düşününceye kadar aptal işini bitirir."

• **Aqıldı** söz qısqa keler, naqıldı söz nusqa keler. (BS/2, s. 243) "**Akıllı** söz kısa olur, ögütlü söz nüsha olur."

• **Aqıldı** üşin düniye tolğan tikenek, bassañ, kirer ayağıña, bayqa tek! (BS/3, s. 29) "**Akıllı** için dünya dikenlerle doludur, bassan girer ayağına, sadece fark et!"

• **Aqıldı** üyrenüwge qumar, aqımaq üyretüwge qumar. (BS/2, s. 188) "**Akıllı** öğrenmeye hevesli, ahmak öğretmeye heveslidir."

• **Aqıldığa** aytsa, biledi, aqımaqqa aytsa, küledi. (BS/2, s. 189) "**Akıllıya** söylese bilir, ahmağa söylese güler."

• **Aqıldığa** işaret, aqımaqqa toppaq (tayaq). (BS/2, s. 189; BS/3, s. 29) "**Akıllıya** işaret, ahmağa tokmak (değnek)."

• **Aqıldımın** otıruw – aqımaqqa jaza, aqımaqpen otıruw – aqıldığa tozaqtan jaman qaza. (BS, s. 3, 30) "**Akıllıyla** oturmak ahmağa ceza, ahmakla oturmak akıllıya cehennemden beter ölümdür."

• **Aqıldını** bilim ustamdı qıladı. (BS/3, s. 30) "**Akıllıyı** bilim ağırbaşlı yapar."

• *Aqıldını izdegenniñ özi – nağız aqıldı, bilimdini izdegenniñ özi – nağız bilimdi.* (BS/3, s. 29) “Asıl akıllı akli arayandır, asıl bilgili ilmi arayandır.”

• *Aqıldınıñ aldımın jür, aqımaqtıñ artımın jür.* (BS/2, s. 189) “**Akıllının** önünde, ahmağın ardından yürü.”

• *Aqıldınıñ sözi qısqa, ayta qalsa – nusqa.* (BS/2, s. 189) “**Akıllının** sözü kısa, söyleyiverse nüshadır.”

• *Aqımaq äkimniñ aylanasında jaramsaqtar otıradı. Aqıldı äkimniñ aylanasında aqıldı adamdar otıradı.* (BS/3, s. 31) “Ahmak valinin çevresinde dalkavuklar oturur. **Akıllı** valinin çevresinde **akıllı** insanlar oturur.”

• *Aqımaq dostan aqıldı duşpan (qasıñ) artıq.* (BS/2, s. 306; BS/3, s. 31) “Ahmak dosttan **akıllı** düşman daha iyidir.”

• *Aqımaq köp surar, aqıldı az berer.* (BS/2, s. 345) “Ahmak çok ister, **akıllı** az verir.”

• *Aqımaq oybay salar, aqıldı oyğa salar.* (BS/2, s. 188) “Ahmak çığlık atar, **akıllı** düşünceye salar.”

• *Aqımaqqa aytqan söz, ağıp jatqan suwmen teñ, aqıldığa aytqan söz, qolğa ustağan tuwmen teñ.* (BS/2, s. 190) “Ahmağa söylenen söz akıp giden suya denktir; **akıllıya** söylenen söz elde tutulan tuğa denktir.”

• *Aqımaqpen toyğa barğanşa, aqıldımın birge tas tası.* (BS/2, s. 172) “Ahmakla düğüne gidinceye kadar **akıllıyla** birlikte taş taş.”

• *Aqımaqtıñ aklı bileğinde, aqıldınıñ aklı jüreginde.* (BS/2, s. 191) “Ahmağın akli bileğinde, **akıllının** akli yüreğindedir.”

• *Aqşa aqıldı adamniñ da közin tundıradı, aşközdik uşqan qustı da torğa tüsiredi.* (BS/3, s. 26) “Para **akıllı** insanın da gözünü açar, açgözlülük uçan kuşu da ağa düşürür.”

• *Alğan qatın aqıldı, izgi bolsa, ol erine jan bolar. Aqımaq, jawız bolsa, qur jumusqa jar bolar.* (BS/1, s. 33) “Aldığın kadın akıllı, hayırlı ise o kocasına can olur, ahmak rezil ise boş işe yar olur.”

• *Asıqqan – aqıldınıñ isi emes, jügirgenniñ işegi kögermeydi.* (BS/3, s. 46) “Acele **akıllının** işi değildir, acele eden yolda kalır.”

• *Asıqqan isin bitirmes, aqıldı er atın jitirmes.* (BS/2, s. 147) “Acele eden kişi işini bitirmez, **akıllı** erkek atını yitirmez.”

• *Ata-ananıñ aklı sayrap jatqan jolmen teñ. Aqıldınıñ aklı sarqılmaytın kölmen teñ.* (BS/2, s. 192) “Anne babanın akli iyi bilinen yola denktir. **Akıllı** insanın akli tükenmeyen göle denktir.”

• *Äkim aqıldı, dana bolsa, töñirekke bas bolar. Aqımaq jawız bolsa, töñirekke qas bolar.* (BS/3, s. 66) “Vali **akıllı**, bilge ise çevresine baş olur. Ahmak zalim ise çevresine düşman olur.”

• *Ärbir adam aqıldı bola bermeydi, jat pen jaqın birdey bola bermeydi.* (BS/3, s. 69) “Her insan **akıllı** olamaz, yabancı ile yakın aynı olamaz.”

• *Bilimdiden aql şıǵar, aqıldı qarttan naql şıǵar.* (BS/2, s. 197) “Bilgileden akıl çıkar, **akıllı** ihtiyardan öğüt çıkar.”

• Bir **aqıldı** kişi aytıptı: "bir aqşa jüz elüw batpan qara küşten äldeqayda paydalı." (BS/3, s. 107) "Bir **akıllı** insan söylemiş: 'Bir para yüz elli batman³ kaba kuvvetten daha faydalıdır.'"

• Bir **aqıldı** miñ paleden qutqaradı. (BS/2, s. 151) "Bir **akıllı** bin beladan kurtarır."

• Bir jas jigiti aytıptı: "Uzun boylı aqımaqtan, qısqa boylı **aqıldı** artıq." (BS/3, s. 108) "Bir genç delikanlı söylemiş: 'Uzun boylu ahmaktan, kısa boylu **akıllı** yeğdir.'"

• Bir tentek bir **aqıldı** talassa, atısқан jawday bolar. Eki tentek dawlassa, sap-sawday bolar. Eki suñqar talassa, bir qarğağa jem tüser. (BS/1, s. 110) "Bir aptal **akıllı** ile tartışsa vuruşan düşman gibi olur. İki aptal kavga etse sapasağlam olur. İki şahin tartışsa bir kargaya yem olur."

• Dostıñ aqımağınan da duşpanıñ **aqıldısı** jaqsı. (BS/2, s. 316) "Dostun ahmağından ise düşmanın **akıllısı** iyidir."

• Eki **aqıldı** adamıñ arasınan urıs şıqpaydı. (BS/3, s. 125) "İki **akıllı** insanın arasında kavga çıkmaz."

• Eki tentek qosılsa, dawday bolar, eki **aqıldı** qosılsa, tawday bolar. (BS/2, s. 198) "İki aptal bir araya gelse çatışma olur, iki **akıllı** bir araya gelse dağ gibi olur."

• Köp aqımaqtıñ ağası bolğansa, bir **aqıldınıñ** inisi bol. (BS/2, s. 199) "Çok aptalın başında olmaktansa bir **akıllının** peşinde ol."

• Köp söz qulaqqa jaqpaydı, **aqıldı** adam az söyleydi. (BS/3, s. 202) "Çok söz hoş gitmez, **akıllı** insan az konuşur."

• Köp suramasa (suranbasa), az bermes, aqımaq köp (mol) surar, **aqıldı** az berer. (BS/3, s. 202; BS/3, s. 203) "Çok istemezse az vermez, ahmak çok ister, **akıllı** az verir."

• Köriktini suluw de, **aqıldını** aruw de. (BS/2, s. 225) "Gösterişliye güzel de **akıllıya** dilber de."

• Qılıştıñ jüzin judırıqtaw – **aqıldı** kisiniñ isi emes. (BS/3, s. 251) "Kılıcın yüzünü yumruklamak **akıllı** insanın işi değil."

• Quday bereyin dese, aqımaqtıñ da tilegin beredi, **aqıldınıñ** da tilegin beredi. (BS/3, s. 240) "Allah vereyim derse ahmağın da dileğini yerine getirir, **akıllının** da dileğini yerine getirir."

• Nadan tilin bezese, **aqıldı** añırıp qaladı. (BS/3, s. 261) "Cahil dilini bezese **akıllı** şasıp kalır."

• Ottı söndirip, qozasın qaldırma, julandı öltirip, balasın aşırma, ol – **aqıldı** kisiniñ isi emes. (BS/3, s. 267) "Ateşi söndürüp közünü fırlatma, yılanı öldürüp yavrusunu besleme, o **akıllı** insanın işi değildir."

• Pişeni örtenbegenniñ bəri **aqıldı**. (BS/2, s. 235) "Saman yakmayan herkes **akıllıdır**."

• Sawdada artıq suramasañ, az bermes, aqımaq köp surasa da, **aqıldı** az berer. (BS/3, s. 291) "Ticarette daha fazlasını istemezsen az vermez, ahmak çok istese de **akıllı** az verir."

• Söylegen kişi aqımaq bolsa, tıñdağan kişi **aqıldı** bolsın. (BS/2, s. 234) "Söyleyen kişi ahmak ise dinleyen kişi **akıllı** olsun."

³ Ağırlık ölçüsü birimi.

• *Tübi bayansız isten aqıldı adam saqtanar bolar.* (BS/3, s. 324) “**Akıllı** insan sonu belirsiz işleri yapmamaya dikkat eder.”

5.16. *aqıldılıq* “**akıllılık**”

• *Basqanıñ aqıldılığın kündew – öziniñ aqılsızdığın bilmew.* (BS/2, s. 215) “Başkasının **akıllılığını** kıskanmak, kendinin akılsızlığını bilmektir.”

• *Aqıldılıq jaqsı atqa qaldıruwdı tileydi.* (BS/3, s. 30) “**Akıllılık** iyi isim bırakmayı ister.”

5.17. *aqılsız* “**akılsız**”

• *Aqıldı adam batqan–aq, aqılsız adam sasqalaq.* (BS/2, s. 147) “Akıllı insan düşünene kadar **akılsız** insan acele eder.”

• *Aqıldı awıl aymaqtı kelistirer, aqılsız keristirer.* (BS/7, s. 196) “Akıllı bir köy bölgeyi uzlaştırır, **akılsız** kavga ettirir.”

• *Aqıldı qız bilimge jüginer, aqılsız qız sözge iliger.* (BS/2, s. 64) “Akıllı kız bilgiye koşar, **akılsız** kız söze koşar.”

• *Aqıldığa jaqındas, aqılsızdan basındı alıp qaş.* (BS/2, s. 189) “Akıllıya yakınlaş, **akılsızdan** başını alıp kaç.”

• *Aqıldığa söz aytsañ, tolısa tüser aqılı. Aqılsızğa söz aytsañ, sol küyi qalar aqırı.* (BS/3, s. 30) “Akıllıya söz söyleyen büyür akılı. **Akılsıza** söz söyleyen aynı hâliyle kalır sonunda.”

• *Aqıldığa söz erer, aqılsızğa böz erer.* (BS/3, s. 30) “Akıllıyı söz takip eder, **akılsızı** kefen takip eder.”

• *Aqıldını alısım deme, aqılsızdı jaqınım deme.* (BS/2, s. 189) “Akıllıya uzağım deme, **akılsıza** yakınım deme.”

• *Aqılsız adam ayqqaylay keledi, jan-jağın jaypay keledi. Aqıldı adam jay-jay keledi, jan-jağın bayqay keledi.* (BS/2, s. 189) “**Akılsız** insan haykırarak gelir, etrafını yok ederek gelir. Akıllı insan sakın sakın gelir, etrafını izleyerek gelir.”

• *Aqılsız adam mäwesiz ağaş sekildi.* (BS/3, s. 30) “**Akılsız** insan meyvesiz ağaç gibidir.”

• *Aqılsız adam “menmen” keler, aqıldı adam keñinen keler.* (BS/2, s. 149) “**Akılsız** adam bencil olur, akıllı adam cömert olur.”

• *Aqılsız alğanına, aqıldı bergenine quwanadı.* (BS/2, s. 173) “**Akılsız** aldığına, akıllı verdiği sevindir.”

• *Aqılsız bas ayaqqa damıl bermes.* (BS/2, s. 189) “**Akılsız** baş ayağa huzur vermez.”

• *Aqılsız bas ayaqqa tınım bermeydi, aqımaq ayğır sayaqqa tınım bermeydi.* (BS/2, s. 190) “Akılsız baş ayağa rahat vermez, ahmak aygır yalnız kişiye rahat vermez.”

• *Aqılsız bastı qılığı tanıtadı.* (BS/3, s. 30) “**Akılsız** başı davranışı tanıtır.”

• *Aqılsız jigit – awuzdıqsız at.* (BS/2, s. 190) “**Akılsız** yiğit, gemsiz attr.”

• *Aqılsız qart ökinişpen qartayar, esti qart qayğırmaq–aq qartayar.* (BS/3, s. 30) “**Akılsız** ihtiyar pişmanlıkla yaşlanır, akıllı ihtiyar kederlenmeden yaşlanır.”

• *Aqılsız qayrat bas jarar.* (BS/2, s. 209) “**Akılsız** gayret baş yarar.”

- **Aqılsız** kişi – *qos wıs qoqıs*. (BS/3, s. 30) "**Akılsız** insan iki avuç çöptür."
- **Aqılsız** tapqanın şaşadı, aqımaq aǵayınnan qaşadı. (BS/2, s. 64) "**Akılsız** bulduğunu dağıtır, ahmak kardeşinden kaçır."
- **Aqılsızğa** töre joq. (BS/3, s. 31) "**Akılsıza** yüksek makam yoktur."
- *Arıqtıñ sorpasında däm bolmas, aqılsızdıñ sözinde män bolmas*. (BS/2, s. 266) "Zayıf malın et suyunda tat olmaz, **akılsızın** sözünde anlam olmaz."
- *Aytuwşı aqılsız bolsa, tıñdawşı aqıldı bolsın*. (BS/2, s. 187) "Konuşmacı **akılsız** ise dinleyici akıllı olsun."
- *Älsiz adam sürinşek, aqılsız adam erinşek*. (BS/2, s. 193) "Güçsüz insan sürünür, **akılsız** insan erinir."
- *Äyel aqılsız, baqa köriksiz*. (BS/2, s. 117) "Kadın akılsız, kurbağa çirkindir."
- *Jamandı isinen, aqılsızdı sözinen tanı*. (BS/2, s. 91) "Kötüyü çalışmasından, **akılsızı** sözünden tanı."
- *Qanşa aqılsız bolsa da, jol jürgende es boladı*. (BS/3, s. 223) "Ne kadar **akılsız** olursa olsun yol giderken destek olur."
- *Qatın – aqılsız, baqa – quyırqsız*. (BS/2, s. 136) "Kadın **akılsız**, kurbağa kuyruksuzdur."
- *Nadan körgeñin bilmeydi, aqılsız ölgeñin bilmeydi*. (BS/3, s. 260) "Cahil gördüğünü bilmez, **akılsız** öldüğünü bilmez."
- *Ot otınğa, aqılsız äyel düniyege toymaydı*. (BS/2, s. 140) "Ateş oduna, **akılsız** kadın dünyaya doymaz."

5.18. **aqılsızdıq** "akılsızlık"

- *Aqımaq aqılsızdıǵın moyındamaydı*. (BS/2, s. 148) "Ahmak **akılsızlığını** kabul etmez."

5.19. **aqıldas-** "danışmak"

- *Aqıldassañ şeşersin, aqıldaspasañ kem kesersin*. (BS/2, s. 34) "**Danış**ırsan çözersin, **danışmazsan** eksik kesersin."
- *At alsan, awlıñmenen aqıldas, qatın olsan, qawıñmenen aqıldas*. (BS/3, s. 48) "At alırsan köylüne **danış**, eş alırsan kavmine **danış**."
- *At satsan, awlıñmen aqıldas, awlıñ bolmasa, börkiñmen aqıldas*. (BS/2, s. 174) "At satsan köyüne **danış**, köyün yoksa börküne **danış**."
- *At satsañ ulıñmen aqıldas*. (BS/2, s. 394) "At satarsan oğluna **danış**."

6. Bilmeceler

6.1. Sorusunda *aqıl* sözcüğü geçen

6.1.1. *aqıl*

Aqılı bar, basi joq,

Awızı bar, denesi joq,

Qolı bar, ayağı joq.

[Qaqpan] (BS/1, s. 224)

Altı par, on eki qozi,

Jürmeydi ruqsatsız onıñ özi.

Osıǵan eki qasqır kep talasıp,

Aqılmen jeñip alar, jetse kezi.

[Doybı] (BS/1, s. 308)

Ay bolmas aydan ayǵa atwıspaǵan,

Aqılın pende bilip tawıspaǵan.

Düniyede özi jansız, ğajap eken,

Adamzat tiyip ketse, dawıstaǵan.

[Radio] (BS/1, s. 325)

Aytayın men jumbaq seksen segiz,

Şeşüwi qıyın emes eskerseñiz.

Boladı biri ötkir, bir ötpes,

Aqılı munı tapqan uşan-teñiz.

[Ay, kün] (BS/1, s. 32)

*Aytayın men jumbaq **aqıl oylap,***

Qoyıptı bir terekke düldül baylap.

Qaynaydı ar jaǵında dariyya, teñiz,

*Tapqanşa bir sasarsız **aqıl oylap.***

[Adam, til, köñil] (BS/1, s. 152)

Älemde mäne bolǵan bir báyterek,

Tört tübirek töñirekte bolsa kerek.

Sanasañ japıraǵı otız üş miñ,

*Tabarsıñ, **aqılñ** kämil bolsa zerek.*

[Muxammed payǵambar, dört şadiyyar, otız üş miñ saxaba] (BS/1, s. 276)

“**Aklı** var, başı yok,

Aǵzı var, vücudu yok,

Kolu var, ayağı yok.

[Kapan]”

“Altı çift, on iki kuzu,

Hareket etmez izin almadan kendisi.

Bu iki kurt gelip tartışıp

Akıl ile üstün gelir, zamanı gelince.

[Dama]”

“Ay olmaz aydan aya deǵışmemiş,

Akılın kul bilip tüketmemiş,

Dünyada kendi cansız ve mükemmelmüş,

İnsan oǵlu dokunsa seslenmiş.

[Radyo]”

“Söyleyeyim ben bilmece seksen sekiz,

Çözmesi zor deǵil dikkatli olursanız,

Olur biri geçer, biri geçmez,

Aklı bunu bulmuş uçsuz bucaksız.

[Ay, güneş]”

“Söyleyeyim bir bilmece **çok düşünüp,**

Bıraktı bir kavağa yarış atını bağlayıp.

Kaynardı diğerk tarafında derya, deniz,

Bulana kadar şaşırırsınız **çok düşünüp.**

[İnsan, dil, gönül]”

“Dünyada anlamı olan bir çınar,

Dört kök etrafında olsa gerek.

Saysan yaprağı otuz üç bin,

Bulursun **akılın** gerçekten zeki ise.

[Muhammed peygamber, dört halife, otuz üç bin sahabe]”

Äweden uşqan bil⁴ deydi,

Bildiñ bawırı zil deydi.

Tiriden öli şıqqan,

Aqıldıñ bolsa, bil deydi.

[Jumırtqa] (BS/1, s. 223-224)

Bar edi bir jumbağım seksen segiz,

Tabasıñ **aqılmenen** eskerseñiz.

Bolğanda biri-onğa, onı-mıñğa,

Jawabın keşiktirmey jetkerseñiz.

[Esepşot] (BS/1, s. 257)

Bar eken bir maqulıq qanı qaşqan,

Saqıldap adam kelse, awzın aşqan.

Bolğanda otız omırtqa, qırıq qabırğa,

Munı tapqan adamnıñ **aqılı** asqan.

[Kiyiz üy] (BS/1, s. 161-162)

Bayqadım jan ekensıñ **aqılıñ** bar,

Bek şaşıp sır aytpaysıñ, ğapılıñ tar.

Burıñğı ötip ketken waqıttarda,

Jamıyğı neşew eken payğambarlar?

[Jüz jıyırma tört payğambar] (BS/1, s. 276)

Bir qusım (qoyım)bar qanı joq,

Qanatınıñ sanı (janı) joq.tr0

Adammenen söyleser,

Aqılı bar, janı joq.

[Kitap] (BS/1, s. 285; BS/1, s. 287)

Bir nәрse dop-domalaq **aqılı** zerek,

Qolına ustağanı ağal terek.

Beline orağanı mäsen belbew,

Awızdan şıqqan sözdi biler zerek.

(Telefon men sımı) (BS/1, s. 324)

“Havada uçan fil derler,

Filin ciğeri ağır derler.

Diriden ölü çıkmış,

Varsa **akılın** bil derler.

[Yumurta]”

“Var idi bir bilmecem seksen sekiz,

Bulursun **akılla** düşünseniz.

Artırınca biri ona, onu bine,

Cevabını geciktirmeden verirseniz.

[Abaküs]”

“Varmış bir mahluk rengi kaçmış,

Üşüyerek insan gelse ağzını açmış.

Olunca otuz omurga, kırk kaburga,

Bunu bulan insanın **aklı** aşmış.

[Keçe çadır]”

“Fark ettim can imişsin **aklı** olan,

Fazla yayıp sırrını söylemezsin, ağzın sıkı.

Çok geçmiş zamanlarda,

Toplamı kaç imiş peygamberlerin?

[Yüz yirmi dört peygamber]”

“Bir kuşum (koyunum) var kanı yok

Kanadının sayısı (canı) yok,

İnsan ile söyleşir,

Aklı var, canı yok.

[Kitap]”

“Bir şey yusuvarlak **çok akıllı**,

Elinde tuttuğu akça kavak.

Beline sardığı kıvrılmış kemer,

Ağızdan çıkan sözü bilir tam.

[Telefon ve teli]”

⁴ Kazak Türkçesinde *pil* “fil” sözcüğü Jambil şehri Korday ve Şu ilçeleri ağızlarında *bil* şeklinde kullanılmaktadır. bk. Tasmağambet, İ. N. (Ed.) (2005). *Qazaq Tiliniñ Aymaqtıq Sözdigi*. Almatı: Arıs Baspası, s. 167.

Bir nârse sonday epti jer baspaydı,
 Aptıǵıp **aqılınan** bir saspaydı.
 Danışpan **aqılı** köp sonday zerek,
 Jañılıp basqa jöngge bir baspaydı.
 [Esepşot] (BS/1, s. 256)

Bir saray işinde köp ağaş,
 Butaǵı jiyırma tört, bası qurdas.
 Qudaydan bir nur keldi bölip al dep,
 Böledi qalayınşa **aqıl** sınaş.
 İşinen bes butaǵı şıqtı basqa,
 Söz ayttı **aqılmenen** qarındasqa.
 Ekewi kündiz aldı nurdan bölep,
 Üş butaq aldı qılıp basqa.
 Bes butaq ortasınan bölip aldı,
 On toǵız butaǵı maqrum qaldı.
 Şıǵardı Dawjan Sultan Temiruli,
 Täwbege köp qurbılar zeyin saldı.
 Qıdır etseñ sol nurdı ıqlasıñmen,
 Qudayım berer дәwlet şınimenen.
 Jumbaqtıñ şeşüwi sol emes pe,
 Barşasın aytp jazdım künimenen.
 [Bes waqıt namaz] (BS/1, s. 281)

Bir şuqıp tumsıǵımen amandasıp,
 Aynalıp axwalın körip turar.
 Bir saǵat qarap tursa, **aqıl oylap**,
 Küyine bar denesin tolıqtırar.
 [Patefon] (BS/1, s. 307)

Jelsiz, suwsız aynalǵan bir diyirmen,
 Şıqqan künnen aynalıp birdey jürgen.
 Qıldan nâzik moynında bir bawı bar,
Aqıldıñ jetik danasıñ oylap bilgen.
 [Saǵat] (BS/1, s. 269)

“Bir şey böyle eğimli yer basmaz,
 Telaşlanıp **aklı** şaşmaz.
 Danışmanın **aklı** çok, öyle zeki,
 Yanılıp başka yöne meyletmez.
 [Abaküs]”

“Bir saray içinde birçok ağaç,
 Budaǵı yirmi dört, başlangıcı aynı yaş,
 Tanrıdan bir ışık geldi, ayırmak için
 Böler nasılsa **akıl** danış.
 İçinden beş budaǵı çıktı başa,
 Konuştu **akıllı bir şekilde** kız kardeşle.
 İki de gündüz aldı nurdan bölüp
 Üç budak aldı ayrı yapıp.
 Beş budak ortasından bölüp aldı,
 On dokuz budaǵı mahrum kaldı.
 Bıraktı Davjan Sultan Temiruli,
 Tövbeye çok akranlar istek duydu.
 Dolaşsan bu nurlu ihlasınla,
 Allah’ım verir zenginlik gerçekten.
 Bilmecenin çözümü bu değil mi,
 Hepsini söylüyorum bütün gün.
 [Beş vakit namaz]”

Bir dürtüp gagasıyla selamlaşarak,
 Etrafında dönüp durumu görür.
 Bir saat bakıp dursa **çok düşünerek**
 Şarkıyla bütün gövdesini doldurur.
 [Gramofon]”

“Rüzgârsız, susuz dönen bir değirmen,
 Doğan güneşle dönüp birlikte çalışan,
 Kıldan nazik boynunda bir bağı var,
Akıl ehli bilgesini düşünüp bilen.
 [Saat]”

Köterilip qampıyyar qıyıstırsañ,
 Maydalanar qıymılsız jıyıstırsañ.
 Munıñ da şeşimi bar kelisimdi,
 Oylanıp **aqılına** sıyıstırsañ.
 [Oy] (BS/1, s. 151)

Qabat-qabat qaptama.
Aqılıñ bolsa, attama.
 [Kitap] (BS/1, s. 285)

Qustan uşqır, tezdigi oqtan beter,
 Bes jüz jılqı aspañğa oqtay jeter,
Aqılmenen oylanıp qarasañız,
 Jıldamdıqqa nәрse joq onan öter.
 [Köz] (BS/1, s. 131)

Maqulıq bar eken dawısı zor,
 Adamğa uqsap boyında ayaq pen qol.
 Mekenı tas bulaqtıñ täñireginde,
 Mınanı tapqan jannıñ **aqılı** mol.
 [Ayurw] (BS/1, s. 32)

On üyrek, otız aqqurw kölde jatqan,
 Sebeppen qarşığa qus dämin tatqan.
 Alıstağı laşın qus ilmey qalmas,
 Jaqsılar **aqılmen** bilmey qalmas.
 [On sawsaq, til, tis, köz] (BS/1, s. 146)

Oylasam, düniye jüzi döp-döñgelek,
 Bir nәрse basbarmaqtaıy bolsa kerek.
 Jalğız-aq basqan jerde izi qalar,
 Onı da oylamay şeş, **aqılı** zerek.
 [Mör] (BS/1, s. 330)

Segiz onnan quralğan seksen segiz,
 Arasında tört-törtten eki segiz.
 Keyde jıyıp ketedi, keyde tostıp,
 Şeşesiz, **aqılğa** sap tekserseñiz.
 [Esepşot] (BS/1, s. 258)

Sekirip jürrip sırğıydı,
 Tetigi biraq adamda,

"Yükselip genişler uygun hâle getirirsen,
 Ufalanır hareketsiz kaldırsan.
 Bunun da çözümü var uyumlu,
 Düşünüp **aklına** yerleştirsen.
 [Düşünce]"

"Kat kat örtme,
Aklın olsa hareket etme.
 [Kitap]"

"Kuştan çevik, mermiden daha hızlı,
 Beş yüz yıllık göğe mermi gibi ulaşır,
Akıl ile düşünürseniz
 Hızlılıkta onu hiç geçecek kimse yok.
 [Göz]"

"Hayvan varmış sesi güçlü,
 İnsana benzer boyda ayak ile kol.
 Mekânı taş ve pınarın çevresinde,
 Bunu bulan kişinin **aklı** çok.
 [Ayı]"

"On ördek, otuz kuğu gölde yatan,
 Sebeppe ala doğana kuş lezzetini tadan.
 Uzaktaki laçın kuşu kaçırmaz,
 İyiler **akılla** bilmemesi olmaz.
 [On parmak, dil, diş, göz]"

"Düşünsem dünya yüzü yusuvarlak,
 Başparmak gibi bir şey olmalı.
 Sadece bastığın yerde izi kalır,
 Onu da düşünmeden çöz, **aklı** zeki.
 [Mühür]"

"Sekiz ondan kurulan seksen sekiz,
 Arasında dört ile dörtten iki sekiz,
 Bazen toplanıp gider bazen bekleyip,
 Çözersiniz, **aklınızı** kontrol etseniz.
 [Abaküs]"

"Zıplayarak hareket eder,
 Direksiyonu ama insanda.

Aqılmen, biymen jüljiydi

[Qalamuş] (BS/1, s. 292)

Tabanı döngeleydi, jer baspaydı,

Jañılıp qiysabınan adaspaydı.

Aqılı dana bolğan azamattar,

Par kelip munimenen talaspaydı.

[Maşına] (BS/1, s. 318)

6.1.2. aqıl qos-

Aynala qarağaydan tur tereği,

Adamğa aqıl qossa, bar keregi.

Ol özi on özeki jaylap ötken,

Seksen segiz keledi döngelegi.

[Esepşot] (BS/1, s. 256-257)

6.1.3. aqıl tap-

Ata tegi ağaştan boldı,

Aqılın tawıp, äsem jandı.

Teñiz beti şiyamaylandı,

Biraq oyım siymay qaldı.

[Qağaz, däpter] (BS/1, s. 296)

Bir idis ärkimderge bolğan ayan,

Bir jerde sabır etip, qılmas bayan.

Ärkimniñ qolında jür onıñ suwı,

Ol suwdan aqıl tabar barlıq adam.

[Sıyya] (BS/1, s. 293)

Bir tawdan qırıq eki bulaq aqqan,

Qasında on jeti patşası bar aqıl tapqan.

Bolğanda on eki wäziri bar, üş şabarman,

Bulardı qurastırğan jalğız xaqtan.

[Bir küngi namaz, qırıq eki bas, on jeti – parız, on eki – sünnet, üş ütir – wäjip] (BS/1, s. 283)

6.1.4. aqıldı “akıllı”

Abılay aytqan jumbaq,

Toğay tolğan jumbaq,

Birewin biri öltirdi,

Aqıldı kisi şeşken jumbaq.

Akıl ve dans ile yerinden hareket eder.

[Kalem ucu]”

“Tabanı yuvarlanır, yere basmaz,

Yanılıp hesabını şaşırılmaz.

Aklı dahi olan insanlar,

Denk gelince onunla tartışmaz.

[Araba]”

“Çevresinde çamdan durur kavağı,

İnsana **akıl verse**, var gereği,

O kendisi, on hesabı çözen,

Seksen sekiz olur dairesi.

[Abaküs]”

“Soyağacı ağaçtandı,

Çözümünü buldu güzel canı.

Deniz yüzü karalandı,

Ancak düşüncem sığmadı.

[Kâğıt, defter]”

“Bir şişe herkese oldu ayan,

Bir yerde sabredip etmez beyan.

Herkesin elinde yürür onun suyu,

O sudan **çözüm bulur** bütün insanlar.

[Mürekkep]”

“Bir dağdan kırk iki bulak aktı,

Yanında on yedi padişahlı **akıl bulmuş**.

Olunca on iki veziri var, üç elçi,

Bunları birleştirmiş yalnız haktan.

[Bir günlük namaz, kırk iki baş, on yedi farz, on iki sünnet, üç kez vacip]”

“Abılay’ın söylediği bilmece,

Orman dolusu bilmece,

Birini biri öldürdü,

Akıllı kişinin çözdüğü bilmece.

[Mal soyğan adam] (BS/1, s. 127)

Janı joq bolsa da,
Aqıldı adam isin isteydi.
 [Kitap] (BS/1, s. 285)
 Abaylap jürgin aldında,
 Añqayğan ura turıptı.
 Ol uranıñ işinde
 Gawhardan qora turıptı.
 Ol qoranıñ işinde
Aqıldı dana turıptı.
 Ol dananıñ tübinde
 Bilimdi bala turıptı.
 Astı menen üstinde
 Balağa pana turıptı.
 Barlıǵına pana bolıp,
 Ata menen ana bolıp,
 Qawlağan sora turıptı.
 [Aız, tis, til, kömekey, tañday, saqal, men murt]
 (BS/1, s. 134-135)

[Hayvan yüzen kişi]"

"Ruhu olmasa da
Akıllı insanın işini yapar.
 [Kitap]"
 "Dikkat edip yürü önünde
 Açık kalan mahzen durur.
 O mahzenin içinde
 Cevherden ahır durur.
 O ahırın içinde
Akıllı dana durur.
 O dananın altında
 Bilimli çocuk durur.
 Altı ile üstünde
 Çocuğa barınak durur.
 Herkese sığınak olup,
 Baba ile anne olup
 Gür çıkan kenevir durur.
 [Ağız, diş, dil, yutak, damak, sakal ve bıyık]"

6.1.5. aqıldas- "akıl danışmak, danışmak"

Bir nәрse bul dünyede joq deregi,
 Är jerde **aqıldassañ**, bar keregi,
 Qıstawı, jaz jaylawı on özende,
 Öziniñ seksen segiz döñgelegi.
 [Esepşot] (BS/1, s. 257)

"Bir şey bu dünyada yok kaynağı,
 Her yere **danışsan** var gereği,
 Kışlağı, yaz yaylası on nehirde,
 Kendisinin seksen sekiz dairesi.
 [Abaküs]"

6.1.6. aqılı jet- "anlamak, akli yetmek"

Bolğanda aynalası, tüsi qara,
 İlüwli köpşilikke turğan jaña.
 Birde bar, birde joq bop qubilıp tur,
Aqlım jete almay jür buğan jaña.
 [Karta, taqta] (BS/1, s. 297)
 Uyıqtap jatıp tüs körsem,
 Oyımda ärne bar eken?

"Olunca etrafı, rengi kara,
 Asılı çoğunluğa duran başka.
 Bazen var bazen yok olup değişir,
Aklım eremiyor buna başka.
 [Harita, tahta]"
 "Uyuyup rüya görsem,
 Düşüncemde her ne var imiş?"

Kökke şığıp qarasam,
 Düniye jüzi tar eken.
 Saxıbat etip bayqasam,
 Mingenim sonda şar eken
 Kirip jürgen jönimde,
 Jalğız qarbiz bar eken.
 Tört qabığı kögildir,
 Bes qabığı sarı eken.
Aqılı jetken pendege
 İşi bar tolğan dän eken.
 Toğızı ülken bärinen,
 Birewi şaqqaq aq eken.
 [İyslamnıñ bes parızı] (BS/1, s. 275)

6.1.7. aqılı şolaq

Dalağa otaw tiktım qonaq üşin,
 Qonaq kisim **aqılı şolaq** üşin,
 Qonaq qonıp jatqanda üy jıǵılıp,
 Üy üstinde qalıptı qonaq üşin.
 [Bürkit] (BS/1, s. 98)

6.1.8. aqıl-oy

Bir tawdıñ basında bar bir top toǵay,
 Oylağan **aqıl-oyğa** jumbaq oñay.
 Sol tawdıñ eteǵinde bir saray bar,
 Jük äkep tüsiredi on bay noǵay.
 [Bas, awız, qol] (BS/1, s. 140)

6.1.9. aqılsız

Tört qırlı bir süyek bar jumarlanğan,
Aqılsız onu jiyip qumarlanğan.
 Köp süyekten bir süyek tañdap alıp,
 Joğalsa sol süyegi, qayǵılanğan.
 [Saqa] (BS/1, s. 312)

6.2. Cevabında “aqıl” sözcüğü geçen

Jer emes, kök emes, özi aq,
 Üşewi basında turadı,

Göge çıkıp baksam
 Dünya yüzü dar imiş.
 Sohbet ederek gözleşem
 Bindığım o zaman balon imiş.
 Girdiğim yolda
 Sadece karpuz var imiş.
 Dört kabuğu mavi,
 Beş kabuğu sarı imiş.
Aklı eren insana
 İçi tam dolu çekirdek imiş.
 Dokuzu büyük hepsinden,
 Biri ısırılmış ak imiş.
 [İslam'ın beş farzı]"

“Bozkıra otağ diktım konaklamak için,
 Misafirim **ahmak** için,
 Misafir konaklayınca ev toplanıp
 Ev üstünde kalmış misafir için.
 [Kartal]"

“Bir dağın başında var bir grup orman,
 Düşünen **akla** bilmece kolay.
 Bu dağın eteǵinde bir saray var,
 Yük getirip indirir on zengin Nogay.
 [Baş, ağız, kol]"

“Dört köşeli bir kemik var yuvarlanmış,
Akılsız onu toplamak için acele etmiş.
 Birçok kemikten bir kemik seçip
 Kaybolsa bu kemiği kaygılanmış.
 [Madeni para]"

“Yer değil, gök değil, kendisi ak,
 Üçü başında durur.

Birewi jürgizedi,

Ekewi qarap turadı,

Birewi buyırıp turadı.

Biri yürütür,

İkisi bakıp durur,

Biri emredip durur.

[Qağaz, barmaq, qawırsın, köz, **aqıl**] (BS/1, s. 296) [Kâğıt, parmak, kuş tüyü, göz, **akıl**]"

Sonuç

Çalışmada Kazak Türkçesinde "aqıl" sözcüğünden türemiş isim, sıfat ve fiiller, akıl sözcüyle yapılmış ikilemeler, deyimler, atasözleri ve bilmeceler ile "aqıl" sözcüğünden türemiş sözcüklerin eş anlamlıları olmak üzere "aqıl" ile ilgili söz varlığı ayrıntılı bir şekilde ele alınmış ve istatistiksel olarak aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- Sözlüklerde "aqıl" sözcüğü ile türetilen 27 isim, 6 sıfat, 13 fiil olmak üzere toplam 46 sözcük tespit edilmiştir. Kazak Türkçesinde "aqıl" sözcüğüne sözcük türleri açısından bakıldığında sırasıyla %58,68 oranında isim; %28,27 oranında fiil; %13,05 oranında sıfatların yer aldığı aşağıdaki tablodan görülebilmektedir:

Sözcük Türleri		Toplam	Yüzde	İsim / Sıfat / Fiil Olarak Oran	Sözcük Türleri Oran	
İsim	Basit isim	İK	1	%100	%3,70	%2,17
	Türemiş İsim	İK + İİYE	6	%35,30	%22,22	%13,04
		İK + İİYE + İİYE	5	%29,42	%18,52	%10,86
		İK + İİYE + İFYE - FİYE	2	%11,76	%7,41	%4,35
		İK + İİYE + İFYE - FFYE - FİYE	2	%11,76	%7,41	%4,35
		İK + İFYE - FİYE	2	%11,76	%7,41	%4,35
	Birleşik İsim	İG+İG	6	%66,67	%22,22	%13,04
		İG+İG+İİYE	3	%33,33	%11,11	%6,52
Sıfat	Eklerle yapılan sıfatlar	İK+İİYE	4	%66,70	%100	%8,70
		İK + İİYE - İFYE - FİYE	2	%33,33		%4,35
Fiil	Eklerle yapılan fiiller	İK+İFYE-	2	%15,39	%100	%4,35
		İK + İİYE + İFYE-	3	%23,07		%6,52
		İK + İİYE + İFYE - FFYE -	4	%30,76		%8,70
		İK + İFYE - FFYE-	2	%15,39		%4,35
		İK + İFYE + FFYE - FFYE -	2	%15,39		%4,35

- Sözlüklerde "aqıl" sözcüğü ile oluşturulmuş toplam 17 ikileme (qos söz) tespit edilmiştir. Kazak Türkçesinde "aqıl" sözcüğü ikilemeler açısından ele alındığında eş anlamlı veya yakın anlamlı sözcüklerden oluşan ikilemelerin %35,29, farklı

sözcüklerin birleşmesiyle oluşan ikilemelerin %64,71 oranında yer aldığı aşağıdaki tablodan görülmektedir:

İkilemeler	Toplam	Yüzde	Genel Yüzde
Eş anlamlı ve yakın anlamlı sözcüklerden oluşan ikilemeler	6	%35,29	%100
Farklı sözcüklerin birleşmesiyle oluşan ikilemeler	11	%64,71	

- Sözlükler incelendiğinde Kazak Türkçesinde “aql” sözcüğünden türemiş isim (17), sıfat (6) ve fiillerin (13) karşılıkları olan eş anlamlı sözcükler tespit edilmiştir. Bunun neticesinde ise Kazak Türkçesinde “aql” sözcüğünden türemiş toplam 46 sözcüğün birçoğunun birbirleriyle eş anlam vazifesi gördüğü de ifade edilebilir. Örneğin; *aqlman=aqlgöy=aqlşı, aqlsı- = aqldımsı- vb.*
- Kazak Türkçesi sözlüklerinde “aql” sözcüğünün geçtiği toplam 106 deyim tespit edilmiştir. Kazak Türkçesinde “aql” sözcüğü deyimler (turaqtı söz tirkesteri) açısından incelendiğinde isim+isim yapısındaki kalıplaşmış sözcük gruplarının %29,24; sıfat+isim yapısında kalıplaşmış sözcük gruplarının %2,83; isim+fiil yapısındaki deyimlerin ise %67,93 oranında yer aldığı aşağıdaki tablodan görülmektedir:

Deyimler	Toplam	Yüzde	Genel Yüzde
İsim + İsim Yapısındaki Kalıplaşmış Sözcük Grupları	31	%29,24	%100
Sıfat+ İsim Yapısındaki Kalıplaşmış Sözcük Grupları	3	%2,83	
İsim + Fiil Yapısındaki Deyimler	72	%67,93	

- Kazak atasözlerinde (maqal-mätelder) “aql” sözcüğünün çeşitli kullanımları ele alındığında tespit edilen toplam 314 atasözünde sıklık açısından sırasıyla %51,59 oranında “aql”, %26,75 oranında “aqldı” ve %9,24 oranında “aqlsız” sözcüğünün kullanıldığı aşağıdaki tablodan görülmektedir:

Atasözleri	Toplam	Yüzde	Genel Yüzde
<i>aql</i>	162	%51,59	%100
<i>aql al-</i>	2	%0,64	
<i>aql ayt-</i>	3	%0,95	
<i>aql ber-</i>	1	%0,32	
<i>aql bol-</i>	4	%1,27	
<i>aql qos-</i>	4	%1,27	
<i>aql sura-</i>	9	%2,87	
<i>aql tap-</i>	1	%0,32	
<i>aql üyret-</i>	1	%0,32	
<i>aqlı tol-</i>	1	%0,32	
<i>aqlı arwıs-</i>	1	%0,32	
<i>aqlman tan-</i>	1	%0,32	
<i>aql-keñes</i>	3	%0,95	

<i>aqıl-oy</i>	1	%0,32
<i>aqıldı</i>	84	%26,75
<i>aqıldılıq</i>	2	%0,64
<i>aqılsız</i>	29	%9,24
<i>aqılsızdıq</i>	1	%0,32
<i>aqıldas-</i>	4	%1,27

- Kazak Türkçesinde bilmecelerde (jumbaqtar) "aqıl" sözcüğünün çeşitli kullanımları ele alındığında tespit edilen 39 bilmecede sıklık açısından sorusunda "aqıl" sözcüğü geçen bilmecelerin %97,44 oranında yer aldığı, bunun içerisinde ise sırasıyla "aqıl" %65,79, "aqıldı" ve "aqıl tap-" %7,9 oranıyla daha sık kullanıldığı aşağıdaki tablodan görülmektedir:

Bilmeceler		Toplam	Yüzde	Genel Yüzde
Sorusunda <i>aqıl</i> sözcüğü geçen bilmeceler	<i>aqıl</i>	25	%65,79	%97,44
	<i>aqıl qos-</i>	1	%2,63	
	<i>aqıl tap-</i>	3	%7,9	
	<i>aqıldı</i>	3	%7,9	
	<i>aqıldas-</i>	1	%2,63	
	<i>aqılı jet-</i>	2	%5,26	
	<i>aqılı şolaq</i>	1	%2,63	
	<i>aqıl-oy</i>	1	%2,63	
	<i>aqılsız</i>	1	%2,63	
Cevabında <i>aqıl</i> sözcüğü geçen bilmeceler	<i>aqıl</i>	1	%100	%2,56

Sonuç olarak Kazak Türkçesine dil ve kültürel etkileşim neticesinde Arapçadan girmiş olan akıl sözcüğünün kullanım alanının oldukça geniş olduğu görülmüştür. Bu da Kazak Türklerinde aklın ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Kısaltmalar

FFYE : Fiilden fiil yapım eki

FİYE : Fiilden isim yapım eki

İFYE : İsimden fiil yapım eki

İİYE : İsimden isim yapım eki

İG : İsim gövdesi

İK : İsim kökü

Eser Adı Kısaltmaları

ATS : Abay Tili Sözdigi.

BS/1 : Babalar Sözi, s. Jumbaqtar, Tom 64

BS/2 : Babalar Sözi, s. Qazaq Maqal-Mätelderi, Tom 65

BS/3 : Babalar Sözi, s. Qazaq Maqal-Mätelderi, Tom 66

BS/4 : Babalar Sözi, s. Qazaq Maqal-Mätelderi, Tom 67

BS/5 : Babalar Sözi, s. Qazaq Maqal-Mätelderi, Tom 68

BS/6 : Babalar Sözi, s. Qazaq Maqal-Mätelderi, Tom 69

BS/7 : Babalar Sözi, s. Balalar Fol'kları, Tom 72

KRS : Kazahsko-Ruskiy Slovar' (sözdik.kz)

QÄTS : Qazaq Ädebiy Tiliniñ Sözdigi.

KTTS : Kazak Türkçesi Türkiye Türkçesi Sözlüğü

QE : Qazaq Esimderi

QTAS : Qazaq Tiliniñ Aymaqtıq Sözdigi

QTBÜTS : Qazaq Tiliniñ Birtomdıq Ülken Tüsindirme Sözdigi

QTFS : Qazaq Tiliniñ Frazelogiyalıq Sözdigi

QTOS : Qazaq Tiliniñ Orfografiyalıq Sözdigi

QTTS/1 : Qazaq Tiliniñ Tüsindirme Sözdigi (Januzaqov)

QTTS/2 : Qazaq Tiliniñ Tüsindirme Sözdigi (Qaliyev)

QOS : Qazaqşa-Orısşa Sözdik

Kaynakça

Aksan, D. (2004). *Türkçenin Söz Varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.

Bektayev, Q. (2007). *Qazaqşa-Orısşa Sözdik*. Almatı: Altın Qazına Baspası.

Bolay, S. H. (1989). Akıl. *TDV İslam Ansiklopedisi* (ss. 238-242). İstanbul: TDV Yayınları.

Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th edition. New York: Pearson Longman Publishing.

Donalds, J. (1874). *Chambers's Etymological Dictionary of the English Language*. London and Edinburg: W. & R. Chambers.

Günay, V. D. (2018). *Sözcükbilime Giriş*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.

Isqaqov, A. (Red.) (2011). *Abay Tili Sözdigi*. Almatı: Öner Baspası.

Januzaqov, T. ve Esbaeva Q. (1988). *Qazaq Esimderi (Anıqtama Sözdik)*. Almatı: Ğılım Baspası.

Januzaqov, T. (2008). *Qazaq Tiliniñ Tüsindirme Sözdigi*, Almatı: Dayk-Press.

Jiang, W. (2000). The Relationship between Culture and Language. *ELT Journal*, 54(4), 328-334.

Keñesbayev, I. (2007). *Qazaq Tiliniñ Frazelogiyalıq Sözdigi*. Almatı: QazAqparat Baspası.

Koç, K., Bayniyazov, A. ve Başkapan, V. (2003). *Kazak Türkçesi Türkiye Türkçesi Sözlüğü*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Qaliyev, B. (2014). *Qazaq Tiliniñ Tüsindirme Sözdigi*, Almatı: Memlekettik Tildi Damıtuw İnstitutı.

- Qasqabasov, S. A. (Red.) (2010/1). *Babalar Sözi, s. Jumbaqtar*. Tom 64. Astana: Foliant Baspası.
- Qasqabasov, S. A. (Red.) (2010/2). *Babalar Sözi, s. Qazaq Maqal-Mätelderi*. Tom 65. Astana: Foliant Baspası.
- Qasqabasov, S. A. (Red.) (2010/3). *Babalar Sözi, s. Qazaq Maqal-Mätelderi*. Tom 66. Astana: Foliant Baspası.
- Qasqabasov, S. A. (Red.) (2011/1). *Babalar Sözi, s. Qazaq Maqal-Mätelderi*. Tom 67. Astana: Foliant Baspası.
- Qasqabasov, S. A. (Red.) (2011/2). *Babalar Sözi, s. Qazaq Maqal-Mätelderi*. Tom 68. Astana: Foliant Baspası.
- Qasqabasov, S. A. (Red.) (2011/3). *Babalar Sözi, s. Qazaq Maqal-Mätelderi*. Tom 69. Astana: Foliant Baspası.
- Qasqabasov, S. A. (Red.) (2011/4). *Babalar Sözi, s. Balalar Folk'lorı*. Tom 72. Astana: Foliant Baspası.
- Muxtar, Q.-M. (Ed.) (2013). *Qazaq Tiliniñ Birtomdıq Ülken Tüsindirme Sözdigi*. Almatı: Däwir Baspası.
- Muxtar, Q.-M. (Ed.) (2006). *Qazaq Ädebiy Tiliniñ Sözdigi*. C. 1, Almatı: Arıs Baspası.
- Muxtar, Q.-M. (Ed.) (2006). *Qazaq Ädebiy Tiliniñ Sözdigi*. C. 2, Almatı: Arıs Baspası.
- Sızdıqova, R. (Red.) (1988). *Qazaq Tiliniñ Orfografiyalık Sözdigi*. Almatı: Qazaqstan Baspası.
- sözdik.kz (Kazahsko-Russkiy Slovar')
- Tasmağambet, İ. N. (Ed.) (2005). *Qazaq Tiliniñ Aymaqtıq Sözdigi*. Almatı: Arıs Baspası.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 193-209.
|| Geliş Tarihi-Received: 15.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 19.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1361354

Alper Gencer'in Şiirlerinde Dil Sapmaları

Language Deviations in Alper Gencer's Poems

Gülşah GÖDEK ARSLAN*

Öz

Bir doktor, yönetmen, senarist ve aynı zamanda şair olan Alper Gencer, kendine özgü biçemi, duyuş tarzı ve ifade gücüyle modern Türk şiirinin son yıllarda öne çıkan simalarından biridir. Şair, kelimeler arasında kurduğu çağrışımlı ilişkilerin yoğun olduğu bir şiir dilini tercih etmiş ve bilinenin, alışılmışın dışına çıkan bir ifade biçimini benimsemiştir. Gencer'in şiirleri incelendiğinde, esasında şiirin kendi varoluşuna ve tabiatına da uygun olarak zaman zaman ifadeyi güçlendirmek veya pekiştirmek amacıyla *dil sapmalarına* başvurduğu görülmüştür. Böylelikle özgün imgelemyle dilin kullanım olanaklarının genişletildiği, temadan ziyade ifade biçiminin öne çıkarıldığı şiirler yazmıştır. Bunu yaparken kimi zaman daha önce duyulmamış yeni kelimelerin türetilmesi yoluyla kimi zaman yazım ve noktalama kurallarına aykırı kullanımlarla kimi zaman da alışılmamış bağdaştırmalarla şiir dilini inşa ettiği görülmüştür. Bu çalışmada da Gencer'in şiir dilini, başvurduğu dil sapmaları üzerinden anlamaya çalışmak ve aktarmak amaçlanmıştır. Şairin 2001-2011 yılları arasında yazdığı şiirlerin toplandığı *Ah!* ile 2012-2017 yılları arasında yazdığı şiirlerin toplandığı *Şarkısızın Şarkısı* adlı eserleri, çalışma için örneklem olarak seçilmiştir. Söz konusu sapmalar; *sözcüksel sapmalar*, *yazımsal sapmalar*, *ses bilgisel sapmalar*, *dil bilgisel sapmalar*, *anlamsal sapmalar*, *tarihsel sapmalar*, *ödünc metinlere müdahale* ve *lehçe sapmaları* alt başlıklarıyla incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Şiir dili, dil sapmaları, Alper Gencer.

Abstract

Alper Gencer, a doctor, director, screenwriter and poet, is one of the prominent figures of modern Turkish poetry in recent years with his unique style, sensibility and power of expression. The poet has preferred a poetic language in which the associative relations between words are intense and has adopted a form of expression that goes beyond the known and the conventional. When Gencer's poems are analyzed, it is seen that he occasionally resorts to *language deviations* in order to strengthen or reinforce the expression in accordance with the existence and nature of poetry itself. In this way, he wrote poems in which the possibilities of the use of language were expanded with his original imagination and in which the form of expression was emphasized rather than the theme. In doing so, it has been observed that he constructs the language of poetry sometimes through the derivation of new words that have not been heard before, sometimes through the use of spelling and punctuation rules, and sometimes through unconventional correspondences. In this study, it is aimed to try to understand and convey Gencer's poetic language through the language deviations he uses. *Ah!*, a collection of poems written between 2001 and 2011, and *Şarkısızın Şarkısı*, a collection of poems written between 2012 and 2017, were chosen as the sample for the study. These deviations are

* Arş. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yozgat/Türkiye, e-posta: gulsah.godek@bozok.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2614-411X.

analyzed under the subheadings of *lexical deviations, orthographic deviations, phonological deviations, grammatical deviations, semantic deviations, historical deviations, interference with borrowed texts and dialectal deviations.*

Keywords: Poetry language, language deviations, Alper Gencer.

Giriş

“sözler ki bir anlamın içinde münevver”

[Şarkısızın Şarkısı, s. 61]

Sözü söyleyenin gündelik dilden sıyrılarak farklı ve özgün bir biçim verdiği şiir dili, çoğu zaman ölçünlü dilin kullanım kurallarının dışına çıkabilen görece serbestliğe ve türlü sezdirimlere sahip ahenkli bir dildir. Genel bir ifade ile şiir dilinin oluşumu, şiir dilini farklı kılan özellikler ve her şairin şiir dilini bir diğerinden ayıran yanlar, uzun yıllardır dilbilim araştırmacılarının genellikle *üslupbilim -stilistik, retorik, biçembilim, deyişbilim-* odağında çalıştığı konulardandır.

Şairlerin çoğunlukla ifadedeki kesifliği yakalayabilmek amacıyla dili alışılmış kuralların dışına çıkararak kullanmasının ardında pek çok farklı neden olabilmektedir. Bazen öne çıkarmak istediği şeyi vurgulamak ya da sözü güçlü kılmak için bu farklılığı yaratmayı tercih ederken bazen de şiirin temasıyla beraber dil kullanımının da kendi içinde şekillendiği görülebilmektedir. Dolayısıyla bu tür bir farklılık arayışı, şiirin varoluşuna ve tabiatına son derece uygun bir dilsel tavrı da beraberinde getirmektedir. Dil sapmalarının, bu özgünlük arayışının sonucu olarak ortaya çıktığı düşünülebilir.

Çalışmanın Konusu

Bu çalışmada; bir doktor, yönetmen, senarist ve aynı zamanda şair olan Gencer'in¹ kendine özgü biçemi, duyuş tarzı ve ifade gücüyle kaleme aldığı şiirlerindeki *dil sapmaları* konu edilmiştir.

Çalışmanın Amacı

Gencer'in şairliği ve şiirinin edebî yanı çalışmanın amaçları arasında yer almamaktadır. Ancak şairin düşünüş ve duyuşunun, imgelem dünyasının şiirlerine ve tabii olarak dil kullanımına nasıl etki ettiği, tercih ettiği dil sapmalarında saklıdır. Gencer'in şiirlerinde yer alan dil sapmaları, elde edilen veriler üzerinden sınıflandırılmaya çalışılmış; tek bir sınıflandırma biçimine dâhil olunmamıştır. Şairin dil kullanımını sapmalar üzerinden değerlendirerek çözümlenebilmek öncelenmiştir.

Çalışmanın Kapsamı

Şairin şiirlerinin toplandığı *Ah!* (2001-2011) ile *Şarkısızın Şarkısı* (2012-2017) adlı eserlerindeki şiirlerde tespit edilen dil sapmaları çalışmanın kapsamını oluşturmuştur.

Çalışmada İzlenen Yöntem

Söz konusu dil sapmalarını tespit etmek için önce bahsi geçen eserler taranmış ve bir liste hazırlanmıştır. Sonrasında ise dil sapmasına uğramış olduğunu düşündüğümüz öğeler, *sözcüksel sapmalar, yazımsal sapmalar, ses bilgisel sapmalar, dil bilgisel sapmalar, anlamsal sapmalar, ödünç metinlere müdahale, lehçe sapmaları ve tarihsel sapmalar* alt başlıklarıyla sınıflandırılmıştır. Çalışmada her bir sapma türü için verilen örnek, italik olarak yazılmış;

¹ Şair hakkında detaylı bilgi için bk. <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/alper-gencer> [Erişim tarihi: 12. 09. 2023].

verilen örneğin şairin hangi eserinden alındığı parantez içinde kısaltma ve sayfa bilgisi ile belirtilmiştir.

1. "Sapma" ve "Dil Sapması" Nedir?

Şiir dili, herkesin hakkında hemfikir olduğu ölçünlü bir dil değil; doğal dilden yola çıkıp ölçünlü dilden sapan bir dildir (Kıran, 2005, s. 18). Sapmalar da dilin ölçünlü yanından bazen tamamıyla bazense kısmen ayrılarak ortaya çıkmış olan yeni yapılanmalardır. Bunlar, birer dilsel kusur değil, dile dair birer *üstdil* göstergeleri olarak görülmelidir (Kul, 2008).

Byung-Chul Han'ın (2018, s. 71) "*Aynının cehenneminde şiirsel imgelem gücü ölüdür.*" cümlesinden hareketle şiir dilini geliştiren, güçlendiren ve kendine özgüleştirilen yapılar olarak gördüğümüz sapmalar (Kul, 2008), her şeyden önce estetik bir unsur olan şiiri, dilin kullanım biçiminden dolayı iletişim işlevinden soyutlamaktadır (Reyhanoğulları, 2021). Harmancı (2013) da sezgisel kavrayışın mantıkla çoğu zaman örtüşmeyen dünyasının ancak parçalı, karmaşık ve çapraşık bir dille yansıtılabileceğini, bunun da *dil sapmaları* yoluyla gerçekleştirilebildiğini ifade etmiştir.

*Dilbilim Sözlüğü'*nde *biçembilim (stylistic)* madde başında dilde ölçünlü olmayan kullanımlara değinilmiş; çağdaş yaklaşımlarla birlikte metin türlerinde dil kullanımının önem kazandığı ifade edilmiştir. Aynı çalışmada *ölçünsüz (nonstandart)* madde başı da "Bir dilsel toplulukta kabul edilen ölçünlü dil dışındaki biçimlere verilen ad; daha çok yöresel ağız biçimlerini ya da az eğitim görmüş kimselerce kullanılan, ölçünlü dilden sapmaları yansıtan dil biçimi" olarak tanımlanmıştır (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011).

Rifat (2013) da *Açıklamalı Göstergebilim Sözlüğü'*nde Avusturyalı filolog Leo Spitzer'in dil sapmalarını üslupbilim çerçevesinde ele aldığını ve dil kullanımının/ üslubun da Spitzer'e göre *yazarın kendi kişisel sapması* olarak görüldüğünü aktarmıştır.

Vardar (2002), *sapmaları (deviance)* bir dilin konuşurlarının o dile dair kuralların dışına çıktığı kullanımları olarak değerlendirmektedir (s. 40). Biçemi de kimi kuramcıların bir *sapma* olarak değerlendirdiğine dikkati çeken Vardar (2002), bununla da dilin olağan kullanımından ayrılan yanlarına işaret ettiklerini belirtmektedir (s. 164).

Kula (2012), *sapmaları yazınsal özgürlük sorunu* başlığı altında kısaca şöyle değerlendirmektedir: "(...) Dil üzerinde yürütülen çalışma sürecinde yazarca çeşitli anlatım olanakları arasında özgürce yapılan seçimi de kapsayan 'yazınsal özgürlük' (licencia poetica), aynı zamanda biçimsel gerekçelerle yazınsal yoğunluğu yükseltmeye yönelik olarak 'alışılmış dil kullanımından sapmaları' da içerir." (s. 232). Kula'nın bahsettiği yazınsal özgürlük alanı, şairin yazma serüveninde kendi sınırlarını zorlayan ve şiirini de özgür kılan bir durum olarak dikkate değerdir.

Aristoteles (1987), *Poetika'*da, bir sözcüğün yerine bir başka sözcüğün geçmesini, yani *yerine kullanımı* söyleyişe daha yüksek bir biçim kazandıran çeşitli durumlar arasında görmüştür (s. 161). Alışılmış olmayana karşı duyulan merak, her zaman *bilinenin* önu sıra yerini almaktadır.

Compagnon (2022) da her dil ve göstergenin hem şeffaf hem de kaçınılmaz olarak bir *engel* olduğunu söylemektedir (s. 37). Yani, sıradan, gündelik bir dil kısa sürede kendini yeniler, dönüştürür ve değiştirir fakat edebî dil kullanımı böyle değildir; *opaklığını beslemeye devam eder*. İşte bu yüzden sapmalar, okuyucuyu şiir boyunca keşfi süren soyut bir dilsel labirentte dolaştırmaktadır.

Jakobson (1985), şiir dili ve gramerine dair sentaktik, morfolojik ve leksik düzeydeki eşitliklerin ve farklılıkların, eş anlamlılıkların ve zıtlıkların *isolated lines (izole*

edilmiş satırlar) görünümü sergilediğini; bu yapıların arasındaki dilbilimsel ilişkinin yorumlanmasının da sistematik bir analizi gerektirdiğini belirtmiştir (s. 40). Dolayısıyla sözün analitik çözümlenışı ancak bütüncül bir dilbilimsel bakışla mümkün olabilecektir.

Türkiye'deki dilbilim çevresinde dil sapmaları ve *değişibilim* (*üslupbilim, biçembilim*) söz konusu olduğunda ise akla gelen ilk isimlerden biri olan Özünlü'nün şiir dilinde sapmalarla ilgili değerlendirmeleri ve sınıflandırması bu alanda yapılmış olan pek çok çalışmaya yol gösterici olmuştur. Özünlü (2001), herhangi bir sapmadan söz etmeden önce o kullanımın orijinal biçimine, olağan kullanımına gitmek gerekmektedir, görüşündedir. Böylece dil biriminin değişim yönü tespit edilebilecektir.

Özünlü, dil sapmalarını 8 alt başlık ile incelemiştir:

- yazımsal sapmalar
- sesbilimsel sapmalar
- sözcüksel sapmalar
- dilbilgisel sapmalar
- anlamsal sapmalar
- lehçesel sapmalar
- kesimsel sapmalar
- tarihsel dönem sapmaları (s. 141-154).

Dil sapmalarının en önemli çalışlarından biri olan Leech (1969) de sapmaları *sözcüksel sapmalar, dilbilgisel sapmalar, sesbilimsel sapmalar, yazımsal sapmalar, anlamsal sapmalar* ve *lehçe sapmaları* olarak sınıflandırmıştır (s. 41-52). Özünlü'nün yukarıdaki sınıflandırması da esasında Leech (1969) ve Levin (1964)'in sınıflandırmalarıyla oluşmuştur, denilebilir.

Günay (2001), *Metin Bilgisi* adlı çalışmasının sapmalarla ilgili bölümünde, kısa ve eksilteli bir anlatımı şiir dilinin en belirgin özelliği olarak görmüştür. Bu tür kullanımların okurun belleğinde kolayca yer edinmesini sağlama işlevinin yanı sıra eksilteli anlatımlarla ortak yüklemeler ortaya çıkabileceği için *sözcüklerin anlam güçlerinin tek tek öne çıktığı* görüşündedir. Şiirdeki anlatım biçimini kelimelerin yan yana gelmesi ya da sıralanmasından ibaret olarak görmeyen Günay, şairin sapmalar yoluyla şiirdeki sözcüklerin/cümlelerin ses ve biçim özelliklerinde, söz dizimsel yapılarında bilinçli bir değişim yoluna gittiğini ifade eder.

Günay, sapmaları 8 alt başlıkta incelemiştir:

- sese dayalı sapmalar
- yazı ile ilgili sapmalar
- sözdizimsel sapmalar
- biçimbirimsel sapmalar
- sözcüksel sapmalar
- anlamsal sapmalar
- yerel dil kullanımına dayalı sapmalar
- tarihsel sapmalar

Günay, bu sapmalar içinde en çok sözcüksel sapmalara başvurulduğu bilgisini de not düşmektedir (2001, s. 218-228).

Çetin (2004), şiir dilini, *şairin tamamıyla şahsi tasarruflarıyla ürettiği bir dil* olarak görmektedir. Şairin dili yeniden yaratım sürecine dikkati çeker; bunu yaparken de şairin *sözcükleri kanatlandırarak şiiri imge ve çağrışımlarla bezemesi gerektiğini* vurgulamıştır. Şairin amacı, okuyucuyla iletişim kurmaktan öte sezdirimsel bir dil yaratmak olmalı, görüşündedir. En genel ifade ile sapmaları, kelimelerin, cümlelerin ya da ifadelerin bilinen kurallarına ve alışılmış yapılarına aykırı olarak bazı değişiklikler, bozulmalar, uydurmalar yapılması suretiyle kullanılması olarak değerlendirir. Çalışmasında, hem dil bilgisi kurallarına aykırı görünümleri hem de kültürel belleğin etrafında oluşan dilden ayrılmış yapıları sapmalara dâhil ettiğini belirtir. Bu tür kullanımların bazılarını, *şiire yeni açılımlar getirmek iddiası*; bazılarını ise *şiirde zaaf nedeni olan yanlışlıklar* olarak görmektedir (s. 165-166).

Çetin'in dil sapmalarıyla ilgili sınıflandırması şöyledir:

- yazım sapmaları
- ses sapmaları
- kelime sapmaları
- ifade sapmaları
- dilbilgisi sapmaları
- ödünç metinlere müdahale (s. 166-183).

Aksan (2005), şiir dilindeki sapmaları bilinçli bir kullanımın sonucu olarak ortaya çıkan ses bilgisel, biçimsel ve söz dizimsel farklılaşmalar olarak görmektedir. Böylelikle göstergelerin sanatçı tarafından daha etkili bir biçimde kullanılabileceği, okuyucunun duygu dünyasında yer edebileceği görüşündedir (s. 166).

Aksan'ın dil sapmalarıyla ilgili sınıflandırması şöyledir:

- sözcüksel sapmalar
- biçimbilimsel sapmalar
- anlambilimsel sapmalar
- sessel sapmalar-bölge ağızlarına özgü kullanımlar
- öteki sapmalar (s. 166-183).

Şiir Dilinde Sapmalar ve Bir Uygulama başlıklı makalesiyle dil sapmalarıyla ilgili genel bir çerçeve sunmaya çalışan ve özelde ise İkinci Yeni şairlerinden Ece Ayhan'ın şiirlerindeki dil sapmalarını inceleyen Kul (2008), bahsi geçen çalışmada sapmaları şöyle sınıflandırmıştır:

- sözcüksel sapmalar
- yazımsal sapmalar
- biçimbilimsel sapmalar
- sözdizimsel sapmalar
- anlamsal sapmalar/ alışılmamış bağdaştırmalar (s. 373-389).

Çalışmamızın bu kısmına kadar alanyazında sapmalar üzerine söylenenleri ve ortaya konan sınıflandırmaları özetlemeye çalıştık. Elbette şiir diline dair daha detaylı

izahlar ve değerlendirmeler müstakil bir başka çalışmanın konusu olabilecek kapsamdadır. Bu yüzden bunlar, bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Çalışmamızda bahsi geçen görüş ve değerlendirmeler, izlenen yöntem için temel oluşturmuş ve yol gösterici olmuştur.

2. Alper Gencer'in Şiirlerinde Tespit Edilen Dil Sapmaları

2.1. Sözcüksel Sapmalar

Türkçenin bilinen anlamsal ve yapısal özelliklerinin dışına çıkan aykırı kullanımlar, esasında sapma türlerinin tamamının çıkış noktasıdır. Sözcüksel sapmalar özelinde ise alanyazında aşağı yukarı birbirine benzeyen tanımlama ve alt başlıklandırmalar söz konusudur.

Çobanoğlu (2018), sözcüksel sapmaları *neologism* ile ilintiler. Neologismi ise bir sözcüğün icat edilmesi veya eskiden var olan bir sözcüğün yeni bir anlayışla yeniden kullanıma alınması olarak tanımlar (s. 129). Çobanoğlu'na göre şairlerin yeni kelimeler türetmesi, şiirin bir bütün hâlinde değil de âdeta dize dize/sözcük sözcük tasarlanması, kişiye özgü bir anlayış ve dil zevkinin göstergesi durumundadır (s. 131).

Çobanoğlu'nun sözcüksel sapmalar için oluşturduğu alt başlıklar şöyledir:

- fonetik değiştirmeler yapılarak
- gramer kurallarına aykırı ekler getirerek
- kelime grubunda değiştirmeler yapılarak
- farklı sözcüklerden/hecelerden yeni sözcük türeterek
- sözcüğü hecelere ayırarak
- anlamı ve türü bilinmeyen sözcük türeterek
- eksiltmeler yaparak
- sözcük eksilterek (s. 129-154).

Günay (2001), sözcüksel sapmalarda dilde bulunmayan yeni göstergelerin oluşturulduğunu ve türeme, göçüşme, ses değişimi vb. fonetik hadiseler yoluyla da bu sapmaların ortaya çıkabildiğini ifade etmiştir (s. 221).

Çetin (2004), yalnızca yeni türetilen ya da uydurulan sözcükleri değil yaygın dilde kullanılmayan sözcükleri de bu sapmalara dâhil etmektedir (s. 173). Sözcüklerin bilinen yapılarını bozmak, ek-kök diziliminde olması gerekenin dışına çıkmak, kullanımdan düşmüş *eskimiş* sözcüklere yer vermek bu başlık altında incelenebilmektedir. Ayrıca Çetin, *argo* ile *küfür ve ayıp sözlerin* kullanımını da bu başlık altında değerlendirmiştir.

Bizim çalışmamızda ise ek-kök diziliminde olması gerekenin dışına çıkan yapılar *dil bilgisel sapmalar* başlığına; *argo / küfür ve ayıp sözlerin kullanımı* ise *-ödünc metinlere müdahale* başlığına dahil edilen argo kullanımlar haricinde- sözcüksel sapmalara dâhil edilmiştir.

❖ *doğrular çoktan bitti, 'the end' canım / finito, kalmadı yavrum, elimizde yok* (ŞŞ, s. 130)

Aksan (2005) da *sözcüksel sapmalar* başlığında dilde var olan kök ve eklerin *yeni öğelerin üretilmesi* ile ilgili işlevi üzerinde durmuştur. Örneğin, Yahya Kemal Beyatlı'nın *Açık Deniz* adlı şiirindeki

"Gördüm, deniz dedikleri bin başlı ejderi

Gördüm... güzel vücudunu zümürtleyen deri

Keskin bir ürperişle kımıldandı anbean"

zümürtle-, ölçünlü dilde kullanımda olmayan bir fiildir. Bu yapı, Aksan tarafından sözcük sapmalarına örnek olarak gösterilmiştir (s. 168).

Bizim çalışmamızda da pek çok örnek, sözcüksel ve dil bilgisel sapmaların kesiştiği noktalarda karşımıza çıkmıştır. Bunun bir nedeni, alanyazındaki farklı yaklaşımlardır. Diğer nedeni ise zaman zaman tek bir örnekte farklı sapma türlerinin içe içe geçebilmesidir. Bundan dolayı ifade edilmelidir ki her sözcüksel sapma, aslında bir yanıyla da dil bilgisel sapma örneğidir.

Özünü (2001, s. 145-146), şiirde ölçü, uyak ve dizem gereği sözcük içinde herhangi bir ünlünün ya da hecenin düşmesi ile şiirsel söylemin doğası gereği türetilen yeni sözcükleri bu kategoride değerlendirmiştir. Ancak bizim çalışmamızda fonetik hadiselerin etkisiyle ya da uyak etkisiyle ortaya çıkan tüm sapmalar, *ses bilgisel sapmalar* başlığı altında değerlendirilmiştir.

Bahsi geçen değerlendirmelerden hareketle Gencer'in şiirlerindeki sözcüksel sapmalarda da farklı nedenlerle ortaya çıkmış yapıların varlığı dikkati çekmiştir.

geç kaldık ve yanlışları güzeltemedik (ŞŞ, s. 18)

- ❖ *güzelt-* fiilinin ölçünlü dilde kullanımı ve anlamsal karşılığı yoktur. Tahminimizce *güzelt-* fiili *düzeltil-* fiilinin örneksime yoluyla ortaya çıkmış biçimdir.

kokladıkça görüyorum gözeneklenen yolları (ŞŞ, s. 26)

- ❖ *gözeneklen-* fiili, ölçünlü dilde kullanımda olan bir fiil değildir. Buradaki anlam, *Güncel Türkçe Sözlük'te bir şeyin gözenekli olma durumu, gözenekli (sıfat) ya da gözeneklilik (ad)* ile karşılanabilmektedir.

çok telli bir gövde dallarıyla tütüşür (ŞŞ, s. 68)

- ❖ Türkçede *tüt-* fiilinin varlığı bilinmektedir ancak *tütüş-* fiili kullanımda değildir. Dolayısıyla burada şair, bir ağacın gövdesiyle dalları arasındaki *salınım* hareketini *işteşlik* ilgisi kurmaya çalışarak ifade etmeye çalışmıştır. Ancak buradaki {-ş} eki, bir sapma sonucu ortaya çıktığı için ne *işteşlik* bildirmektedir ne fiilden fiil türeten bir ektir ne de kök+ek kaynaşması yoluyla oluşmuştur. Tamamen dildeki diğer *işteş* fiilleri örneksime yoluyla ortaya çıktığı düşünülmektedir.

herkeslere bakma herkesler havamıza astım (ŞŞ, s. 36)

- ❖ *herkes* zamirinin sözcüksel olarak zaten belirsiz bir çokluğu ifade etmesi nedeniyle üzerine gelen +IAr çokluk eki, biçimsel olarak yeni bir görev üstlenmemiştir. +IAr eki, burada geldiği ada bir miktar *abartı, pekiştirme vb.* anlamlar katmıştır. Şairin, aynı dizede iki kere kullanmasını da yine ifadeyi pekiştirme isteği ile ilişkilendirmek mümkündür.

modernoğlu görmek istemez ölüsünü (ŞŞ, s. 59)

- ❖ "İnsanoğlu" kelimesinden esinlenerek türetilmiş uydurma bir yapıdır. Gencer'in ilgili şiirine bağlamsal olarak bakıldığında modern insanın karakter özelliklerine olumsuz bir atıfta bulunarak böyle bir adlandırma yoluna gittiği görülmektedir.

nur topu gibi çocuklarımız var hadi nur topu oynayalım mı? (ŞŞ, s. 62)

- ❖ Bir oyun çeşidi olan "kar topu" yerine "nur topu gibi" deyiminin eksiltiye uğratarak değiştirilmiş biçimi olan "nur topu oyna-" fiili, örneksime sonucu ortaya çıkmış, alışılmamış bağdaştırma örneği sayılabilecek bir yapıdır.

seni huzirelerine başışlasın musalar (ŞŞ, s. 76)

- ❖ “hızirevleri” sözcüğü ile “huzurevi” çağrışımı yapılmıştır. Örneksene yoluyla ortaya çıkarılmıştır.

ah kuşlar bilir / gök görgüsü! (ŞŞ, s. 99)

- ❖ “gök görgüsü” ile “gök gürültüsü” ne gönderme yapıldığı düşünülmektedir.

Diğer sözcüksel sapma örnekleri şunlardır:

hatıra şayan bulmayan bir kulak karşıyor her defasında (Ah!, s. 143)

affetmek derdin dolusu / menimendedemen (ŞŞ, s. 102)

ama çalakürek yanaşmadık zorbalığın limanlarına (Ah!, s. 77)

122) *sonra karınca yuvalarından bahsedebiliriz seninle / küşümle uyanmayı uykumdan* (Ah!, s.

fatmacı tahta (ŞŞ, s. 28)

esrar perdesizlikte / kayıp bir neredesizlikte (ŞŞ, s. 103)

yaşamak ölümün sevgi duruşu (ŞŞ, s. 60)

yüksekle yüzleşecek cesaretim yoksandı (Ah!, s. 29)

çiçekçil yürüyoruz aldırışsız ve güçlü (Ah!, s. 22)

birer yoldaş gibi omuzlaşan dostlara (ŞŞ, s. 46)

yumurtayı çatlatacak gececil engerekmiş! (Ah!, s. 59)

her yanımız inşaat şehirleri tozur tozur tozuyorlar (ŞŞ, s. 80)

benden gayrı zılgıtlayacak kimi var (ŞŞ, s. 110)

kışkır kışkır kışkırtırlar bu dünyada adamı (ŞŞ, s. 77)

kervan develense de çölün susuzluğu bir (ŞŞ, s. 134)

anlaşılsa kalbinde yufkalanın öfkenin (Ah!, s. 32)

gece derinlemesine bir yaralık (ŞŞ, s. 88)

üstümüzde, her yanda yalap yalap bir çalap (Ah!, s. 72)

yarım bırakılmamış çocuğun mecalleri / bileklerimi hiddetlemektedir (Ah!, s. 41)

usundan domuracak kasırgaların (Ah!, s. 78)

korrekto korrekto korrekto alabundıla (ŞŞ, s. 68)

2. 2. Yazımsal Sapmalar

Şiirin yazı düzeninde meydana gelen değişiklikler bu sapmalara dâhil edilmektedir (Özünlü, 2001, s. 142). Sözcükler arasında bırakılan olağan dışı boşluklar, dizelerin aynı hizada alt alta sıralanma düzeni yerine düzensiz boşluklar bırakılarak sıralanması, özel adların küçük harfle başlatılması, küçük harfle başlaması gereken kelimelerin büyük harfle başlatılması, harflerin kelime içinde parantez içine alınması, bazı kelimelerin tamamen büyük harfle yazılması, kelimelerin kuralsızca bölünmesi, ayrı yazılması gereken sayı adlarının bitişik yazılması, noktalama işaretlerinin yanlış kullanımı, özel ad olmayan sözcüklere gelen eklerin kesme işaretiyle ayrılması (Kul, 2008) vb. durumlar, yazımsal sapmalara konu edilmektedir.

Öncelikli olarak belirtmek gerekmektedir ki şiir dilini düzyazıdan ayıran bir özellik olarak bilinen her dizenin ilk sözcüğünün ilk harfinin büyük yazılması esası, Gencer'in

şairleri için söz konusu değildir. Gencer, her iki eserinde de hemen hemen tüm sözcükleri küçük harfle başlatma yoluna gitmiştir. Ayrıca noktalama işaretlerini kullanma noktasında da şairin kararsız bir tutum sergilediği görülmüştür. Bunlar, hemen hemen tüm şiirlerine yansıyan yazımsal sapmalardır.

Gencer'in şiirlerinde tespit edilen yazımsal sapma örnekleri şunlardır:

(c)ismin ekte belirtilmemiş (Ah!, s. 38)

an'lamak? ah o sonsuz kaçamak (Ah!, s. 69)

esmerleşti yangı'nın kestiği ten (Ah!, s. 55)

evvela atlarımızı nal'dırtırız (ŞŞ, s. 121)

umur/sayabilir yalnızlığını kumun (Ah, s. 55)

ne varsa b/öldürecek hepsi tastamam (Ah!, s. 118)

kendi yaptığını her kez yok etmesi gerekecek (Ah!, s. 78)

mutсуzлuk biteviye bir kıs-kaç (Ah!, s. 121)

onbinküsuruncukez (ŞŞ, s. 34)

bir keman karaormanlara karışık karaormanlara (ŞŞ, s. 67)

top semih'in ayağından kornere çıktı (ŞŞ, s. 97)

inimize sokulmuş sönük bir kan-dil (Ah!, s. 118)

birakın çocuk oynasın a harfini se ile / ona se'nin kırmızı halısında rahat var (Ah!, s. 144)

tespihim vardı benim plastik bir otuzüçlük (ŞŞ, s. 71)

öfkeli içinde giz'lenmiş senin (Ah!, s. 117)

"her gün son defa görüyorum ve hâlâ

adımıyla bir şaşkınlık olup doğuyorum

hep

aynı

basamakta!"² (Ah!, s. 124)

uzun sürmesin yolculuğum tanrım, eski ve yaşanmış ne varsa

unutulsun (Ah!, s. 62)

"her ışık yansır be adam!"

.....

olgunlaşıyoruz (Ah!, s. 108)

bir beşinci günde takıldım kaldım / yar/atılamıyorum (Ah!, s. 85)

ölüp, uyanıyorum (Ah!, s. 124)

s/uçlarından kuruyarak ölüyorlar -ne güzel!- (Ah!, s. 84)

şiir olmayanın arasında, bir adada / k/özleniyorum (Ah!, s. 82)

ah, ne çok varşeyler ortasındasın! (Ah!, s. 42)

taşından çıkamayan Mikelanjelo heykeli... (Ah!, s. 56)

² Dize düzeninin bozulmuş olması nedeniyle yazımsal sapma örneği olarak alınmıştır.

2.3. Ses Bilgisel Sapmalar

Sözcüklerde ve ifadelerde karşılaşılan ve bilinçli bir tercihin sonucu olarak ortaya çıkan sessel sapmalardır (Gedikli, 2021). Fonetik hadiseler yaratmayı bilinçli olarak tercih eden şairler, şiirde ölçüyü tutturabilmek amacıyla da bu sapmalara başvurabilmektedirler.

Gencer'in şiirlerinde sıklıkla rastlanan bir sapma türü değildir.

bu yerlerde yalnayak dolanır oldum (Ah!, s. 34)

sen ne ayaksın allahunseversen ikilik? (ŞŞ, s. 75)

ve hüseyn'in başı vurulduğunda (ŞŞ, 64)

2.4. Dil Bilgisel Sapmalar

Türkçede eklerin ve köklerin özellikleri, görevsel ve anlamsal işlevleri, dil birimlerinin sistem içinde kullanıma çıkma koşulları rastlantısal nitelikte değil; kurallarla belirlenmiş niteliktedir. Bu nedenle, bilinen dil bilgisi kurallarının dışına çıkan biçimsel ve sözdizimsel kullanımlar, bu kategoride bir arada değerlendirilmiştir.

Kimi araştırmacılar bizim çalışmamızda da verildiği gibi sözdizimsel sapmalara *dil bilgisel sapma* türü içinde yer vermektedir (Özünlü, 2001; Güleç Düğenci, 2014 ve Çobanoğlu, 2018). Bir diğer grup araştırmacının ise *öteki sapmalar* üst başlığı altında sözdizimsel sapmaya yer verdiği görülmüştür (Aksan, 2005 ve Papak, 2013).

Örneğin Papak (2013), Cemal Süreya şiirlerindeki dil sapmalarını incelediği çalışmasında, *uyak kaygısıyla yapılmış olan sapmaları ve eklerin, bağlaçların yerlerinin değiştirilmesiyle oluşturulmuş yapıları* bu başlık altında ele almıştır. Bizce, şairin uyak kaygısı ile başvurduğu dil sapmaları, sözdizimsel sonuçlara yol açma olasılığı ikinci planda tutularak daha çok *ses bilgisel sapmalar* başlığı altında irdelenmelidir.

Türkçenin özne + nesne + yüklem'den oluşan dizilimi, kurallaşmış durumdadır. Tamlayan, tamlanandan önce; sıfat, addan önce; edat, addan sonra gelmelidir. En fazla kurallar çerçevesinde bunların yerleri değiştirilip tümleçlerin sayısı artırılabilir (Üstünova, 2014, s. 23). Bu sebeple, cümle içinde kelimelerin sıralanışıyla ilgili olan aykırılıklar, bu çalışmada da sözdizimsel sapma olarak görülmektedir (Özünlü, 2001; Çobanoğlu, 2018).

Şairler, kimi zaman sözün etkisini artırmak kimi zaman da cümledeki öğelerin yerlerini değiştirmek suretiyle -Türkçenin vurgu kurallarını da dikkate alarak- okuyucuyu bir noktaya odaklamak isteyebilirler. Bu ve bunun gibi nice sebepten ötürü devrik yapılar sıklıkla başvururlar. Dolayısıyla bu başlık altında devrik cümle yapılarına yer verirken bunun yanı sıra yerleri değiştirilmiş kelimelere, kelimelere getirilen yanlış eklere, eksiltili öğelere, tamlayan durumu eki düşmüş tamlamalara, parantez içi cümle veya ifadelere, özne-yüklem uyumsuzluklarına, kip ve zaman uyumsuzluklarına, biçimi bozulmuş/değiştirilmiş deyimlere, +dır bildirme ekinin yanlış kullanımı vb. durumlara da yer verilmiştir.

bir aldanmışlığım var onu da sana aldaniyorum (ŞŞ, s. 84)

oysa konuşmayı yoruyoruz ey (ŞŞ, s. 101)

geceye biz için konulmuş kırık (Ah!, s. 116)

sen hürkalara bakıyorsun şallara niçin?³ (ŞŞ, s. 53)

³ Dizenin devrik cümle yapısına müdahale edilmeden "sen hürkalara bakıyorsun / **sen-Ø** şallara **bakıyorsun** niçin?" biçiminde derin yapıdaki eksiltiler görülebilmektedir.

- ah, unutmaklı deneyim; (Ah!, s. 69)*
- o kadar yorgunum ki o kadar ki yorgunum (ŞŞ, s. 53)*
- mış gibi ses verdiler diyafraamlardan (ŞŞ, s. 59)*
- kartal pençeleri indiler semih başı okşamaya (ŞŞ, s. 98)*
- hesaplar kuş oldular (ŞŞ, s. 98)*
- inan seni, beni inan devirebilirim (Ah!, s. 27)*
- uyanılacak yerde uyumaya devamsak eğer (ŞŞ, s. 40)*
- kurşun vınlayıp sekti (ŞŞ, s. 56)*
- yağmur yağacaktı, şemsiyem kırılınca (ŞŞ, s. 56)*
- nasil yaşatıldıysan öyle öldürülmüştün (ŞŞ, s. 55)*
- affettikçe dertlenen / dertlendikçe affeden / iki ara bir dere (ŞŞ, 35)*
- cennet yazdılar hanemizi (ŞŞ, s. 98)*
- aramızda kör olanlar var ama gözleri hala görüyorlar (ŞŞ, s. 80)*
- çığlar gelir çığ altında kalırız (ŞŞ, s. 74)*
- masalar devrilmezse aklımın ücrasına / sandalyeden gerçeğe kalkılmazdır (Ah!, s. 150)*

2.5. Anlamsal Sapmalar

Aktaş (1986), kelime ve kurallara yeni anlamlar vermenin ve yeni kullanım biçimleri kazandırmanın *paradigmatique dizide yer alan değerleri ferdî tarzda kullanmakla mümkün olabileceğini* söylemiştir (s. 26).

Kıran (2005) da biçim, anlam ve gönderge ilişkisini şiir üzerinden incelediği bir çalışmada, şairin doğal dilden yola çıkarak dili sessel ve görsel biçimlerin, anlamın ve dil dışı dünya göndergelerinin arasındaki keyfi ilişkiyi bozarak kullanabileceğine değinmiştir (s. 23). Kıran'a göre böylelikle, aslında oluşan yeni anlambirimlerin gerçekliğinin okurun deneyim, bilgi ve birikimiyle algılayabileceği bir karşılığı oluşmamaktadır. Kıran, en önemli hususun da ortaya çıkan bu yeni anlambirimlerin yalnız o şiire mahsus olarak kalması ve yalnızca o şiirde o şiir için anlam kazanması olarak ifade etmektedir. Bu, çok önemli bir tespittir. Böylelikle özellikle alışılmamış bağdaştırmaların örneklendirildiği anlamsal dil sapmalarında bağlamdaki biricikliğe ve şairine özgülük, diğer sapma türlerine kıyasla çok daha fazla öne çıkmaktadır.

Byung-Chul Han (2018), "Algının yansımaları dışarı çevirmek, onu mukabile, ötekine, başkaya açmak muhakkak sanatın ve şiirin görevidir." demektedir (s. 74). Anlamsal sapmaların hepsinde de tıpkı bu cümledeki gibi benzer olandan sıyrılmak, farklı olanı göstermek ve önemsenen bilgiyi anlamsal giriftlikler, dil birimleri arasında akıl dışı ve soyut ilişkiler yaratarak okuyucuya sezdirme amaçlanmaktadır.

- gözlerinden büyük çölleri geçmişliğim var (Ah!, s. 121)*
- ben bir kere görmüştüm çokça cenazelerde (ŞŞ, 52)*
- güneşin tek teline yar saçların düşüyor (ŞŞ, s. 148)*
- ben ölümden daha hayati bir şey bilmiyorum (ŞŞ, s. 60)*
- çamurun ruh sızdırıyor dermanın sızması gibi bir derde (ŞŞ, s. 66)*
- ve gözlerini ödeyecek kadar yaram çıkmıyor (ŞŞ, s. 25)*

- tuz işine giren bir tabibe sürüyorlar kalbimi (ŞŞ, s. 25)
 cebindeki delikten tansiyonun düşüyor (ŞŞ, s. 76)
 gökmen'in bahçesinde çok güzel dağlar vardır (ŞŞ, 76)
 analar gözyaşıyla tuzlanır (ŞŞ, s. 105)
 öpüşmek ne kadar acıktıran bir kavuşmaksa (ŞŞ, s. 41)
 dolanan kalp yorulan kandır (ŞŞ, s. 57)
 çan vuruldu ezan allah dedi sen söndün (ŞŞ, s. 56)
 kulaklarım tutuyor benim gözlerimi (ŞŞ, s. 102)
 şakaklarım kaydırak (ŞŞ, s. 102)
 kaşlarım göz güneşi (ŞŞ, s. 102)
 günlerden sekizdi aylardan on üç (ŞŞ, s. 71)
 sevmek çok başımaydı her yanlara üleşirdi elleri (ŞŞ, s. 94)
 beklemek sana doğru durmadan yürümektir (ŞŞ, s. 72)
 gömlek yakup gibi gözlerini açacaktı (ŞŞ, s. 86)
 çanlar camileri yıkmuş ezanlar kiliseleri (ŞŞ, s. 79)
 üç ayaklı bir masa kadar tedirginim (Ah!, s. 27)
 elma düştü yerin canı elma çekmiş dediler (ŞŞ, s. 68)
 sarmaşıklar sarmaşır ala kuşlar karmaşır (ŞŞ, s. 67)
 renkler yalancıdır sevgilim / kırmızı inandırıcıdır" (ŞŞ, s. 118)

2.6. Lehçe Sapmaları

Dilin, ses, şekil ve söz varlığı ölçütleri bakımından belli başlı derece ve özelliklerle birbirinden ayrılan kolları; lehçeleri, şiveleri ve dar bağlamda da ağızları meydana getirmektedir. Ağızların da kendi aralarında ortaklaşan söz varlığı öğeleri olabileceği gibi zaman zaman sessel ve şekilsel farklılıklarla birbirlerinden ayrılmakta; zaman zaman da ölçünlü dille benzeşmektedir. Gencer'in şiirlerinde de Güncel Türkçe Sözlük'te tespit edilemeyen fakat Türkiye Türkçesi ağızları için başvuru kaynağımız olan Derleme Sözlüğü'nde tanıklanmış olan bazı ifadeler, bu kategoride gösterilmiştir.

- ❖ yanşaklık yakışmıyor ağızımın tartısına (Ah!, s. 72)
 yanşaklık: gevezelik, tatsızlık (DS: C.11)
 *Bor-Niğde
- ❖ çöllerde göveren ter kokuları (Ah!, s. 68)
 göğermek > gövermek: büyüyerek yeşillenmek, filizlenmek
 *Emirdağ -Afyon
 *Sarayköy ve köyleri, Darıveren *Acıpayam -Denizli
 Sürez *Bozdoğan, Burgaz *Kuşadası -Aydın
 Seki *ödemiş -İzmir vd. (DS: C.6)
- ❖ toprağı yüce dağlardan yuvalanmışlar (ŞŞ, s. 81)

yuvalamak: yuvarlamak (GTS' de *yuva yapmak*, DS ve TS' de ise *yuvarlamak* anlamıyla kullanılmaktadır.

Yukarı Seyit *Çal -Denizli , *İskilip -Çorum, -Samsun, *Merzifon -Amasya'da tanıklanmıştır (DS: C. 11).

❖ *işte karanlık inmiş görkemli alnacına (ŞŞ, s. 131)*

alnacını görkemiyle satan kim?

GTS' de cephe (*isim, ağızlardan*), DS' de de *karşı, ön taraf, gözönü, her taraftan görülebilen yer, meydan, açıklık anlamları* verilmiştir.

-Afyon Karahisar

Yılanlı *Eğridir, Senir, Atabey, -Isparta

Devri *Bucak, Çerçin -Burdur

*Demirci -Manisa

Numanoluk *Seyitgazi -Eskişehir

-Bolu

Zindankapı -İstanbul

Balıkçihisar*Haymana, -Ankara

-Niğde 'de tanıklanmıştır (DS: C.1).

2.7. Ödünç Metinlere Müdahale

Çetin (2004, s. 183), önceden bilinen ve kamuya veya kişilere ait olan bazı metinleri/metin parçalarını kısmen ya da tamamen değiştirmeye dayalı sapmaları, *ödünç metinlere müdahale* olarak tanımlamıştır. Bu sapma türüne; atasözleri, deyimler, halk türküleri, veciz sözler, söz ve kıssalar vb. de dâhil edilebilmektedir.

Turgut Uyar'ın “(Bir Kantar Memuru İçin) İncil” adlı şiirinde geçen

“(…)

onun adı azra'ydı

o korkak geyik yavrusu bayram arefesi

o söğüt gölgeleri akmaz sular da” dizesi,

Alper Gencer'in

❖ *iki kişilik bir sandal, kıvrılarak uzayan nehir*

ve söğüt gölgeleri o akmaz sular da (Ah!, s. 89) dizesinde tekrar karşımıza çıkmıştır.

❖ Gencer'in, *misal ben zeytine hiçbir zaman hayır demedim /ve çaya ve tütüne ant olsun (ŞŞ, s. 78) dizeleri,*

Kur'an'daki *Tîn Suresi*⁴'nin ilk ayetinde yer alan “*Yemin olsun incire ve zeytine.*” ifadesi ile metinlerarasılık bağlamında ilişkilidir.

❖ *çanlar senin için çalıyor (ŞŞ, s. 69)*

Gencer, bu dizesinde Amerikalı yazar Ernest Hemingway'in en çok bilinen eserleri arasındaki *Çanlar Kimin İçin Çalıyor* romanının adını değiştirerek atıfta bulunmuştur.

⁴ Kaynak için bk. <https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/sure/95-tin-suresi> [Erişim tarihi: 14. 09. 2023]

- ❖ *güneş silinmeyen bir balçıkla sıvanır* (ŞŞ, s. 67)

Gencer, “Güneş balçıkla sıvanmaz.” atasözünü söz dizimsel olarak değiştirmiş, orijinal yapısını bozarak yeni bir form vermiştir.

- ❖ *şu kalbime dert diye yuva yapan kim* (ŞŞ, s. 47)

Bizce, Gencer bu dize ile şair Asaf Halet Çelebi'nin meşhur *İbrahim* adlı şiirinin son iki dizelerinde farklı biçimlerde tekrarlayan sözlerine atıfta bulunmuştur:

(...) *ibrahim / güneşi evime sokan kim*

(...) *ibrahim / gönlümü put sanıp da kıran kim*

- ❖ *ölen de ölmüştür ölecek olan da* (ŞŞ, s. 32)

Bu dize ile Gencer'in, Fatih Camii türbedarlığını yapmış olan mutasavvıf Ahmed Amiş Efendi'nin “*Olan olmuştur olacak olan da olmuştur.*” cümlesi ile ilgi kurduğu, benzerlik kurmaya çalıştığı düşünülmektedir.

- ❖ *ve hayır canlarım buna konmak denmiyor / bekleyin sıra size de konacak* (ŞŞ, s. 92)

Şairin, “bekleyin sıra size de konacak” ifadesi, “*sırası gelmek*” deyiminin yüklemi değiştirilmiş biçimidir.

- ❖ *yeşil olan kemaleddin 20 numara mimardı* (ŞŞ, s. 115)

Şairin, “20 numara mimardı” ifadesi, argodaki “*on numara adam*” söz kalıbına gönderme ve benzetme yolu ile ortaya çıkmıştır.

- ❖ *benimle bir toprağa girmekse mesele*

beraber ölmek gibisi yoktur sevgilim

ama şu kadarcık bile var değilim ya...

olsam

dükkan senin (ŞŞ, s. 119)

Şairin, *olsam dükkan senin* ifadesi, konuşma dilindeki “*olsa dükkan senin*” söz kalıbının örneksenerek ortaya çıkarılmış biçimidir.

- ❖ *katibe sormuşlar “niye yazın eğri?” diye*

“daha ölmedim ki!” demiş (ŞŞ, s. 126)

dizelerinde, gündelik hayatta kullanılan “*Deveye ‘boynun neden eğri?’ diye sormuşlar; ‘nerem doğru ki?’ demiş*” atasözüne göndermede bulunulmuştur.

- ❖ *güzele kaş yapanlar çıkardılar gözünü* (ŞŞ, s. 87)

dizesinde, “kaş yaparken göz çıkarmak” deyimini orijinal biçimi bozularak şiire yerleştirilmiştir.

2.8. Tarihsel Sapmalar

Dilde artık kullanımı olmayan arkaik sözcüklere başvurulması ya da Güncel Türkçe Sözlük'te *eskimiş* ibaresinin yer aldığı sözcüklerin/eklerin kullanımı, tarihsel sapmalar kapsamında değerlendirilmiştir. Bu sözcüklerin bazıları ise alıntıdır.

ki akıp uzaklaşsın, cün yakın olmak (Ah!, s. 107)

cümlesi allah diyen şol gönlüne çarşılar (ŞŞ, s. 113)

cesareti ol haktan aldır kardeşim aldır (ŞŞ, s. 113)

- ulanır erdemin gülüşündeki boş gürültüye* (ŞŞ, s. 50)
- yükün taşınmağı var canın yaşanmağı* (ŞŞ, s. 81)
- içimdeki bülbülü çok mu suvardım* (Ah!, s. 99)
- ormanları toprağa kösnüye kösnüye* (Ah!, s. 93)
- ölüm kadar korkusuz ve sahici bir bezek* (Ah!, s. 65)
- gözyaşların sineni berkitir, korkma* (Ah!, s. 76)
- beni bu kadar yalnız koma mahpusluğum geliyor aklıma* (Ah!, s. 91)
- nasil olsa mutmain bir vedayla gidiyorsun* (ŞŞ, s. 55)
- bir volta boyu sokak tenviratıdır acz* (ŞŞ, s. 55)
- fasit bir dairede oturuyoruz sevgilim* (ŞŞ, s. 35)
- dural bir dünya değil, çobanaldatan* (Ah!, s. 57)
- henüz hükümferma değilken amaç* (ŞŞ, s. 97)
- gecenin tannanıyla göğsüme oturan demir* (Ah!, s. 43)
- sönmeyecek ateşi soğutma derim sana / yansın bırak ne varsa tutuşmaya müheyya* (Ah!, s. 151)
- ne gece ne ölüm ne ben kurtarır seni yaşıyor gibi yaşamaktan / ayrıl bizden veda et ömrün aynalı dağdağasına* (Ah!, s. 136)
- ocağıma peykler koşuşturuyor ve jurnalliyorlar dağın niçin öldüğünü* (Ah!, s. 141)
- yaşasın füruat ve garip düşen azınlık* (ŞŞ, s. 96)
- yüzümü çeviriyorum dünyaya kullar edna yollar tali* (ŞŞ, s. 64)

Sonuç

Alper Gencer, imgelem dünyasının yansılarını, şiirlerinde kullandığı dil ile okuyucularına aktaran bir şair olarak karşımıza çıkmaktadır. Kendisinin yaşamı, şairliği ve şiirleri hakkında yapılmış akademik çalışmaların sayıca yok denecek kadar az olması, ne yazık ki bu çalışma süresince karşılaştığımız en önemli sınırlılıklardan biri olmuştur.

Şiir dilinin kendi içindeki örüntüsüne farklı bir yön veren dil sapmalarının, Alper Gencer şiirlerinin özelinde oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışma, şairin dilsel tavrındaki kendine özgülüğün neredeyse tüm şiirlerinde tematik tercihinin önüne geçerek belirleyici bir rol oynaması düşüncesinden doğmuştur.

Ah! ve Şarkısızın Şarkısı adlı eserlerinde toplanan şiirlerinde dil sapmalarının izini sürmeye çalıştığımız çalışma sonucunda Gencer'in en çok sözcüksel sapmalara, dil bilgisel sapmalara ve anlamsal sapmalara başvurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamın ve anlatımın gizeminin ilk bakışta çözülemediği, bir yanıyla kapalı bir yanıyla da kendini bu kapalılığın ardında göstermek isteyen bir şiir dilini benimsediğini düşündüğümüz Gencer, bizce, başvurduğu tüm dil sapmaları aracılığıyla *üstdil yaratımına ulaşmış şairlerden biri* olarak görülmelidir.

Alanyazında sapmalar ile ilgili yapılmış diğer çalışmalar da göstermektedir ki bu çalışmalar içerdiği dil verileri doğrultusunda sınıflandırmalara tabi tutularak yapılarak incelenmeli, daha doğru ve sağlıklı sonuçlara ulaşmaya çalışmak amaçlanmalıdır.

Çalışmamızın sonucunda, Gencer'in şiir dilinin farklı yönlerine dikkat çekebilmiş olmak, bizim çalışmamızın da bu noktada bir başlangıç olarak görülmesi, ümit edilmektedir.

Kısaltmalar

C.: Cilt

DS: Derleme Sözlüğü

GTS: Güncel Türkçe Sözlük

ŞŞ: Şarkısızın Şarkısı

TS: Tarama Sözlüğü

Taranan Eserler

Ah! (2001-2011)

Şarkısızın Şarkısı (2012-2017)

Kaynakça

Aksan, D. (2005). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*. Ankara: Engin Yayınevi.

Aktaş, Ş. (1986). *Edebiyatta Üslûp ve Problemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Aristoteles. (1987). *Poetika*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Compagnon, A. (2022). *Teorinin Cini Edebiyat ve Sağduyu*. (S. Kılıç, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.

Çetin, N. (2004). *Şiir Çözümleme Yöntemi*. Ankara: Öncü Kitap.

Çobanoğlu, Ş. (2018). *Modern Şiir Dilinde Sapmalar*. Ankara: Hece Yayınları.

Gedikli, Ö. (2021). Salah Birsel'in Şiirlerinde Dil Sapmaları. *Turkish Studies-Language and Literature*, 16(2), 1155-1168.

Gencer, A. (2017). *Ah!*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Gencer, A. (2018). *Şarkısızın Şarkısı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Güleç Düğenci, Ö. (2014). *Cemal Süreya'nın Şiirlerinin Dil Sapmaları Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ardahan: Ardahan Üniversitesi

Günay, V. D. (2001). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.

Han, B.-C. (2018). *Ötekini Kovmak: Günümüzde Toplum, Algı ve İletişim*. İstanbul: Ketebe Yayınları.

Harmancı, A. (2013). Cemal Süreya Şiirinde Dil Sapmaları. *Turkish Studies-Language and Literature*, 8(4), 909-918.

İmer, K.-vd. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Jakobson, R. (1985). *Verbal Art, Verbal Sign, Verbal Time*. Minneapolis, USA: University of Minnesota Press.

Kıran, A. E. (2005). Şiir Çözümlemesi Dilbilimsel Yöntemler ve Araçlar. *Türkbilig*, 6(10), 17-33.

Kul, E. (2008). Şiir Dilinde Sapmalar ve Bir Uygulama. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 373-389.

- Kula, O. B. (2012). *Dil Felsefesi-Edebiyat Kuramı-II*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yay.
- Leech, G. N. (1969). *A Linguistic Guide to English Poetry*. USA: Longman Group.
- Levin, S. (1964). *Linguistic Structures In Poetry*. Mouton and Co.: The Hague.
- Özünü, Ü. (2001). *Edebiyatta Dil Kullanımları*. İstanbul: Multilingual.
- Papak, Ö. (2013). *Cemal Süreya'nın Şiirlerinde Dil Sapmaları ve Ad Aktarmaları*. Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Reyhanoğulları, G. (2021). Şiirde Anlam Sorunu ve Şiirsel Anlamın Yapısı Üzerine. *Journal of Academic Language and Literature* , 5(1), 207-231.
- Rifat, M. (2013). *Açıklamalı Göstergibilim Sözlüğü -kavramlar, yöntemler, kuramcılar, okullar-*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Üstünova, K. (2014). *Türkiye Türkçesinde Yapı Kavramı ve Söz Dizimi İncelemeleri*. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.

Elektronik Kaynaklar

- Diyanet İşleri Başkanlığı, *Kur'an-ı Kerim*. <https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/sure/95-tin-suresi> [Erişim tarihi: 14.09.2023]
- TEİS. <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/alper-gencer> [Erişim tarihi: 12.09.2023].



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 210-218.

Geliş Tarihi-Received: 15.09.2023

Kabul Tarihi-Accepted: 12.10.2023

Araştırma Makalesi-Research Article

ISSN: 2687-5675

DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1361252

Derleme Sözlüğü'nde Yer Alan Arapça Asıllı Kelimelerde Görülen Göçüşme (Metatez) Olayları

Metathesis Events Seen in Arabic Origin Words in the Compilation Dictionary

İhsan Sabri ÇEBİ*

Öz

Canlı bir varlık olan dil, zamanla o dili kullanan milletin başka kültürlerle teması sebebiyle başka milletlerin dillerinden etkilenir. Bu etkilenme en çok kelime sahasında meydana gelir. Batı Türkçesinin oluşturulması esnasında Türkçe, coğrafi ve kültürel ilişki içinde bulunduğumuz, gelişmiş birer yazı diline sahip Arap ve Fars medeniyetinin dillerinden etkilenmiştir. Türkçeye o dönemde yani 11. Yüzyıldan itibaren Arapça ve Farsçadan kelimeler girmeye başlamıştır. Her dilin kendine ait bir ses yapısı vardır. Türkçeye giren bu kelimeler bazı ses olayları geçirmiştir. Bu ses olaylarından biri de göçüşme/metatezdir. Göçüşme kelime içinde komşu veya uzak bazı seslerin yer değiştirmesidir. Göçüşme, değişen seslerin yerine göre yakın göçüşme ve uzak göçüşme olmak üzere ikiye ayrılır. Bundan başka yer değiştiren seslerin ünlü veya ünsüz olmalarına göre ünsüz-ünsüz göçüşmesi, ünsüz-ünlü göçüşmesi, ünlü-ünlü göçüşmesi ve bir kelime içinde hem ünlü hem ünsüz göçüşmesi olmak üzere dört çeşit göçüşme vardır. Bu çalışmada, *Derleme Sözlüğü'nde* yer alan Arapça asıllı kelimelerde yukarıda saydığımız dört çeşit göçüşmenin de meydana geldiği, örnekleriyle ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Derleme Sözlüğü*, Türkiye Türkçesi, göçüşme, ağız.

Abstract

Language, which is a living entity, is influenced by the languages of other nations over time due to the contact of the nation using that language with other cultures. This influence occurs mostly in the field of words. During the creation of Western Turkish, Turkish was influenced by the languages of the Arab and Persian civilizations, with which we have geographical and cultural relations and each of which had a developed written language. Words from Arabic and Persian began to enter Turkish from the 11th century. Every language has its own phonological structure. These words that entered Turkish have undergone some phonological changes. One of these phonological phenomena is metathesis. Metathesis is the displacement of some neighboring or distant sounds within the word. Metathesis is divided into two: near metathesis and distant metathesis, depending on the location of the changing sounds. Moreover, there are four types of metathesis, depending on whether the displaced sounds are vowels or consonants: consonant-consonant metathesis, consonant-vowel metathesis, vowel-vowel metathesis, and both vowel and consonant metathesis in a word. In this article, it has been demonstrated with examples that the four types of metathesis mentioned above occur in the words of Arabic origin in the Compilation Dictionary.

* Dr. Öğr. Üyesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, e-posta: iscebi@nku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8889-0025.

Keywords: Compilation Dictionary, Türkiye Turkish, metathesis, dialect.

Words from Arabic and Persian began to enter Turkish from the 11th century.

Giriş

Kelime içindeki bazı seslerin yer değiştirmesi olayına göçüşme adı verilir. Batı kökenli metatez (*metathesis*) kelimesinin de kullanıldığı bu ses olayı için dilcilerin tanımları birbirine yakındır.

Göçüşme hakkında ilk yazılan yazılardan biri olan Türk Dillerinde Metathese’de Hasan Eren, göçüşme hakkında bir kural koymanın zorluğundan bahseder. Eren (1953, s. 161), diğer Türk dillerinde metatez hakkında bazı çalışmalar yapılmasına rağmen bizde ve Avrupa’da bu alandaki çalışmaların yetersizliğinden söz eder.

Ahmet Caferoğlu da (1955, s. 1) bir araştırmasında göçüşmenin fonetik bir hadise olduğu kadar ses organlarının fizyolojik yapısından kaynaklandığını belirttiikten sonra bu olayın ölçünlü dilde gelişemediğini ağızlarda kaldığını söyler. Caferoğlu (1955, s. 2), Eren’in bu alandaki çalışmasından övgüyle bahseder. Ancak yapılan çalışmalarda elde edilen metatez örneklerinin sadece ünsüzler arasında meydana gelenlerden olduğunu, kelime içinde asimilasyon olarak değerlendirilen ünlü değişmelerinin de metatez olduğunu söyler, fakat ünlü göçüşmeleriyle alakalı o da sınırlı sayıda örnek verir.

Tahsin Banguoğlu (1974, s. 70), söyleyişi kolaylaştırmak yönünden bazen kelime içindeki iki sesin yerinin değişmesine göçüşme dendiğini belirtir.

Berke Vardar’a göre göçüşme, genellikle birbirini izleyen iki sesbirimin, kimi durumlarda ise birbirini izlemeyen iki sesbirimin yer değiştirmesi olayıdır (1980, s. 84-85).

Zeynep Korkmaz (1992, s. 74), kelime içindeki komşu veya uzak seslerin yer değiştirmesi olarak tanımladığı göçüşmenin ünsüzlerin birbirleri ile karşılaşmasından doğan telaffuz zorluklarını gidermek amacı ile yapıldığını ve daha çok /r/ ve /l/ gibi akıcı ünsüzlerin bulunduğu kelimelerde ve ağızlarda görüldüğünü söyler.

Jean Deny (1995, s. 66-67), Oytun Şahin tarafından Türkçeye çevrilen eserinde göçüşmenin genellikle komşu iki sesi etkilediğini belirtir. Göçüşmenin iki şekilde meydana geldiğini söyleyen Deny, ilk tür, akıcı bir ünsüz ile kendinden sonra gelen akıcı olmayan bir ünsüz arasında; ikinci türün ise akıcı bir ünsüz ile bir ünlü arasında oluştuğunu ifade eder. Bitişik olmayan iki ses arasında göçüşmenin nadiren olduğunu söyleyen Deny (1995, s. 67), komşu olmayan sesler arasındaki göçüşmeye, *reçel > leçer* örneğini verir. Göçüşme hakkında çok önemli bir noktaya dikkat çeken Deny (1995, s. 67), bazı alıntı kelimelerde meydana gelen göçüşmenin komşu ünlüleri de sürüklediğini ifade eder ve buna Arapça *gîrbâl*¹ > *kalbur* örneğini verir.

Muharrem Ergin (2009, s. 52), bir gramer birliğinde yan yana gelen iki sesin bazen yer değiştirmesi olarak ifade ettiği bu ses olayı için *yer değiştirme* terimini kullanır.

Yukarıda bahsedilen kaynaklarda göçüşme örnekleri, ünsüzlerin yer değiştirmeleri şeklindedir. Eren’in verdiği göçüşme örneklerinin tamamı ünsüzler arasındadır. Banguoğlu (1974, s. 71), farklı olarak ünlü ünsüz göçüşmesinden bahseder ancak bunların yabancı asıllı kelimeleri Türkçeleştirmek amacıyla yapıldığı şeklinde bir tahdit koyar.

Dilcilerin pek fazla dikkatini çekmeyen ünlü sesler arasındaki göçüşme üzerinde Faruk Yıldırım (1999)’ın kapsamlı bir çalışması vardır. Üzerinde doktora çalışması yaptığı Çukurova ağızlarından tespit ettiği yaygın ünlü göçüşmeleri üzerine hazırlamış olduğu

¹ Kitapta *gîrbâl* -muhtemelen yanlışlıkla- *gîlbâr* şeklinde yazılmıştır.

yayınında Yıldırım, genellikle kelimelere ek eklenmesi esnasında oluşan ünlü göçüşmelerine ait birçok örnek vermiştir.

Göçüşme üzerine yapılan kapsamlı bir çalışma da Serpil Ersöz'e aittir. Ersöz, göçüşme üzerine Türkiye'de yapılmış çalışmalarla ilgili geniş bir literatür bilgisi verir. Ersöz, göçüşmenin sadece kelime içindeki ses değişmesine ait bir olay olması fikrine karşı çıkar ve göçüşme için bir söz zincirinde bilinçli veya bilinçsiz olarak ses, hece, kelime vb. birimlerin yer değiştirmesi tanımını teklif eder (2018, s. 2193). Ersöz (2018, s. 2193-2199), Türkçedeki göçüşmeleri ses göçüşmesi, hece göçüşmesi ve kelime göçüşmesi olarak üçe ayırır. Ses göçüşmelerini de ünlü göçüşmesi, ünsüz göçüşmesi, ünlü-ünsüz göçüşmesi olarak üçe ayıran Ersöz, sonra bu göçüşmeleri ayrıca ikili, üçlü vb. ünlü ve ünsüz göçüşmeleri olarak sınıflandırır.

Çalışmanın amacı ve yöntem

Bu çalışmada *Derleme Sözlüğü*'nde yer alan Arapça asıllı kelimelerde meydana gelen göçüşme olayları incelendi. Tespit edilen örnekler önce sesin cinsine göre, ünsüz-ünsüz, ünlü-ünsüz ve ünlü-ünlü olmak üzere 3 grup halinde tasnif edildi. Sonra bu grupların altında değişen seslerin yerlerine göre yakın göçüşme ve uzak göçüşme olmak üzere bir tasnif daha yapıldı.

Tespit edilen örnekler *Derleme Sözlüğü*'nde yer almış ağız örnekleri olduğu için bu kelimelerde göçüşme yanında başka ses değişimleri de mevcuttur. Ancak bu çalışmanın okuyucularının saha ile ilgili olmaları göz önünde bulunduruldu ve yazının boyutunu arttırmamak için bu ses olayları üzerinde ayrıca durulmadı.

1. Ünsüz-Ünsüz Göçüşmesi

Derleme Sözlüğü'nde tespit edilen sayı bakımından en çok göçüşme örneği kelime deşikleriyle birlikte bu grupta yer almaktadır. Deşikeler dahil 75 yakın; 32 uzak göçüşme örneğinin yer aldığı bu grupta, yer değiştirme olaylarının en az bir tarafının sürekli ünsüzlerden olması dikkat çekicidir. Bunlardan farklı olarak iki süreksiz ünsüzün göçüştüğü 2 örneğe rastlanmıştır: *ikbâl>ibkal* ve *vaqt>vadük*

Bu grupta yer alan ilgi çekici bir durum, ikiz ünsüzlü *lezzet* kelimesinin göçüşme şeklinin diğerlerinden farklı olmasıdır. *Fettân>teftane*, *rezze>zerze~zirza~zirze* örneklerinde kelime başındaki ünsüzle kelime içindeki ikiz ünsüzlerden biri göçüşürken benzer durumdaki *lezzet* kelimesinde göçüşme farklı bir şekilde gerçekleşmiştir. Bu göçüşmede *lezzet>zellet* şeklinde kelime başındaki /l/ sesinin göçüştüğü ikiz ünsüzü tekleştirerek kendisinin ikizleşmesi dikkat çekicidir.

Yine ilgi çekici bir durum da başka bir örnekte göçüşme esnasında ortaya çıkmıştır: *mizmār>zummar* deşikmesinde kelime başındaki /m/ göçüşme sonrasında yan yana geldiği /m/ ile ikiz ünsüz görüntüsü vermiştir. Ünsüz-ünsüz göçüşmesi içinde tespit edilen yakın ve uzak göçüşme örnekleri aşağıdadır:

1.1. Yakın Göçüşme

DS	Arapça	Göçüşme Sesler	Anlamı
albah	eblak	bl>lb	"Yuvarlak ve dolgun yüzlü, ablak." (DS, C. I, s. 207)
argan (I)	aqran	qr>rg	"Yaşıt, akran." (DS, C. I, s. 311)
arhap (I)	‘akreb	qr>rĥ	"Akrep." (DS, C. I, s. 312)
arhap (II)	‘akreb	qr>rĥ	"Köpeklerin boynuna takılan halka." (DS, C. I, s. 312)
arkap (I)	‘akreb	qr>rĥ	"Akrep (böcek)." (DS, C. I, s. 326)
arkap (II)	‘akreb	qr>rk	"Saatin küçük ibresi, akrep." (DS, C. I, s. 312)

arvad	‘avret	vr>rv	“1. Kadın, avrat. 2. Eş, zevce, karı.” (DS, C. I, s. 337)
arvat (I)	‘avret	vr>rv	“1. Kadın, avrat. 2. Olgun kadın. 3. Eş, zevce, karı.” (DS, C. I, s. 312)
arvatbaz	‘avret	vr>rv	“Hovarda, zampara.” (DS, C. I, s. 338)
arvat-lanmak	‘avret	vr>rv	“Kadın kendinden bahsetmek, övünmek.” (DS, C. I, s. 338)
cebreze	cerbeze	rb>br	“Zorlanarak iş gören adam.” (DS, C. III, s. 872)
cevze [cevize]	cezve	zv>vz	“Cezve.” (DS, C. III, s. 887)
ergap	‘akreb	kr>rg	“Akrep.” (DS, C. V, s. 1767)
erzail	azrā’il	zr>rz	“Azrail.” (DS, C. V, s. 1778)
ezva	eczā	cz>zv	“1. İlaç, ecza. 2. Kibrit. 3. Kapsül.” (DS, C. V, s. 1830)
ezva-cı	eczā-cı	cz>zv	“Eczacı.” (DS, C. V, s. 1830)
ezve (I)	eczā	cz>zv	“Kapsül.” (DS, C. V, s. 1830)
gapsetmek	ğasb et-	sb>ps	“Tutuklamak.” (DS, C. VI, s. 1917)
garagebil	(kara) kalb	lb>bl	“Kötü kalpli (kimse).” (DS, C. VI, s. 1918)
gebil	kalb	lb>bl	“Kalp.” (DS, C. VI, s. 1957)
(gara) gıbilli	(kara) kalbli	lb>bl	“Kinci (kimse için).” (DS, C. VI, s. 1874)
gıbra	qırba	rb>br	“Yazın süt, yoğurt, su taşımaya yarayan keçi ya da koyun derisinden yapılan kap.” (DS, C. VI, s. 2025)
gılba	qıble	bl>lb	“Kible.” (DS, C. VI, s. 2039)
gulba	qıble	bl>lb	“Kible.” (DS, C. VI, s. 2191)
gupsetmek	ğasb et-	sb>ps	“Tutuklamak.” (DS, C. VI, s. 2197)
hakla (II)	halka	lk>kl	“Halka.” (DS, C. VII, s. 2255)
(basma) havla	halvā	lv>vl	“Un helvası.” (DS, C. II, s. 544)
havla (II)	halvā	lv>vl	“Helva.” (DS, C. VII, s. 2311)
havlat	halvet	lv>vl	“1. Tenha. 2. Boş (değirmen için).” (DS, C. VII, s. 2312)
havlet	halvet	lv>vl	“İssız, tenha.” (DS, C. XII, s. 4516)
havleter	halvā	lv>vl	“Helva.” (DS, C. VII, s. 2312)
heşve (I)	havş	vş>şv	“Avlu, bahçe.” (DS, C. VII, s. 2349)
hevla	halvā	lv>vl	“Helva.” (DS, C. VII, s. 2351)
hevle	halvā	lv>vl	“Helva.” (DS, C. VII, s. 2351)
hosna	hunşā	ns>sn	“Hem erkeklik hem dişilik organı olan hayvan.” (DS, C. VII, s. 2416)
ıbkal	ıkbāl	kb>bk	“Talih.” (DS, C. VII, s. 2454)
ırbıh	ıbrıh	br>rb	“Su kabı, ibrih” (DS, C. VII, s. 2482)
ırbık	ıbrıh	br>rb	“Su kabı, ibrih” (DS, C. VII, s. 2482)
ilbis (II)	ıblīs	bl>lb	“Cin, şeytan.” (DS, C. VII, s. 2518)
ilbiz (III)	ıblīs	bl>lb	“Kötü, fena” (DS, C. VII, s. 2518)
ilbiz (IV)	ıblīs	bl>lb	“Cin, şeytan.” (DS, C. VII, s. 2518)
ilbüz (I)	ıblīs	bl>lb	“Dağ başında görülen ateş, ışık.” (DS, C. VII, s. 2518)
ilfit	‘ifrīt	fr>lf	“1. Açık göz, zeki. 2. Çok keskin zekâ.” (DS, C. VII, s. 2521)
ilfitin etmek	‘ifrīt	fr>lf	“Çok kızdırmak, öfkelenlendirmek.” (DS, C. VII, s. 2521)
ırbık	ıbrıh	br>rb	“Su kabı, ibrih” (DS, C. VII, s. 2546)
manşır	meşhūr	şh>nş	“İsim yapmış, tanınmış.” (DS, C. IX, s. 3125)
marhama (I)	mıqrāme/ maqrāme	qr>rh	“1. Erkek ceketi. 2. Cübbe. 3. Hırka.” (DS, C. IX, s. 3129)
marhama (II)	mıqrāme/ maqrāme	qr>rh	“1. Köy kadınlarının başlarına örttükleri havludan örtü. 2. Yüz ve hamam havlusu.” (DS, C. IX, s. 3129)
marşafa	maşrāba	şr>rş	“Su taşı.” (DS, C. IX, s. 3130)
mefh olmak	maḥv (ol-)	hv>fh	“Yok olmak, boşa gitmek, onulmaz duruma gelmek.”

			(DS, C. IX, s. 3149)
mehlem	merhem> melhem	lh>hl	"Merhem." (DS, C. IX, s. 3151)
melmeket	memleket	ml>lm	"Memleket." (DS, C. IX, s. 3158)
menşur	meşhūr	şh>nş	"İsim yapmış, tanınmış." (DS, C. IX, s. 3165)
merze (II)	mezra	zr>rz	"Köy dışındaki ev, tarla vb. varlık." (DS, C. XII, s. 4592)
merze (III)	mezra	zr>rz	"Bağ, bahçe, bostan kulübesi." (DS, C. IX, s. 3171)
noksa	nuşha	şh>ks	"Muska." (DS, C. IX, s. 3254)
orvad	avret	vr>rv	"Bir erkeğin eşi olan kadın." (DS, C. IX, s. 3290)
ruskatiye	ruşşatiyye	hş>sk	"İzin belgesi." (DS, C. IX, s. 3506)
surfa	sufra	fr>rf	"Sofra." (DS, C. X, s. 3698)
talba (I)	tabla	bl>lb	"Tabla." (DS, C. X, s. 3814)
talba (I)	tabl	bl>lb	"Tef." (DS, C. XII, s. 4735)
talba (II)	tabla	bl>lb	"Zilsiz tef." (DS, C. X, s. 3815)
talba (II)	tabla	bl>lb	"Sofra." "Tabla." (DS, C. XII, s. 4735)
tavsıl	taşvır	şv>vs	"Resim, fotoğraf." (DS, C. X, s. 3847)
tavsır	tasvır	şv>vs	"Resim, fotoğraf." (DS, C. X, s. 3848)
tavsır	tasvır	şv>vs	"Yansılama, taklit." (DS, C. X, s. 3848)
talyasan	taylasān	yl>ly	"Eskiden, başa sarılan sarığın sırta uzanan bölümü." (DS, C. XII, s. 4736)
tevizir	tezvır	zv>vz	"Düzenci, kurnaz." (DS, C. XII, s. 4756)
tevizür	tezvır	zv>vz	"Düzenci, kurnaz." (DS, C. XII, s. 4756)
uyran	uryān	ry>yr	"Çıplak." (DS, C. XII, s. 4789)
vehlem	merhem> melhem	lh>hl	"Merhem, em." (DS, C. XII, s. 4803)
yurbuğ	ibrik	br>rb	"İbrik." (DS, C. XI, s. 4321)
zahmarı	zemherir	mh>hm	"Şubat ayı." (DS, C. XII, s. 4829)
zahmeri	zemherir	mh>hm	"1. Şubat ayı. 2. Ocak ayı." (DS, C. XII, s. 4829)
zehmeri	zemherir	mh>hm	"Şubat ayı içinde bir zaman." (DS, C. XII, s. 4831)

1.2. Uzak Göçüşme

DS	Arapça	Göçüşen Sesler	Anlamı
efiyen	enfiyye	n-f>f-n	"1. Ardıç meyvesi. 2. Tütün tozu." (DS, C. V, s. 1670)
emedene ²	emāneten	n-t>d-n	"1. Geçici olarak. 2. Ansızın, birdenbire." (DS, C. V, s. 1732)
emedeni (II) ³	emāneten	n-t>d-n	"Yıkılmak üzere olan." (DS, C. V, s. 1732)
emedennen	emāneten	n-t>d-n	"1. Ansızın, birdenbire." (DS, C. V, s. 1732)
fısrat-sız	ferāset	r-s>s-r	"Düşüncesizce davranan." (DS, C. V, s. 1858)
heyket	hikāyet	k-y>y-k	"1. Masal. 2. Eğlenceli konuşma. 3. Yergi, kovuculuk." (DS, C. VII, s. 2353)
heyket etmek	hikāyet (et-)	k-y>y-k	"Konuşmak." (DS, C. VII, s. 2353)
inam etmek	İmān (et-)	m-n>n-m	"İnanmak." (DS, C. VII, s. 2537)
malgata	muğālaṭa	ğ-l>l-g	"Gürültü, patırtı." (DS, C. IX, s. 3112)
mazara	marāza	r-z>z-r	"Hirgür, kavga." (DS, C. IX, s. 3144)
mecelleşmek	cedelleşmek→ cebelleşmek	c-b>m-c	"Ağız kavgası yapmak, tartışmak." (DS, C. IX, s. 3147)
micas	mizāc	z-c>c-s	"Yaradılış." (DS, C. IX, s. 3196)

² Kelime içinde /n/ düşmesi ihtimali de olabilir.

³ Kelime içinde /n/ düşmesi ihtimali de olabilir.

nalet	la'net	l-n>n-l	"Lanet." (DS, C. IX, s. 3235)
nalet-leme	la'net	l-n>n-l	"Lanet." (DS, C. IX, s. 3235)
nağlet	la'net	l-n>n-l	"Lanet." (DS, C. IX, s. 3233)
narfaşa	maşraba	ş-r-b>rf-ş	"Su taşı." (DS, C. IX, s. 3239)
sansalat	salţanat	l-n>n-l	"Saltanat." (DS, C. X, s. 3538)
savkada	şadaķa	d-k>k-d	"Sadaka." (DS, C. X, s. 3554)
şamala (II)	meş'ale	m-ş>ş-m	"Meşale." (DS, C. X, s. 3741)
şayka (II)	eşkiyā	ķ-y>y-k	"Eşkiya." (DS, C. XII, s. 3754)
tayka	tākiye	ķ-y >y-k	"1. Şapka, başlık, bere, takke. 2. Kadınların giydiği fes." (DS, C. X, s. 3852)
teftana	fettān	f-t>t-f	"Haşarı, yaramaz." (DS, C. X, s. 3859)
teftane	fettān	f-t>t-f	"Haşarı, yaramaz." (DS, C. X, s. 3859)
teftane	fettān	f-t>t-f	"Akıllı." (DS, C. XII, s. 4746)
vadük	vakt	ķ-t>d-k	"Vakit." (DS, C. XI, s. 4088)
zellet	lezzet	l-zz>z-ll	"Tat."
zerze	rezze	r-z>z-r	"Kapı mandalı sürgüsü. 2. Kapı halkası. 3. Kapı kilidi." (DS, C. XI, s. 4362)
zirza	rezze→zerze	r-z>z-r	"1. Kapı çengeli tokmağı. 2. Kapı zinciri, sürgüsü. 3. Kapı kilidi. 4. Kapı rezesi, menteşesi. 5. Kapı kol demiri." (DS, C. XI, s. 4380)
zirzalamak	rezze→zerze	r-z>z-r	"Kapıyı reze ya da çengel ile kilitlemek." (DS, C. XI, s. 4380)
zirza	rezze→zerze	r-z>z-r	1. Kapı zinciri, sürgüsü. 2. 3. Kapı kilidi. (DS, C. XI, s. 4390)
zirze	rezze→zerze	r-z>z-r	"Kapı mandalı işini gören zincirli araç." (DS, C. XII, s. 4839)
zummar	mizmār	z-m>m-z	"Bir çalgı." (DS, C. XI, s. 4440)

2. Ünsüz-Ünlü Göçüşmesi

Ünsüz-ünlü göçüşmesine ait 18 yakın; 2 uzak göçüşme örneği tespit edilmiştir. Göçüşmeye uğrayan ünsüzlerin 1'i dışındakiler sürekli ünsüzdür. Ünlüyle göçüşen Süreksiz ünsüz /c/ ünsüzdür: cecci mecci < Ye'cüc Me'cüc.

2.1. Yakın Göçüşme

DS	Arapça	Göçüşen Sesler	Anlamı
akırba	aķriba	ri>ır	"Hısım, akraba" (DS, C. I, s. 152)
cecci mecci	Ye'cüc Me'cüc	üc>ci	"Müslüman ananelerine göre dünyanın sona ereceği zaman meydana gelecek büyük bozgun ordusu." (DS, C. III, s. 873)
erzel	reżil	re>er	"Arsız, yüzüstü." (DS, C. V, s. 1778)
firit	ifrit	if>fi	"Yalancı." (DS, C. V, s. 1870)
hamaylı	ħamā'il	il>lı	"Etkili, gösterişli, büyük muska." (DS, C. VII, s. 2264)
hameli	ħamā'il	il>li	"Muska, nazarlık." (DS, C. VII, s. 2266)
hameyli	ħamā'il	il>lı	"1. Genç erkeklerin boyunlarına taktıkları üçgen biçiminde gümüş kolye. 2. Gümüş kuşak." (DS, C. VII, s. 2266)
ımraz	marāz	ma>ım	"Hasta, çok zayıf bünyeli." (DS, C. VII, s. 2476)
ırca ⁴	recā	re>ir	"Rica." (DS, C. VII, s. 2546)

⁴ Bu kelime başında ünlü türemesi de olmuş olabilir.

lağva	lağab	ab>va	"Takma ad." (DS, C. IX, s. 3058)
maharma	mıkrame/ maqrame	ra>ar	1. Başörtüsü. 2. El havlusu, peçete." (DS, C. IX, s. 3105)
merahmet	merhamet	ha>eh	"Acıma." (DS, C. IX, s. 3167)
naşırba	maşraba	ra>ır	"Su taşı." (DS, C. IX, s. 3241)
naşırfa	maşraba	ra>ır	"Su taşı." (DS, C. IX, s. 3241)
neşirfe	maşraba	ra>ır	"Su taşı." (DS, C. IX, s. 3247)
urya ⁵ (I)	ru'yā	ru>ur	"Düş." (DS, C. XI, s. 4042)
uskut	süküt	sü>us	"Sessiz, uslu." (DS, C. XI, s. 4043)
ürya (I) ⁶	ru'yā	ru>ür	"Düş." (DS, C. XI, s. 4072)

2.2. Uzak göçüşme

DS	Arapça	Göçüşen Sesler	Anlamı
ayhal	ḥayāl	ḥ-a>a-h	"Rüya." (DS, C. I, s. 415)
gadafi	kaṭā'if	i-f>f-i	"Kadayıf." (DS, C. VI, s. 1888)

3. Ünlü-Ünlü Göçüşmesi

Derleme Sözlüğü'nde, göçüşme ile ilgili yayınlarda çok fazla örneği verilmeyen ünlü-ünlü göçüşmesine ait 16 örnek tespit edilmiştir. Bu azımsanmayacak bir sayıdır. Aşağıda yer alan örneklerden *ceyiz* başka bir ses olayı geçirerek *ceyiz* şeklinde ölçünlü dilde de kullanılmaktadır. Bu tür göçüşme örneklerinde dikkat çeken bir durum göçüşen örneklerin düz ünlü olmalarıdır.

DS	Arapça	Göçüşen Sesler	Anlamı
ahet	eḥad	e-a>a-e	"Pazar günü." (DS, C. I, s. 129)
ases (I)	esās	e-ā>a-e	"Gerçek, asıl, esas." (DS, C. I, s. 129)
ceda	cādde	ā-e>e-a	"Cadde." (DS, C. XII, s. 4470)
cihal ?	cāhil	ā-i>>i-a	"Okuyup yazma bilmeyen." (DS, C. III, s. 963)
cehiz (I)	cihāz	i-ā>e-i	"1. Gelin olan kızın babasının evinden götürdüğü eşya. 2. Kızların gelin oldukları gün sandıklarına konanyemiş, hediye." (DS, C. III, s. 875)
cehiz (II)	cihāz	i-ā>e-i	"Kırmızı ipekli kumaş." (DS, C. III, s. 875)
ceniz	cihāz	i-ā>e-i	"1. Gelin olan kızın babasının evinden götürdüğü eşya." (DS, C. III, s. 882)
ceyiz	cihāz	i-ā>e-i	"1. Gelin olan kızın babasının evinden götürdüğü eşya." (DS, C. III, s. 887)
devat	da'vet	a-e>e-a	"Davet." (DS, C. IV, s. 1440)
fitle (II)	feṭīl	e-i>i-e	"Çile, iplik, yün çilesi." (DS, C. V, s. 1874)
fitle (III)	feṭīl	e-i>i-e	"Lamba fitili." (DS, C. V, s. 1874)
mazer	mezār	e-ā>a-e	"Mezar." (DS, C. IX, s. 3144)
mirat	mārid	ā-i>i-a	"Uğursuz." (DS, C. XII, s. 4597)
sikge	sekkī	e-ī>i-e	"Hayvanları bağlamak için yere çakılan demir ya da ağaç kazık." (DS, C. XII, s. 4695)
sikke	sekkī	e-ī>i-e	"Hayvanları bağlamak için yere çakılan demir ya da ağaç kazık." (DS, C. X, s. 3632)
tıvan (helvası)	ṭahīn	a-ī>i-a	"Tahin helvası." (DS, C. X, s. 3927)

4. Girişik Göçüşme

⁵ Bu kelime başında ünlü türemesi de olmuş olabilir.

⁶ Bu kelime başında ünlü türemesi de olmuş olabilir.

*Derleme Sözlüğü'*nde yer alan en ilgi çekici göçüşme örnekleri, çaprazlama olarak hem ünlülerin hem ünsüzlerin göçüştüğü kelimelerdir. Deny (1995, s. 67), bu durumu göçüşen ünsüzlerin yanlarındaki ünlüleri de taşıdıkları şeklinde ifade eder. Bu tür göçüşme örnekleri için biz girişik göçüşme ifadesini kullanmayı uygun gördük.

DS	Arapça	Göçüşen Sesler	DS'deki Anlamı
ergap	‘akreb	kr>rg / a-e>e-a	“Akrep.” (DS, C. V, s. 1767)
filte	fetil	tl>lt / e-î>i-e	“Lif, fitil.” (DS, C. V, s. 1866)
galbır	ğirbâl	r-l>l-r / i-â>a-ı	“Kalbur.” (DS, C. VI, s. 1899)
galbur	ğirbâl	r-l>l-r / i-â>a-u	“Kalbur.” (DS, C. VI, s. 1899)
layfe	levha	vḥ>yf / e-a>a-e	“Bir yere asılmak için yazılmış yazı.” (DS, C. IX, s. 3068)
zelhap	saḥleb	ḥl>lh / a-e>e-a	“Salep.” (DS, C. XI, s. 4357)

Sonuç

Bu çalışmada *Derleme Sözlüğü'*nde yer alan Arapça asıllı kelimelerden göçüşme olayı geçirenler incelenmiştir. Değişkelerle birlikte 149 kelimenin göçüşmeye uğradığı tespit edilmiştir. Bu göçüşme olaylarıyla ilgili şunları söylemek mümkündür:

1. *Derleme Sözlüğü'*nde yer alan göçüşme olaylarının en çoğu ünsüz sesler arasında gerçekleşmiştir. Tespit edilen 107 ünsüz-ünsüz göçüşmesinin 75'i yakın; 32'si uzak göçüşmedir.

2. *Derleme Sözlüğü'*nde yer alan Arapça kelimelerde rastlanan bir göçüşme türü de ünsüz ve ünlü sesler arasındaki göçüşmedir. Bu tür göçüşme örneklerinin 18'i yakın; 2'si uzak göçüşme şeklinde gerçekleşmiştir.

3. *Derleme Sözlüğü'*nde yer alan göçüşme örneklerinin bir türü de ünlü sesler arasındaki göçüşmedir. Bu göçüşmeler uzak sesler arasında gerçekleşmiştir. Bu tür göçüşme örneklerinin sayısı 16'dır.

4. *Derleme Sözlüğü'*nde yer alan Arapça asıllı kelimelerden göçüşmeye uğramış olanların en dikkat çekici olanları hem ünsüz hem de ünlü seslerin aynı anda göçüştüğü kelimelerdir. Bu tür göçüşme örneklerinin sayısı 6'dır.

5. *Derleme Sözlüğü'*nde yer alan Arapça asıllı kelimelerde göçüşmeye uğrayan sesler umumiyetle genel karaktere uygun olarak sürekli ünsüzlerdir. Ancak bu duruma aykırı olarak 32 örnekte süreksiz ünsüzlerin göçüşen seslerden en az bir tarafını oluşturduğu tespit edilmiştir. Sürekli ve süreksiz ünsüzlerin göçüştüğü örneklerin durumu aşağıdaki gibidir:

Bunlardan 22 adedinde göçüşme, süreksiz-sürekli>sürekli-süreksiz yönünde olmuştur: “*albah, argan, arkap, emedene, emedeni, emedennen, ergap, ırbıḥ, ırbık, ilbis, ilbiz, ırbık, gilba, gulba, heyket, malgata, şayka, talba, tayka, teftana, teftane, yurbuḥ*”

Bu örneklerin 8 adedinde göçüşme, sürekli-süreksiz>süreksiz-sürekli yönünde olmuştur: “*gebil, garagebil, gıbilli, gıbra, gapsetmek, gupsetmek, hakla, cebreze*”

Benzer durumda göçüşmeye uğrayan 2 örneğin ise aslında iki sürekli ünsüze sahip iken ses olayı sonucu ünsüzlerden birinin süreksiz ünsüz haline gelmiş olduğu gözlemlenmiştir: “*ruskatiye<ruhsatiye, noksa<nüşa*”

Yine sürekli ünsüz ve süreksiz ünsüzlerin göçüştüğü bir örneğin aslında ses olayı sonucu bu şekli aldığı, kelimenin aslında iki süreksiz ünsüzün bulunduğu görülmüştür: “*mecelleşmek<cebelleşmek<cedelleşmek*”

6. *Derleme Sözlüğü'*nde yer alan Arapça asıllı kelimelerde iki süreksiz ünsüz sesi göçüşmeye uğrayanların adedi 3'tür: "ıbkal, vadiük, savkada"

7. *Derleme Sözlüğü'*nde yer alan göçüşmeye uğramış Arapça asıllı kelimelerle ilgili önemli bir tespit de kelime içinde hem ünsüzlerin hem de ünlülerin göçüştüğü örneklerdir. Girişik göçüşme adını verdiğimiz bu türe ait örneklerin sayısı 6'dır: "ergap, filte, galbır, galbur, layfe, zelhap"

Bu çalışma ile tespit edilerek ortaya konulan örnekler üzerinde göçüşme yönleri ve göçüşen seslerin özellikleri üzerinde yeni çalışmalar yapılmasına imkân sağlandığını düşünmekteyiz. Ünsüz ve ünlü seslerin göçüşmesine ait, bilhassa /r/ sesi ile başlayan bazı örneklerde, dipnot ile de belirtildiği gibi göçüşme gibi görülen durumun bir ön ses türemesi olması ihtimalini de göz önünde bulundurmak gerekir.

Kısaltmalar ve Simgeler

DS: *Derleme Sözlüğü*

Simge	Karşılığı	Simge	Karşılığı
ā	Uzun a	ş	ص
ġ	غ	ı	ط
ħ	ح	z	ذ
ħ	خ	z	ض
ī	Uzun i	'	ء (Hemze)
ķ	ق	ع	ع
š	ث		

Kaynakça

- Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin Grameri*. İstanbul: Baha Matbaası.
- Caferoğlu, A. (1955). Anadolu Ağzlarındaki Metathese Gelişmesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 3, 1-7.
- Deny, J. (1995). *Türk Dili Gramerinin Temel Kuralları*. (çev. Oytun Şahin). Ankara: TDK Yayınları.
- Eren, H. (1953). Türk Dillerinde Metathese. *TDAY- Belleten*. 1, 161-180.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ersöz, S. (2018). Türkçede Göçüşme: Tanım ve Tasnif. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2189-2203.
- Korkmaz, Z. (1982). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (1993). *Derleme Sözlüğü*. 12 Cilt. Ankara: TDK Yayınları.
- Vardar, B. (1980). *Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Yıldırım, F. (1999). Çukurova Ağzlarında Ünlü Göçüşmesi. 3. *Uluslararası Çukurova Halk Kültürü Bilgi Şöleni- Bildiriler*, Adana: Adana Valiliği Yayınları. 657-663.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 219-238.
Geliş Tarihi-Received: 22.08.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 02.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1348091

Risâle-i Tıbb Adlı Eserdeki Tıp Terimleri

Medical Terms in Risâle-i Tıbb

Mehtap ALPER*

Öz

Bu çalışmada Ankara Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda 06 Mil YzA 671 numarasıyla kayıtlı olan *Risâle-i Tıbb* adlı yazmada yer alan tıp terimleri ele alınacaktır.

Gerek Osmanlı tıbbında gerekse İslam tıbbında insan sağlığına son derece önem verilmiş ve hastalıklardan korunmak, önemli görülmüştür. Osmanlı tabiplerinden Eşref bin Muhammed örneğinde olduğu gibi sağlık, mutlulukla eşdeğer tutulmuş ve beden sağlıklı olmadan insanın sağlıklı olamayacağı vurgulanmıştır. Çünkü insanın özünü oluşturan diğer unsurların sağlıklı olabilmesi, ancak bedenin sağlıklı olmasıyla mümkündür. Esas olanın hastalıkları önleyebilmek olduğuna inanılan bu anlayışta, insanlara günlük yaşamının bir parçası olan "gıda, uyku, giyim" gibi ihtiyaçlarını karşılamaları için almaları gereken tedbirlere de önem verilmiştir. Bu geleneksel anlayışta, doğal yollarla tedavi mümkün olmadığında öncelik, basit içerikli "müfred" devaların tercih edilmesinden yana olmuştur. Daha sonra ise birleşik içerikli "mürekkep" devalardan yararlanma yoluna gidilmiştir.

Bu çalışmaya konu olan *Risâle-i Tıbb*, klasik tıp anlayışındaki "müfred devalar"ı içeren bir tıp kitabıdır. Eserin yazılış tarihine dair bir bilgi bulunmamaktadır. Eski Oğuz Türkçesi özelliği gösteren eserde düzlük-yuvarlaklık uyumuna giren örnekler, Klasik Osmanlı döneminde yazılmış olabileceğini düşündürmektedir. *Risâle-i Tıbb*'in Türkçe terimler açısından zengin bir içeriğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Eserde Arapça, Farsça ve Grekçe terimlere de yer verilmiştir. Eserde "organ, hastalık ve hayvan" adlarında Türkçe kelimeler yoğun olarak kullanılmıştır. Bitki adlarında ise Arapça ve Farsça kelimelerin oranı daha fazladır.

Risâle-i Tıbb, 11 yapraktan oluşmaktadır. Eserin hem tıp çalışmalarına hem de Türk diline katkılar sağlanması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Risâle-i Tıbb*, Osmanlı tıbbı, müfred devalar, tıp terimleri.

Abstract

In this study, medical terms in the manuscript called *Risâle-i Tıbb*, which is registered with the number 06 Mil YzA 671 in the Ankara National Library Manuscripts Collection, will be discussed.

In both Ottoman medicine and Islamic medicine, human health was given great importance and protection from diseases was considered important. As in the example of Eşref bin Muhammed, one of the Ottoman physicians, health was equated with happiness and it was emphasized that a person could not be healthy without a healthy body. Because the other elements that make up the essence of man can be healthy only if the body is healthy. In this understanding, which is believed to be the prevention of diseases, the main thing is given importance to the measures that people should take in order to meet their needs such as "food, sleep, clothing" which are a part of their daily life. In this traditional understanding, when natural treatment is not possible, the priority has been to prefer "curricular" cures with simple content. Then, it was tried to benefit from "combined" drugs with combined content.

* Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas/Türkiye, e-posta: alper.mehtap@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3024-5378.

Risale-i Tıbb, which is the subject of this study, is a medical book that includes "simple drugs" in classical medicine. There is no information about the writing date of the work. The examples in the work, which shows the characteristics of Old Oghuz Turkish, and the harmony of flatness and roundness suggest that it may have been written in the Classical Ottoman period. It is possible to say that *Risâle-i Tıbb* has a rich content in terms of Turkish terms. The Arabic, Persian and Greek terms found in the old medical tradition are also included in the work. In the work, Turkish words are used intensively in the names of "organ, disease and animal". In plant names, the ratio of Arabic and Persian words is higher.

The *Risâle-i Tıbb*, which includes medical terms at the time it was written, consists of 11 leaves. The aim of the work is to contribute to both medical studies and the Turkish language.

Keywords: *Risâle-i Tıbb*, Ottoman medicine, simple drugs, medical terms.

1. Giriş

Osmanlı tıbbında insan sağlığına son derece önem verilmiştir. Bu tıp anlayışına göre, mutlu olabilmek için öncelikle sağlıklı olmak gerekmektedir. 15. yüzyıl Osmanlı dönemi tabiplerinden Eşref bin Muhammed, "Saadet Hazinesi" anlamına gelen *Hazâyinu's-Sa'âdât* adlı eserinde sağlığa "mutluluk" denildiğini ve bu nedenle risalesini yazdığını şöyle ifade etmektedir "*Ehl-i tahkik lügatlarında şihhate sa'âdet dimişlerdür. Ol sebebden ki şihhatler sebeblerin bur risâlede cem' eyledüm. Adını Hazâyinu's-Sa'âdât kodum*" (İlhan, 2022, s. 11-140). Eşref bin Muhammed, insan sağlığının insanın dört nesnesinde (beden, can, akıl, gönül) olduğunu, fakat asıl olanın "beden sağlığı" olduğunu söylemektedir: "...*Zîrâ beden kâim olmayınca ayruğı kâim olmaz.*" (İlhan, 2022, s. 140).

Osmanlı tıbbında beden sağlığı kadar insanın duygu durumuna da önem verilmiştir. Osmanlı Türkçesi ile yazılan klasik dönem tıp kitaplarında, insanın duygu durumunun sağlıklı olmanın zorunlu koşullarından biri olduğuna değinilmiştir. Duygu durum bozukluğunun en başta kalbe zarar verdiği belirtilmiştir (Sarı, 2021, s. 396).

Osmanlı dönemindeki tabiplerin sağlığın korunabilmesi amacıyla, öncelikle yiyecek ve içeceklerden yararlanmaya önem verdikleri görülmektedir. O döneme ait tıp kitaplarında, gıdaların nitelikleri ve bunlar alınırken dikkat edilmesi gereken hususlara veya bunların niteliklerine de değinildiği görülmektedir: "... *ve dağı mercümek yemek âdemün kanın keser...*" (Baluken, 2016, s.58); "*Kuyı şuyı yaramaz şudur. Dağı yaramazı şızındı şudur...*" (İlhan, 2022, s. 177). "*Balıgıla süd yoğurd yimeyeler ya iflâc eyler ya kulunc ya cüzâm eyler. Ekşi nesneyle süd yoğurd yimeyeler kim mazaratı zâhirdür*" (İlhan, 2022, s. 176).

Taranan tıp eserlerinde sağlıklı olabilmek veya sağlığın korunması konusunda, gıdalar dışında insan sağlığının korunmasına yönelik pek çok önlem bulunduğu görülmektedir. Bunlardan birkaçı şöyle örneklendirilebilir: "Uyumakla ilgili tedbirler, egzersiz, hamam, ılıca vb. konular bunlar arasında sayılabilir. "... *arğa üzerine uyumek unıtğan eyler ve dürlü dürlü nezleler eyler öykene ziyân eyler.*" (İlhan, 2022, s. 188). "... *açla hâmmâma girmek bedeni kurudur ve aruk ider...*" (Kurban, 1990, s. 25); "*ipekden olan kumâşlarun tabi'atları harârete karîbdür ve mu 'tedildür pamuk gibi âdemi kızdırmaz ve dağı harîr geymek âdemün gevdesinde bit hâşıl olmağa mâni 'olup...*" (Baluken, 2016, s. 96).

Dr. Mustafa Hâmi Paşa'ya göre ise ilaçların en iyisi hava değişimidir. Buna ihtiyacı olan hasta, havası iyileşmesine elverişli, yaradılışına uygun bir yere gönderilmelidir. Yeme ve içmede orta yolu seçmek, "tıbbın hikmeti" gereğidir. Emir Çelebi, gıda ve telkinle tedavinin üstünlüğünü savunur: "*Tabib hastaya ilaç vereceği zaman ilaçtan ziyade gıda ile tedavi yoluna gitmeli ve ilaçtan maksadı mal olmamalı, hatta ahiret sevabı şudur ki eger kudreti varsa kendi malından sarfetmelidir. Eğer ruhi ilimlerde âşinalığı varsa ruhi ilaçlar cismi ilaçlardan daha üstün ve âlâdır.*" (Akdeniz, 1977, s. 114-115).

Türk tarihi kadar eskilere dayanan Türk müzik kültürü, Osmanlı tıbbında da insanları rahatlatılmak ve tedavi edilemek amacıyla yönelik olarak kullanılan doğal tedavi yöntemlerinden biri olmuştur. İbn-i Sina, Zekerriyya Razi ve Farabi gibi İslam tarihinin önemli bilginleri ve kimi Osmanlı hekimleri, müzik makamlarının insan ruhu üzerindeki etkisi ve hangi hastalıklara iyi geldiği konularına dair çalışmalar yapmışlardır. Örneğin, Hekimbaşı Gevrekzade

Hasan Efendi'nin müzik makamlarının hangi çocuk hastalıklarının tedavisinde kullanıldığı konusunu ele aldığı “*Emraz-ı Ruhaniyyeyi Negama-ı Musikiye*” adlı çalışmasında, İsfahan Makamı için şöyle demektedir: “Zihin açıklığı verir ve zekânın keskinliğini artırır. Kalpte ferahlık duygusu uyandırır.” (Koç, 2016, s. 53-54).

Osmanlı tıbbında hastalıkların tedavi edilebilmesi için çeşitli devalardan da yararlanılmıştır. Günümüzde “ilaç” olarak da nitelendirilen bu devalar, daha önceki İslam tıp kaynaklarında da olduğu gibi o dönemde de “müfred”¹ ve “mürekkep ilaçlar” olarak iki şekilde sınıflandırılmıştır. Bu ilaçların tek maddeden (drogdan) oluşmalarına “müfred/basit ilaçlar”; birçok maddenin bir araya gelerek oluşmalarına ise “mürekkep/birleşik ilaçlar” adı verilmiştir (Baytop, 1994, s. 386).

Kendi döneminde, ikinci İbn-i Sina olarak tanınan ünlü hekim ve eczacı İbn-i Nefis², doğal yollarla tedavinin bu iki ilaç yönteminden daha uygun olacağı görüşünü ileri sürmüştür. İbn-i Nefis'in ileri sürdüğü tedavi ilkesi şöyledir: “*Basit ilaç vermek mümkün iken mürekkep drog vermemek, rejimle tedavi mümkün ise hiç ilaç vermemek.*” (Şehsuvaroğlu, 1970, s. 158). Tabibin sadece denenmiş ilaçları hastasına vermesi gerektiği, yeni ilaçları veya güvenmediği kimselerden işittiği ilaçları hasta üstünde denememesi gerektiği de klasik tıp anlayışında dikkat çeken en önemli noktalardan biri olarak görünmektedir (Akdeniz, 1977, s. 113). Orta Asya tıbbı, Helenistik tıp, İslam tıbbı ve Selçuklu tıbbı gibi farklı kültürlerin birleşmesiyle oluşan Osmanlı tıbbında (Zorlu, 2002, s. 65) ilaçlar, zorunlu kalındığında kullanılan tedaviler olmuştur.

Osmanlı tıbbında tedavi amaçlı kullanılan ilaçların kişilerin mizaçlarına uygun olarak verilmesi de önemli görülmüştür. Ünlü Osmanlı hekimlerinden Sabuncuoğlu Şerefeddin, “mürekkep ilaçlar” konusuna değinirken bu ilaçların etkisinin mizaçlara göre değişebildiğini, şöyle ifade etmiştir: “*dağı nice edviyyeleri bir hastalığıñ ilâcında tecrîbe etmişlerdür fâ'ide eylemişlerdür lâkin ba'zısı ol edviyyelerüñ bir şahşuñ mizâcında fâ'ide eylemişdür bir gayrı şahşuñ mizâcında fâ'ide eylememişdür.*” (Doğan, 2009, s. 176).

2. Risâle-i Tıbb Hakkında Bazı Notlar

Bu çalışmaya konu edilen *Risâle-i Tıbb* adlı eserin daha önce tanıtımı yapılmış ve eserin başlıca dil özellikleri, tarafımdan ele alınmıştır. Eser, Ankara Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda “06 Mil Yz A 671” numarasıyla kayıtlıdır. 11 yaprak ve 40 baptan oluşan bu yazma eserde eksik baplar bulunmaktadır. Eserin kim tarafından veya ne zaman yazıldığına dair yazmada herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Eserde Eski Oğuz Türkçesini yansıtan dil verilerinin yanında düzlük-yuvarlaklık uyumuna giren ekler de bulunmaktadır (Alper, 2022). Bu çalışmada, eserin tam metni verilerek eserdeki bitki, hayvan, organ ve bazı maddelerden oluşan terimlerin verilmesi amaçlanmıştır. Arı bir dille yazılan eserde, eski tıpta kullanılan terimlerden özellikle başta Türkçe olmak üzere diğer dillerden alınan tıp terimlerin de kullanıldığı görülmektedir. Klasik Osmanlı tıbbına ait olan bu yazma eserin var olan sayfalarının, İslam tıp geleneğinde “müfred deva” olarak adlandırılan droglardan oluştuğunu söylemek mümkündür. Eserde birkaç şarap terimi de geçmektedir. Bu terimlerin içeriği konusunda herhangi bir bilgi verilmese de hangi hastalıklara iyi geldiği kısaca açıklanmıştır: “Hünnap şarabı”, kan çokluğu; “bal şarabı”, ciğerin sıcaklığını önlemek; “ayva şarabı” yürek oynamasında; mersin şarabı ise öksürük için kullanılmıştır: *şarâb-ı 'unnâb kanın galebesine fâ'ide ider 8a/1; şarâb-ı 'asel ciğeri issi ider 9a/14; ayva şarâbı yürek oynamasına fâ'ide ider 10b/11; mersin şarâbı öksürüğe nâfi'dir 11b/1.*

Klasik tıp anlayışındaki müfred devaları içeren bu tıp eserinde, bitkiler önemli bir yer tutmaktadır: “*tüt boğazın veremlerine eyüdir.*” 8a/12; “*defne yaprağı zeyt yağıyla kaynadup siñirlere dürtsele...*” 10a/10-11. Eserde hayvansal ürünlerden de yararlanılmıştır. Eserde geçen hayvanlardan bazıları, “kehle” ve “sirke” gibi önlem ya da korunma amaçlı kullanılmıştır. “*...başda olan kehleyi ve sirkeyi mahv eyleye.*” 3b/12. Bunlar da çalışmaya dâhil edilmiştir. “*kûra çiçeğin bir evde tütsi itseler ol evde tahta biti ve püre tırmaya.*” 1b/15-2a/1.

¹ Bitkisel, hayvansal veya madensel içerikli müfred devalar konusunda ayrıntılı bilgi için (Zülfikar ve Aydın, 2005, s. 299-315).

² 13. yüzyıl hekimlerinden İbn-i Nefis (İbnü'n-Nefis) hakkında bilgi edinmek için bk. (Kahya, 2000, s. 174).

Eserde geçen “kara eşek tezeği” kullanımı, halkın manevi inanışlarını yansıtan bir örnek olarak düşünülebilir: “... *ķara eşek tezeğın ve kâğıd külin ve değirmen tozın dögüp sürme gibi oldu ķ da bir maūra ile burnına üfüreler def ola*” 5a/1-3. Eserdeki bu kullanımla, eski tıp geleneğinde tedavi amacıyla kullanılan sütlerden biri olan eşek sütünün mutlaka siyah eşekten tercih edilmesi arasında bir ilgi kurmak mümkündür. Eski tıp geleneğinde eşek sütünün mutlaka siyah bir eşekten sağlanılmak istenilmesi, manevi bir inanışa dayandırılmaktadır (Erdemir, 2019, s. 428-433). Halk hekimliğinin izlerini gösteren bu tercihin, yine halkın kendi deneyimleri sonucu ulaştığı bilgiler olduğu düşünülebilir. Bu örneklerin, bilimsel bir izahının olup olmadığı ise kanıtlanmaya muhtaçtır.

Eserde geçen terimlerin anlamları metin içerisinde az da olsa verilmiştir: “*zebedü’l-bahr ki deñiz köpüğü dirler.*” 6b/5; “*evvelâ boğazda olan şişe hunâķ dirler.*” 7b/7.

Eserde yazılmayan bazı kelime veya ekler, metnin Latin harfleriyle verilen kısmında yay ayrıç [] içerisinde gösterilmiştir.

3. Eserdeki Tıp Terimleri

3.1. Bitki Adları

āfyün: (Gr.)Haşhaş; (Papaveraceae). 4b/13.

aķ şandal: (T.+Ar.) Beyaz sandal, cinden ağacı, sandal-ı ebyâz; (Santalum album L.; Santalacaeae). 10b/9.

alma: Elma; (Pirus malus). 9b/3.

ānīsōn (Gr.) Anason; (Pimpinella anisum). 1b/11.

arduç: Arduç, servigillerden, güzel kokulu, yapraklarını kışın da dökmeyen, yuvarlak karayemişleri ilaç olarak kullanılan bir ağaç; (Juniperus). 5a/16.

arpa: Buğdaygillerden bir bitki; (Hordeum vulgare). 8a/5.

asārün: (Gr.) Kedi otu, çetük otu; (Asarum europaeum). 11b/9-10.

ayva: Ayva; (Cydonia vulgaris). 7b/18.

bādem: (Far.) Badem; (Amygladus communis). 4a/1.

badıncā: (Far.) Bādıncān. Patlıcan; (Solanum melongena). 7b/1.

baķla: (Ar.) Bakla; (Vicia faba). 11a/10.

benefşe: (Far.) Menekşe; (Viola tricolor). 3a/11.

boy: Çemen otu; (Trigonella joenum-graecum). 4a/7.

bögürtlen: Bögürtlen; (Rubus; Rosaceae). 7a/4.

buhūr-ı meryem: (Ar.) Domuzağırşığı, devetabanı, buhur otu; (Cyclamen). 12a/16.

büber: (Gr.) Biber; (Piper). 4a/8.

çiriş: (Far.) siriş. Beyaz ya da sarı çiçekli bir bitki; (Asphodelus). 12a/6.

çoğan: Çöven bitkisi; (Gypsophila). 12a/10.

çökündür: (Far.) Pancar, pazı; (Beta vulgaris folliora). 4b/1.

çörek otı: Mavi çiçekli ve otsu bir bitki; (Nigella Sativa). 11b/6.

dārçin: bk. dār-çini. 1b/4, 3a/6.

dār-çini: (Far.) Tarçın; (Cinnamomum). 9b/6-7.

defne: (Gr.) Defne; (Laurus Nobilis). 8b/10.

demür dikenî: Demirdikenî, çarık dikenî, çobançökerten, deveçökerten; (Tribuius terrestris). 7a/2.

ebem gümece: Ebegümece, bir yıllık mor çiçekli ve otsu bitkiler; (Malvaceae). 6a/10.

egir: (Gr.) Eğir otu, kasık otu; (Acorus calamus). 2b/12.

emrüd: (Far.) Armut; (Pyrus communis). 4a/3.

enâr: (Far.) 7a/15. krş. nâr.

encîr: (Far.) İncir ağacı ve meyvesi; (Ficus carica). 8a/12.

finduk: (Ar.) Fındık; (Corylus avellana). 4a/6.

fulful: (Ar.) Karabiber; (Piper nigrum). 9b/15.

gelincük çiçeği: Bir yıllık Papaver türlerine verilen genel ad; (Papaveraceae). 2a/13.

gül: (Far.) Gül; (Rosa). 3a/9.

günlük: Günlük ağacı ve bu ağaçtan elde edilen zamk; (Boswellia). 11b/19.

habbü'l-buyân: (Ar.) Meyan kökü, tatlı biyan, biyam, tatlı kök; (Glycyrrhiza glabra). 12a/17.

habbü'ş-şanavber: (Ar.) Köknar ağacı ve yemişi; (Pinus pinea). 1b/5.

hardal: (Ar.) Hardal, turpgillerden, sarı çiçekli, deriyi yakıcı nitelikte olan ve tohumu hekimlikte kullanılan, tadı acı ve bir yıllık bir bitki; (Brassica nigra). 4a/13.

haşhâş: (Ar.) Gelincikgillerden, kapsüllerinden afyon elde edilen yağ çıkarılan bir yıllık otsu bir kültür bitkisi; (Papaver sombiferum). 5b/3.

hurma: (Ar.) Hurma; (Phoenix dactylifera). 4a/7.

ısfanâh: (Gr.) Ispanak; (Spinacia oleracea). 8a/10.

ısrıhan dikenî: Isırgan otu; (Urticaceae). 4b/16-17.

it üzümü: it üzümü; (Solanum nigrum). 7a/15.

kabak: Sarı çiçekli sürüngen gövdeli, tüylü, yapraklı otsu bir bitki; (Cucurbita). 3b/1.

ka'be ayruğı: (Ar+T.) Bir ayrık bitkisi türü, ızhir. 11a/7.

karanfîl: (Ar.) Karanfil; (Eugenia caryophyllata). 9b/13.

kavun: Kavun; (C. melo). 4a/7.

keçi boynuzu: Harnup; (Ceratonia siliqua). 7a/14.

kemmün: (Ar.) Kimyon; (Cuminum cyminum). 9b/9.

kerefes: (Far.) Kereviz; (Apium graveolens). 4a/8.

kesdâne: (Gr.) Kestane ağacı ve meyvesi; (Castanea Sativa). 8a/2. krş. şâh-ı bellüt.

keşîre: (Ar.) Geven dikeninden çıkarılan bir tür zamk, kitre, geven; (Asiragalus). 7a/ 17.

kestâne: 4a/8.krş. şâh-ı bellüt, kesdâne.

kına: (Ar.) hınna. Kına; (Lawsonia inermis). 3a/6.


kırmızı gül: (Ar+Far.) Kırmızı Edirne gülü, verd-i ahmer³ 7a/14.

kişmiş: (Far.) kişnîc. Bir yıllık otsu, beyaz veya pembe çiçekli bir bitki, aş otu; (Coriandrum sativum). 8b/6.

köz: (Far.) Ceviz ; (Juglans regia). 4a/7.

³ (Hayati-zade Mustafa Feyzi Efendi, 1978, s. 278) 7a/14.

- köknâr yemişi:** (Far+T.) Köknar ağacı; (Abies). 1b/6.
- ķura⁴ çiçeği:** (Ar.)ķürâ[?]: < Koyunbacağı, sapı kısa, başakları dolgun ekin⁵. 1b/15.
- limûn:** (Gr.) Limon; (Citrus limonum). 7a/18.
- mârûl:** (Gr.) Marul; (Lactuca). 8a/9.
- maştaki⁷:** (Gr.) Sakız, sakız ağacından elde edilen bir tür reçine; Kıbrıs adasında yetişen bir ağacın zamkı; (Pistacia lentiscus).7a/7.
- mâzû:** (Far.) Gövdesi düz ve dipten dallanan bir süs ağacı, mazı; (Thuja orientalis). 7a/12.
- mercimek:** (Far.) Mercimek; (Lens culinaris).7b/13.
- mersin:** (Gr.) Mersin ağacı; (Myrtus communis).11a/5.
- mezdeki sakızı:** (Gr+T.) bk. maştaki⁷ 6a/7.
- misk:** (Ar.) Misk bitkisi; (Moschiferus); güzel kokulu bir madde 3a/2.
- misvâk:** (Ar.) Kuzey Afrika, İnan ve Hindistan'da yetişen dikensiz küçük bir ağaç; (Salvadora persica). 5b/11.
- müşk:** (Far.) 7b/2. krş. misk.
- na' ne:** (Ar.) Nane; (Mentha piperita).11a/3.
- nâr:** (Far.) Nar. 2b/7. krş. enâr.
- nergis:** (Far.) Nergis çiçeği, zerrinkadeh çiçeği; (Narcissus). 2b/7.
- oğul otu:** Melissa otu, kovan otu;(Melissa officinalis).10b/6-7.
- 'ud-:** (Ar.) Öd ağacı; (Aquilaria agallocha). 7b/3.
- 'unnâb:** (Ar.) Hünnap, çiğde; (Zizyphus jujuba). 8a/2.
- penbe:** (Far.) Pamuk; (Gossypium). 2b/6.
- râziyâne:** (Far.) Rezene; (Foeniculum vulgare). 9b/7.
- reyhân:** (Ar.) Fesleğen; (Ocimum basilicum). 12a/2.
- şandal:** (Ar.) Sandal ağacı; (Santalum album). 3b/9.
- sinâmeki:** (Ar.) Sina +Mekkî. Sinameki; (Cassia). 3b/7.
- siñirlice yaprağı:** bk. siñürlüce yaprak. 6a/5.
- siñirli yaprak:** bk. siñürlüce yaprak. 4b/6.
- siñürlüce yaprak:** Bağa yaprağı, sinirli ot, sinir otu; (Plantago major).7a/5.
- şoğan:** Soğan; (Liliaceae). 2b/3.
- şummâk:** (Ar.) Sumak; (Rhus coriaria). 9b/9.
- şâh-ı bellû⁷** (Far.) Kestane, pelidin iyisi; (Castanea sativa). 4a/8.
- şalđam:** (Far.) Turpgillerden, yumru köklü bir bitki; (Brassica rapa). 8a/13.
- şeftâlû:** (Far.) Şeftali; (Persica vulgaris). 8a/7.
- şirugân:** (Far.) Şırlağan otu; susam yağı. 4b/3.
- tarhûn:** (Ar.) Çok yıllık ve sarımtırak renkli bir bitki; (Artemisia dracunculus).7a/1.

⁴  Metinde bu şekilde yazılmıştır. Arapça ķürâ^c veya ulam otu olarak bilinen küre'nin farklı bir söyleşi olup olmadığı sadece tahmin edilebilir (Murad, 2009, s. 141-382).

⁵ (Murad, 2009, s. 382).

tebeşir: (Far.) tebāşīr. Bambu şekeri 12a/12.

tere: (Far.) Tere, kerdeme; (Lepidium sativum). 4a/7.

turunç: (Far.) Turunç, narenç; (Citrus aurantium). 5b/2.

topalak: Domuzağırşığı, buhurumeryem, buhur otu (Cyclamen); incirop (Bunium microcarpum). 10b/12.

turağ otu: Dereotu, dorag otu, darag otu durak; (Anethum graveolens). 9b/10.

turp: (Far.) Turp; (Raphanus sativus). 1b/9.

üzüm: Üzüm; (Vitis vinifera; Vitaceae). 10b/4.

yāsemen: (Far.) Yasemin çiçeği; (Jasminum). 4b/11.

zanbak: (Ar.) Zambak; (Lilium candidum). 3a/13.

za'ferān: (Ar.) Safran; (Crocus sativus). 3b/14.

zencebīl: (Ar.) Zencefil; (Zingiber officinale). 9a/14.

zerāvend: (Ar.) Lohusa otu, kurtluca, pipo çiçeği; (Aristolochia). 10a/16.

zerdālū: (Far.) Zerdali, sarı erik, kayısı; (Armeniaca vulgaris). 8a/7.

zeytūn: (Ar.) Zeytin; (Olea europea; Oleaceae). 2b/9.

3.2. Hayvan Adları

ayy: Ayı; (Ursus Arctos). 4b/13.

bağa: Kaplumbağa⁶; (Testudo); kurbağa 3a/4.

böbür: (Far.) Bebr. Kaplana benzeyen ve ondan büyük bir hayvan. 8b/3.

devlenceç: Çaylak türünden bir alıcı kuş. 9a/8.

eşek: Eşek; (Equus Asinus). 5a/1.

hüdhüd: (Ar.) İbibik, çavuş kuşu. 5a/12.

karada olan kaplubaga: Kara kaplumbağası; (Testudo). 3b/6.

keçi: Keçi; (Capra Hircus). 4b/8.

kehle: (Far.) Bit. 3b/12.

keklik: Keklik; (Perdrix). 5a/13.

kurd: Yumuşak vücutlu, uzun gövdeli, omurgasız, bacaksız, ayaksız veya çok ilkel ayaklı küçük hayvan 4b/2.

örümcek: Örümcek; (Arenea). 5a/3.

püre: Pire; (Pulex). 2a/1.

şığır boynuzu: Şığır boynuzu, mühre (*mühre ta'bir iderler*). 2b/9.

şığır: Şığır. 8a/5.

sinjek: Sinek. 2b/12.

sirke: Bit yumurtası. 3b/12.

sülük: Sülük; (Hirudo Medicinalis). 8b/11.

tahta biti: (Far.+T.) Tahta kurusu. 1b/15.

⁶ Eger kaplubaga yumurdasını yeseler şar'a ve öksürüğe ve oğlancıklar hastalığına be-gāyet fāyide ede (Yıldız, 2016, s. 223).

yarasa Yarasa; (Vespertilio). 2a/2.

yılan: Yılan. (*yılan kabını*). 5b/13.

zebedü'l-baḥr: (Ar.) Deniz köpüğü; sünger; (Alcyonium). 6b/5.

3.3. Organ veya Organlarla İlgili Adlar

ağız: Ağız. 7b/2.

ayak: Ayak. 12a/8.

bağır: Bağır, karaciğer; akciğer. 11a/4.

bağırsak: Bağırsak. 8a/6.

barmağ: Barmak. 11b/11.

baş: Baş. 3b/1.

boğaz: Boğaz. 7b/11.

boynuz: Bazı hayvanların başında bulunan, tırnaksı bir maddeden uzun, kıvrık veya çatalı korunma organı. 2b/9.

burun: Burun. 4b/16.

ciğer: (Far.) Ciğer, yürek 7b/16.

dil: Dil. 8a/16.

diş eti: Diş eti. 5b/3.

dudak: Dudak. 7a/7.

el: El. 11b/17.

emcek: Meme. 12a/5.

eñek: Çene, çene kemiği. 6b/2.

eñse: Ense. 4b/14.

geñiz: Ağız ve burun boşluğunun arka bölümü. 4b/14.

göbek: Göbek. 11b/16.

gögüs: Göğüs. 9a/2.

göz kabağı: Göz kapağı. 1b/7.

göz: Göz. 1b/2.

göz: Göz. 1b/3.

kalb: (Ar.) Kalp, yürek. 9b/3.

kan⁷: Atardamar ve toplardamarın içinde dolaşarak hücrelerde özümleme, yadımlama görevlerini sağlayan plazma ve yuvarlardan oluşmuş kırmızı renkli sıvı. 5a/1.

kapak: Göz kapağı⁸ 2b/2.

karın: Karın. 12a/7.

kulak: Kulak. 4b/1.

mi'de: (Ar.) Mide. 9b/8.

⁷ Bünyeyi oluşturan dört ana maddeden biri (Önler, 2019, s. 99).

⁸ Benzer bir kullanım için bk. (Kaya, 2019, s. 25-30).

şafra: (Ar.) Eskilerin “ahlat-ı erbaa” dedikleri şeylerden biri olup esası, öddeki yeşilimsi, sarı sıvı; öd. 9a/5.

sağrı: Sağrı, sekirden, sığrak, uca kemiği, pöç. 7a/9.

siñir: Sınır. 8b/1.

şakaç: Şakak. 3a/1.

tuñ: Şakak. 1b/7-8.

tuñak: bk. 7a/7.

yañak: Yanak. 6b/2.

yürek: Yürek, kalp; mide; bağırsak; iç; kavuk⁹. 10b/7, 10b/12.

yüz: Yüz. 6b/2.

3.4. Hastalıkla İlgili Terimler

ağar-: İltihaplanan yara ve çıbanın üzerindeki beyazlık. 12a/2.

ağız koçusu: Ağız kokması. 6a/12.

ağızdan gelen kara şü¹⁰: Ağızdan koyu renkli bir sıvı gelmesi. 7b/5.

ağ düş-: Gözde katarakt olması. 2a/1-2.

balgam: (Ar.) “Ahlat-ı erbaa” olarak adlandırılan dört unsurdan biri 7b/18.

baş ağrısı: Baş ağrısı. 3a/7.

baş ağrıması: Baş ağrısı. 4a/6-7.

bevl: (Ar.) İdrar. 8b/4.

boğaz ağrısı: Boğaz ağrısı. 11a/12.

boğaz: Boğaz. 7b/6.

cünün: (Ar.) Mecnun olma, cinnet. 3a/2.

çapak: Çapak, göz pınarında kuruyan akıntı. 2b/2.

çıban: Vücudun herhangi bir yerinde ve çoğu deride oluşan kızartı, irin. 6b/7.

çıgıd: Yüzde nokta nokta olan esmer leke, çil. 6b/4.

çirg: (Far.) Kir, pislik; yaradan kaynaklanan kan ve irin. 7b/16.

çürük et: Çürümüş, morarmış et tabakası. 6a/6.

difdāh: (Ar.) difda⁶ Dil altında görülen bir hastalık. 7a/11.


diş ağrısı: Diş ağrısı. 5b/7.

divāne: (Ar.) Deli, meczup. 3a/9.

dudak yarığı: bk. tuñak yarılmağı. 7a/7-8.

edviye: (Ar.) İlaçlar. 6b/9.

emraž: (Ar.) İletler, hastalıklar. 6b/9.

⁹ Metinde  *topalak issidir ve kındır yürekte olan daşı eridir şeklinde geçmektedir (10b/12); Topalak bitkisinin Tercüme-i Müfredât-ı İbn-i Baytâr'daki “kavuk” kelimesinin kullanımıyla metindeki kullanımı arasında görülen benzerlik şöyledir: “su'd topalakdur eger yumşak döğüb oñulmaz çıbanlara ekseler oñulda eger içseler sidügi ve kavukda olan taşu tağıda çıkara.” (Yıldız, 2016, s. 404).*

¹⁰ Kara su: kümne, Glokom (Bayat ve Okumuş, 2004, s. 442-447).

- ğargara it-**: bk. mażmaża it- 7b/13.
- ğaseyân**: Mide bulantısı, kusma. 9b/2.
- ğaşeyân**: (Ar.) Kusma, kay etme; içi bulanma, bulantı. 9b/2.
- geç işit-**: İşitme kaybı. 4a/15.
- geñzi tutul-**: Geniz tutulması, geniz tıkanıklığı. 5a/5.
- gici-**: Kaşınmak. 2a/8.
- göñül dön-**: Mide bulanmak, kusmak. 10b/3.
- göz gicimesi**: Göz kaşıntısı. 2a/8.
- göz nûri**: (T.+Ar.) Gözün görme gücü, görüş keskinliği, görme netliği¹¹. 1b/5.
- göz şulanması**: Göz sulanması. 2a/9.
- ħacāmat**: (Ar.) Vücudun herhangi bir yerini çizip üzerine boynuz, bardak veya şişe oturtarak kan alma. 8a/17.
- ħafakān**: (Ar.) Yürek oynaması, çarpıntı. 9b/3.
- ħarāret**: (Ar.) Sıcaklık; yanma, ateş. 5b/8.
- ħazm**: (Ar.) Sindirim. 10b/3.
- ħunāk**: (Ar.) Boğmaca; nefes darlığı; boğaz ve gırtlak iltihabı. 7b/11.
- ıncķırık(ğ)**: Hıçķırık. 8a/16.
- içinde kan git-**: İçinden kan gitmek. 8a/3.
- istiskā**: (Ar.) Karında su toplanması şeklinde beliren bir grup hastalığın genel adı, siroz. 11b/9, 11b/1 2.
- istiskā-yı laħmī**: (Ar.) Bir siroz türü. 11b/9.
- istiskā-yı riħī**: (Ar.) Karında aşırı şişkinliğe neden olan bir siroz türü. 11b/12.
- istiskā-yı zıkkī**: (Ar.) Karında aşırı şişkinliğe neden olan bir siroz türü; ince ağrı.¹² 11b/12.
- kan gālib ol-**: (T.+Ar.+T.) Tüm vücutta veya vücudun bir bölgesinde dört hılttan kanın daha çok olması (Kaya, 2008, s. 1021), diğerlerine göre daha ağır basması. 8a/16.
- kan tezligi**: (T+Far.) Kanın keskinliği, tesiri. 8a/2.
- ķara et bitür-**: Çürümüş, bozulmuş bir dokuyu sağaltmak, iyileştirmek 5a/17.
- ķarnı ağruş-**: Karnı ağrımak. 11b/14.
- ķulak ğürüldüsi**: Kulak çınlaması. 4b/4.
- ķuşdur-**: Kusturmak. 9b/13.
- māl-i ħülyā**: (Gr.) mālīkholiya. Kara seveda, kuruntu, melankoli. 3a/2.
- mażmaża et-**: (Ar+T.) Bir sıvı ile ağzı ve boğazı çalkalamak, gargara yapmak. 6a/9.
- mażmaża**: (Ar.)Ağzı çalkalama, ağzı çalkalamada kullanılan ilaçlar.¹³ 6a/9.
- mu'ālece**: (Ar.) İlaç yapma, ilaç kullanma. 10a/1.
- nāzle**: (Ar.) Nezle. 11a/18.
- nisyān**: (Ar.) Unutma. 4b/14.

¹¹ (Gümüştam, 2009, s. 30).

¹² (Doğan, 2015, s. 190).

¹³ (Bayat ve Okumuş, 2004, s. 449).

öksürük: Öksürük. 11a/17.

renc: (Far.) Ağrı, sızı. 11a/16.

şafrevî: (Ar.) Safraya ait, öd ile ilgili; öd maddesinin ağır bastığı bünve ve nesnelere ve bu maddeden kaynaklanan hastalıklar. 9b/6.

sar^f: (Ar.) Bayıltıcı, ağız köpürtücü ve çırpındırıcı bir sinir hastalığı, tutarak, epilepsi. 3a/14.

sersām: (Far.) İnsan sersemlik veren bir hastalık; menenjit¹⁴ 3a/12.

sevdā dem+i: (Ar+T.) Sevda kanı. 8a/3.

sevdā: (Ar.) Eskiden insan mizacında var olduğu kabul edilen dört hilttan biri; kara safra maddesi. 3b/13.

siñir: Sinir. 8b/9.

südde: (Ar.) Peklik, mide dolgunluğu. 9b/1.

şeb-kür: (Far.) Gece görmezliği. 2a/5.

şihāk: (Ar.) şikāk. El ve ayaklarda görülen çatlak; yarık; bevasır sonucu makatta olan yarılma. 8a/1.

şimāk: (Ar.) Göz kapağının arkasında çıkan arpacık; dil altında oluşan kırmızı renkli şiş, yumru. 7a/14.

şiş: Şişmiş olan yer, şişlik. 7a/11.

tavuk karañuluğı: krş. şeb-kür. 2b/8.

talak büyü-: Karın şişliği, fazla su içmekten ileri gelen bir hastalık 12a/16.

talak: Karın şişliği; siroz. 12a/16.

tuşak yarılmağı: Dudakta derinin çatlaması, yarılması; tavşan dudağı 7a/7.

uçuk: Sara, epilepsi. 3a/4.

üvez¹⁵: Uyuz, gicik, kaşıntı. 2a/11.

verem: (Ar.) Şiş, ur, çiban 11a/4.

yaħu: Yakı; bazı hastalıkları tedavi etmek amacıyla bir bez üzerine yayılıp vücudun bazı yerlerine konulan, koyuca lapa veya özel biçimde yapılmış eczalı parça. 7b/8.

yaruk: Çatlak. 7a/8.

yerekān: (Ar.) Sarılık hastalığı. 11b/7.

yumru: Vücuttaki şiş, ur. 7a/11.

yürek oynaması: Kalp çarpıntısı; hafakan. 10b/11.

yürek tutması: Yürek oynaması, kalp çarpıntısı. 10b/15.

yürek za' ifligi: (T.+Ar.) Yürek zayıflığı, kalp yetmezliği. 10b/9.

zāñü'l-cenb: (Ar.) Akciğer iltihabı. 11a/16.

4. Tedavi için Kullanılan Çeşitli Maddeler

değirmen tozu: Değirmen etrafında biriken tahıl tozu, yurf¹⁶. Metinde başka maddelerle bir araya geldiğinde burun kanamasını durdurmak amacıyla kullanılan madde. 5a/2.

¹⁴ (Köktekin, 2010, s. 25).

¹⁵ Uyuz ve üvez kelimeleri hakkında geniş bilgi için uduz ve uyaz maddelerine bk. Clauson, 1972, s. 74-276.

¹⁶ (Murad, 209: 581).

fetül: (Ar.) Yaralara konulan tiftik. 4b/10.

kâğıd¹⁷: (Far.) Eski tıpta kanamayı durdurmaya yarayan veya başka amaçlarla da kullanılabilen madde (Tokat, 2012: 132). (Papyrus). 5a/2.

kâğıd küli: (Far+T.) Kanamaları durdurma özelliği bulunan yanmış kâğıt¹⁸ 5a/2.

kara eşek tezeği: Metinde başka maddelerle bir araya geldiğinde burun kanamasını durdurmak amacıyla kullanılan madde. 5a/1.

5. Sonuç

Klasik İslam tıbbında, insan sağlığının korunmasına önem verilmiş ve insanların iyileştirilebilmesi için çeşitli tedavi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Osmanlı tıbbında da yer bulan bu anlayışa göre, müfred ve mürekkep devalar, gerektiğinde başvuru olan tedavi yöntemleri olarak kabul görmüştür. Müfred (basit) devalarla tedavi mümkün olmadığında, mürekkep devalardan yararlanma yoluna gidilmiştir.

Bu çalışmada incelenen eser, Ankara Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda 06 Mil YzA 671 numarasıyla kayıtlıdır. *Risâle-i Tıbb*, klasik tıp anlayışındaki müfred devaları içermektedir. *Risâle-i Tıbb*'da geçen "kara eşek tezeği" örneği, eserin halk hekimliğinden de izler taşıdığını düşündürmektedir.

Metinde geçen bitki, hayvan, organ ve hastalık adlarının yüzdeleri yaklaşık olarak şöyledir:

Hastalık adları: %54 Türkçe; %44 'ü Arapça; % "5 Farsça %1 Grekçe.

Hayvan adları: %82 Türkçe; %9 Arapça; %9 Farsça

Organ adları % 89 Türkçe; % 8; Arapça; % 3 Farsça

Bitki adları %30, Arapça; %24 Türkçe; %33 Farsça; %13 Grekçe

Risâle-i Tıbb'da yaklaşık olarak ulaşılan bu sonuçlar, eserdeki "hastalık, organ ve hayvan" adlarının terimlerin çoğunun Türkçe olduğunu göstermektedir. Bitki adlarında Arapça ve Farsça kelimelerin oranı Türkçe kelimelere göre fazla olsa da metin Türkçe bitki adları açısından da günümüz çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Metindeki terimler içerisinde "üvez" kelimesinin "uyuz, gıcık, kaşıntı" anlamlarını vermesi, dikkat çekici bulgulardan biridir. Clauson (1972), "Uyuz ve üvez" kelimeleri arasındaki benzerliğe dikkat çekmiştir. Kelimenin bu anlamının bu kısa tıp metninde tespit edilmiş olması da tarihî tıp metinlerinin incelenmeye değer olduğunu düşündürmektedir.

Kaynakça

- Akdeniz, N. (1977). *Osmanlılarda Hekim ve Hekimlik Ahlâkı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Alper, M. (2022). Risâle-i Tıbb Adlı Bir Tıp Metni ve Dil Özellikleri. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, (28), 119-131.
- Baluken, N. (2016). *Şifâü'l-Fuad Li-Hazret-i Sultan Murad (Zeynal Abidin Bin Halil) Giriş-Metin-İnceleme-Dizin*. Yüksek Lisans Tezi. Bingöl: Bingöl Üniversitesi.
- Bayat, A. H. ve Okumuş, N. (2004). *Muhammed bin Mahmûd-ı Şirvânî-Mürşid [Göz Hastalıkları]*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Baytop, T. (1994). *İslam Ansiklopedisi* (10. Cilt). Ankara: TDV Yayınları.
- Baytop, T. (2007). *Türkçe Bitki Adları Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

¹⁷ Kırtas: Yanmış kâğıt kanamayı durdurur (İbn-i Sina, 2014, s. 536).

¹⁸ (İbn-i Sina, 2014, s. 536). 5a/2.

- Caferoğlu, A. (2011). *Eski Uygur Türkçesi sözlüğü* (2. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Clauson, S. G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish*. Oxford University Press.
- Doğan, A.T. (2015). Kitâb-ı Tıbb-ı Hikmet'te Geçen Yabancı Tıp Terimlerine Türkçe Karşılıklar. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(8), 903-918.
- Doğan, Ş. (2009). *Terceme-i Akrabâdîn Sabuncuoğlu Şerefeddin (Giriş-İnceleme-Metin-Dizinler)* Birinci Cilt. Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Dilçin, C. (1983). *Yeni Tarama Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erdemir, A. D. (2019). Türk Tıp Tarihinde Gençlik Sırlarından Örnekler ve Sonuçlar. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 121(239), 419-436.
- Gümüşatam, G. (2009). Eski Anadolu Türkçesi eserlerinden Tertib-i Mu'alece'deki Organ Adlı Tıp Terimleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 57(2009/1), 25-50.
- Hayati-zade Mustafa Feyzi Efendi. (1978). *Yabani Bitkiler Sözlüğü*, C. I. (Çev. Tuncer, H.). T.C. Gıda ve Tarım Hayvancılık Bakanlığı Yayınları. Ankara: Atak Matbası.
- İbn-i Sînâ. (2014). *El-Kânûn fi't-Tıbb*, II. Kitap. (E. Kahya, Çev.). Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- İlhan, N. (2022). *Sağlık ve Mutluluk Hazinesi Hazâ'înu's-Sa'âdât, Eşref Bin Muhammed*. İstanbul: Endülüs Kitap.
- Kahya, E. (2000). İbnü'-n-Nefîs. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 2, s. 173-176). İstanbul: TDV Yayınları.
- Kaya, F. (2019). Hezarfen Hüseyin Efendi'nin Lisanü'l-Etibbâ adlı Eserindeki Türkçe Organ İsimleri. *Diyalektolog Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, (22), 17-33.
- Koç, E. vd. (2016). Ruhun ve Bedenin Gıdası: Geçmişten Günümüze Müzik ve Tıp. *Konuralp Tıp Dergisi*, 8(1), 51-55.
- Köktekin, K. (2010). Hazâinü's-Saadât'ta Geçen Tıp Terimleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 14(35), 13-29.
- Kurban, F. (1990). *Şirvani Mahmud: Sultaniye*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi
- Murad, S. (2009). *Lügât-ı Müşkilât-ı Eczâ Derviş Siyâhî Lârendevî (Giriş-İnceleme-Metin-Dizinler)* (1. C.). Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Önler, Z. (2019). *Tarihsel Tıp Metinleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Paçacıoğlu, B. (2014). *İlaç ve Bitki Adları Sözlüğü*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları
- Risâle-i Tıb*. Ankara Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu, 06 Mil Yz A 671.
- Sarı, N. (2021). Osmanlı Hekimliğinde Sağlıklı Yaşam İçin Duygu Durumunun Gözetilmesi. *İslâm'da Medeniyet Bilimleri Tarihi* (1. Cilt).
- Şehsuvaroğlu, B. N. (1970). *Eczacılık Tarihi Derleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Şemseddin Sami (2010). *Kamus-ı Türkî (Haz. Paşa Yavuzarslan)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkçe Sözlük* (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü I*. (2009). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldız, Y. (2016). *Tercüme-i Müfredât-ı İbn-i Baytâr: Giriş-inceleme-Metin-Dizin*. Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Zorlu, T. (2002). Süleymaniye Tıp Medresesi I. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 3(2), 79-124.

Zülfikar, M. B. ve Aydın, M. (2005). Osmanlı Tıbbında ‘Müfred Devâ’Kullanımı ve ‘Müfredât’ Eserlerinin Genel Özellikleri. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 6(2), 299-315.

Ek 1. Transkripsiyonlu metin

1a

bismi’llâhi’r-rahmâni’r-rahîm 2. hamd ü sipâs şükr ü bî- kıyâs ol hâlikü’l-cîn ve’n-nâs 3. hazretlerine olsun-ki celle celâluhü ve ‘ömr-i nevâle bu mevcûdâtı 4.‘ademden vücûda getürdi ve medh-i bî-gâye şalavât 5. bî-nihâye ol hazret-i muhammedü’l- muştafa şalla’llâhü te‘âla ‘aleyhi ve sellem 6. hazretlerine olsun-ki hadîs-i şerîflerinde buyurmuşlar ki 7. hayrî’n-nâs men yenfeu’n-nâs deyü buyurdıkları fehvâsıyla 8. bu haķîrî’l-faķîr dağı diledi-ki ‘ilm-i tıbdan bir kitâb-ı muhtar taşnîf 9. idelüm bu risâle bu maĥlûka musallaĥ olan emrâz-ı muhteliflerüñ 10. sebep-i devâ ve edviyelerüñ ‘ilâclaruñ ve mu‘alecelerüñ i‘lâm ve beyân 11.eylemek içün insânda zühür ve vâķi‘ olan emrâz günâgün 12. olup ve mu‘alece dağı dürlü dürlü olup çok olmağın kırk 13. bâb üzre rabĥ u tesvîd eyledüm-ki bu risâleyi 14. muĥâle‘a idüp bundan bir mu‘alece veyâĥûd bir edviye aĥzına ĥâlib 15.olan ĥarındaşlar zahmet çekmeyeler ĥâlibüñ maĥlûbı

1b

1. her ne ise aña göre bâblar nazâr eyleyüp zahmetsiz bula 2. ĥaflet olınmaya birinci bâb 3. göz ağrısına müte‘allik olan emrâzlaruñ beyânındadır bilgil ki 4. dârĥını döĥüp ince elekden geĥürüp göze çekeler gözün 5. zulmâtuñ gidere ve nûruñ ziyâde eyleye ĥabbü’s-şanavber ya‘nî 6. köknâr yemişi kaçan yeseler gözde olan ruĥbetden ĥaşıl 7. olan rengin giderür ve eger göz ĥabađında ĥan olsa ĥulu-8. nîlarına sülük yapışdıralar ĥabaĥda olan ĥanı cezb 9. ider ve eger bal ile ĥurpı yaĥı idüp göz üzerine 10.ursalar gözün altında ve üstinde olan şişleri 11. gidere ve eger ânîsömî bal-ıla ĥarışdırup yaĥı etseler göze 12. ursalar altında ve üstinde olan şişlerini ve ĥanı gidere 13. ve göze cilâ vire ve göz ĥabađında olan ĥâlîz ĥıĥları def‘ 14. eyleye ve egirüñ şuyın göze çekseler gözün sızısın ve ĥanın 15. keser ĥûra ĥiĥegin bir evde tütsi itseler ol evde taĥta biti

2a

1.ve püre ĥurmaya ve eger yarasayı yandurup külin aĥ düşen 2. göze çekseler aķı za’ıl olup gide eger yarasanuñ ĥanın 3. şoĥan şuyıyla ezüp gözine şu inen kimsenuñ gözine 4. çekseler ve yatup uyusa def‘ ola veyâ eger yarasanuñ 5. ĥanın şeb-kür olan göze ve dâ‘imâ yaş aĥan göze dürtseler 6. yâ dişin kesüp gecede ve gündizde rüşen ola ve diĥer 7. tatlu ve ekşi nâr şuyını birbirine ĥarışdırup 8. ĥaynatsalar ĥoyulduĥda göze çekseler gözün ĥicimesi 9. ve göz şulanmasın def‘ idüp gözün ĥuvvetin ziyâde eyleye 10. ve eger saĥ yaĥı ve zeytün yaĥı birbirine ĥarışdırup ĥabaĥa 11. dürtseler üvezin gidere ve eger râzıyâneyi yâĥûd şuyını 12.göze çekseler nûrını telyîn ide ve hem göze şu inmegi def‘ 13. ide ve eger gelincük ĥiĥegin döĥüp şuyın göze çekseler 14.gözde olan aķı giderir ve eger şadefî bala ĥatup ĥabaĥa 15. dürtseler ĥalınlığın giderir dağı artuĥ eti var ise

2b

1. arıdır ve işlâĥ ider ve eger nişâstayı göze dürtseler 2 gözde olan mâddeye¹⁹ fâ’ide ide ve ĥapaķı olsa ve göz 3. yaşarmaĥı keser ve igen igen şebi âteşte bişürüp döĥseler 4. sürme gibi olduĥda yumurtanuñ aĥuñ ĥarĥ idüp 5. şarusın ısıcaĥ idüp şebi ĥarışdırup 6. merhem gibi olduĥda bir penbe üzerine yaĥı idüp 7. göze uralar bî- izni’llâh te‘âlâ şifâ bula nev‘-i diĥer eger nergis 8. şuyın ĥavuk ĥarañuluĥı olan göze çekseler na‘fidür eger 9. şıĥır boynuzı ki mühre ta‘ bir iderler her kim 10. zeh-gîr idüp barmaĥına geyse gözine aĥ düşmeye 11. ve düşmiş ise fâ’ide eyleye eger çok zamân gözi 12. aĥaran kimse ĥara sigegi vâfîr devşürüp ve ĥurudup 13.ve yumşak saĥķ idüp göze çekseler gözün ve başuñ 14. aĥrısın gidere ve eger gözde aĥ olsa egiri 15. döĥüp sürme gibi göze çekseler def‘ ola ve diĥer ‘avrat 16. südin göze ĥamzursalar göze düşen aķı gidere ikinci bâb

3a

¹⁹ مایه

1. başda ve şakağda olan ağrıların beyanı ve sersâm 2. ve māl-i hülyā ve cünün bunları bildirdir eger müşk yaprağın 3. şarāb-ıla kaynadup gāyet ağrıyan başa ursalar 4. ıztırābuñ def^ç ide eger uçuk tutan ādeme bağa yumurtasın 5. yedirseler def^ç ola eger haşhāşuñ kabın ve başuñ 6. dögüp kına ile karışdırup elleri üzerine 7. ursalar issiden hāşıl olan baş ağrısını def^ç eyleye 8.ve dārçin yemek baş ağrısına nāfi^ç dür 9. ve dağı çok yiyenüñ aqlın ziyāde eyleye ve eger ayu kanın 10. divāneye içürseler fā^çide ide ve gül rayihası 11. baş ağrısına nā^ç fidür ve gül yağın ılıcağ idüp 12.başa dürtsele fā^çide ide fehmi arta ve benefşe yağın 13.issiden hāşıl olan baş ağrısına nā^ç fidür 14. ve zanbağ yağın sar^ç tutan ādemüñ yüzine tāmzursalar 15.fā^çide ide ve şovukdan hāşıl olan baş ağrısına 16. zanbağ yağın issi idüp şakağlarına dürtsele nā^ç fidür

3b

1. ve kabağ yağın sersâm olan başa dürtsele fā^çide 2. ide ve māl-i hülyāya mübtelā olan ādemüñ burnına tāmzur 3. salar def^ç ola ve yarım baş ağrısına defne yağı 4.nāfi^ç dür ve acı bādem yağın yiseler sersâm²⁰ olan 5. fā^çide ide ve tere yağın yiseler başda olan çıbanları 6. eyü ide eger karada olan kaplubāğa kanını kel başa 7. dürtsele eyü ide ve eger sināmeki isti^ç māl etseler 8. eski baş ağrısını def^ç eyleye līkin bişürüp 9. içmek gerekdir ve şandal ezüp gül şuyı ile başa 10. dürtsele issiden olan baş ağrısına nā^ç fidür 11. eger tuzı bala karışdırup başa ursalar 12. başda olan kehleyi ve sirkeyi maḥv eyleye ve eger tavuk 13. yağın issi idüp sevdāsı ve māl-i hülyāsı 14. olan ādemüñ başına dürtsele gāyet fā^çide ide 15.ve eger za^ç ferānı şo^çukdan hāşıl olan baş 15. ağrısına dürtsele sā^ç atinde şifā bula

4a


1. ve eger bādemi dögüp gül yağıyla yāhūd sirke ile başa 2.sürsele ne-kaçar eski ağrı [var] ise def^ç ola 3. ve ta^ç āmdan şoñra emrüd isti^ç māl itseler ta^ç āmuñ 4. buḥāruñ başa virmeye ve eger mārūluñ şuyın çıka- 5. rup issi geçen başa dürtsele fā^çide ide menāfi^ç 6.ol nesne kim aḥ^ç ime ve me^ç kŭlāta müte^ç allik nesnelere baş 7. ağrıtmasını bildirir evvelā balı çok yimek ve finduk 8. ve kōz ve ḥurmā ve kavun ve boy ve tere ve būber ve kara zeytün 9. ve za^ç ferān ve şāh-ı bellūt ve kestāne ve kerefes bu zıkr 10.olanların cümlesinden çok yiseler baş ağrıdır 11.üçüncü bāb 12. kulağda olan marāzların edviyelerin beyān ider 13. her kim enciri sūd-ile ve ḥardāl ile ezüp ve ka- 4.rışdırup kulağa tāmzursalar gürldüsini 15. def^ç ider ve sirkenüñ buḥarı gec işiden 16. ve gürldüyen kulağa fā^ç ide ider ve kulağ içinde

4b

1. olan kurdı def^ç eyleye ve eger kulağ ağrısı issiden 2. olmuş olursa hemān gül yağı issi idüp tāmzurmak 3. gerek şirugān yağı dağı olur ise ḥōr itmez dağı bā 4.dem yağı kulağ ağrısına nā^ç fidür ve gürldüsine dağı 5. fā^çide ide ve eger muḥkem gül yağ-ıla bişürsele kulağa 6. tāmzursalar ağrısını gidere ve eger siñirlü yaprağın 7. şuyunu kulağa issi idüp tāmzursalar ağrısını 8.gidere ve turp şuyın keçi ödiyle karışdırup 9.şoñradan tutılan kulağa tāmzursalar fā^çide ide ve eger 10. penbenden bir fetil idüp yāsemın yağıyla bulayup ku-11.lağına tāmzursalar sağır kulağa fā^çide ide ve keçi sūdün 12.ağrıyan kulağa tāmzursalar ağrısını gidere eger āfyūnı 13. ayu ödiyle şuda ezüp kulağa tāmzursalar gürldüsini def^ç 14. ola dördüncü bāb 15.burun ve geñiz ve eñsede olan marāzların ve nisyānuñ mu^ç ale 16. lecelerüñ ve edviyelerüñ bildirir kanı tırmayan buruna ısırgan 17. dikenli yaprağın dögüp ol kan ile bir oğa bulaşdırı oğı

5a

1. tavana ursalar ol sā^ç at kan tura ve eger kara eşek tezeğin 2. ve kāğıd külin ve degirmen tozın dögüp sürme gibi olduğda 3. bir maşura ile burnına üfürele def^ç ola ve örümcek ağın 4. devşürüp burnı kanı tırmayan ādemüñ burnına dağalar 5. kanı tura ve eger kiremid yağın geñzi tutılan ādemüñ 6. burnına dürtsele fā^çide ide ve dā^ç imā burnı içi yaş 7. olan ādemüñ bir fetili sirkeye baturup yaş olduğda 8. yumşak tuza bulayup burnına şokalar nā^ç fi ola ve benefşe 9. yağın burnı içi kuruyan ādemüñ burnına dürtsele fā^çide 10. ide ve günlüğü yimek hāfıza ziyādeliğın delildir dā^ç imā 11. mu^ç tād idüp yeseler zihni artura ve nisyānı olan 12. ādem hüdhüdün gözün


20 

götürse hâfızası kâvî ola dıger 13. keklik ödin ayda bir kez burnına tãnzursa muhâfazası kavî 14. ola Beşinci bâb 15. dişlere müte'allik olan marazların edviyesin bildirir 16. eger arduç yemişin dögüp bala kıatsalar ve eti çürümüşt diş 17.dürtseler kıara et bitürüp perkide ve dıger enârı dögüp bal

5b


1. kıarıştırup diş dibine ursalar çürük eti zâ'îl eyleyüp 2. tãze et bitüre ve eger turunç çekirdegin yumşak dögüp 3. ve diş etine sürseler muhkem ide ve diş eti susuz olsa 4. sirke ile mażmaza ideler nâfi' dir ve gül yağın diş 5. dürtseler nâfi' dir diş ağrısın giderir ve eger 6. râziyâne sirke ile bişürüp şuyı ile mażmaza itseler 7. diş ağrısın gidere ve şâh-tere diş etine sürseler 8. muhkem ide ve eger dilde ve ağızda harâret olsa şâbı 9. bişürüp ince dögüp şalgamı dağı bişürüp bal ve sirke 10. ile kıarıştırup şu gibi sıvık idüp mażmaza ideler nâ' fidir 11.ve eger dişi kıanasa ol misvâk tutup ba' de ekşi nârũn 12. kıabın bir gün bir gece şuda ışladup ol şuyı bir sâ'at 13. kıadar ağzında řuta nâ' fidir ve yılan kıabın sirke [ile] diş 14. dürtseler ağrısın sâkin eyleye ve eger tarhũn otın ağza 15. çeyneyüp bir mıkdâr ağızda dürtseler diş etũn muhkem idüp 16. iştihâ getirir ve eger mãzũ otın çürümüşt ve kıararmışt diş dürtseler 17. fã'ide ide ve 'aķıķı dögüp diş sürseler diřũn kıanın kese

6a

1. ve eger çam ağacın dögüp otı ile bişürüp şuyı ile mażmaza 2. etseler ağrısın sâkin eyleye ve eger şadefi dögüp diş 3. sürseler ğayet beyãz eyleye ve tuz dağı kıatsalar 'alã beyãz ider 4. ve eger kesdâne toğmın dögüp kıatrãnla kıarıştırup ağrıyan diş 5. ursalar ağrısın sâkin eyleyüp kıurdın kııra ve siñirlice yaprağı 6. şuyı diş kıanına ve çürük etin perkidmege ve ağrısın def' itmege 7. fã'ide ve mezdeki sakızı diş etin perkidüp ve ağrısın 8. def' eyleye ve gül şuyı dişi muhkem ider ve eger tuzı sirke 9. de ezüp mażmaza itseler diş ve dibinũn kıanın perkidir 10. ve diş çekmişt olsa kıanı tırmaya nâfi' dũr ve ebem gümecci 11. yaprağın şabãh aç kıarnına birkaç gün çeyneyüp 12. tüküre diş etin ve ağız kıokusun eyũ eyleye ve diş 13. ağrısına 'ilãc bulmayan âdem gerekdũr ki dıger diş ağrısı-çun 14.  (yã şemãũn?) ismin yaza lĩkin mĩmũn ve 'aynuñ ve vavũn 15. bunlarũn gözlerin açuķ yazup ba' de yazıla kãđıdı 16. bir divãra yapışdurup ol 'ayetũn gözine bir egri çaķa 17. eyũ olmazsa mĩmũn gözine yene eyũ olmazsa vavũn gözine çaķa


6b

1. çaķa bĩ- izni'llãh te'ãlã dişi ağrısından emĩn ola emĩn 2. altıncı bâb 3.yüzde ve yañaķda ve eñekde olan marazlarũn edviyelerũn 4. beyãn ider dãrçini bala kıarıştırup yüze sürseler çığıdı 5.gidere ve eger zebedũ'l-bahr ki deñiz köpügi dirler yüze sürseler 6. çığıdın giderir ve penĩr şuyın yüze sürseler çığıdı giderir 7.ve ufaçuķ çıbanları dağı giderir ve eger niřastãyı za'ferãna 8. kıatup

yüze sürseler çığıdı giderir  bi-izni'llãh te'ãlã (?) 9.yedinci bâb ağızda ve dilde olan emrãzũn edviyelerũn beyãn ider 10. ve eger cevzi bir ay tamãm yiseler ağzında bed-rãyiħa gide eger 11. demũr dikenini bala kıarıştırup ağızda tıtsalar ağrısın 12. giderür ve ağızda bed-rãyiħa olan âdem topalaķ yise rãyiħası 13. def' ola ve şabla bişürüp bala kıatup ağızda 14. tıtsalar ağız ağrısı fã'ide ide ve küçũk 15. ođlancuķlarũn ağızları ağrısıa tebeşir ezüp ağzına 16. sürseler def' eyleye ve tarhũn

7a

1. ağız kıokusına ğayet eyũdür ve tarhũn dibin çeyneseler yaħũd 2.dögüp diş sürseler dişden gelen kıanı keser ve demũr dikenini 3. kıaynadup şuyın bala kıatup açla kıavuķda olan daşı 4. eridir böğürtlen yaprağın çiyneyeler ağrısın giderür 5. ve eger siñürlũce yaprağın çeyneyeler yaħũd dögüp şuyın ağızda şutalar fã'ide 6. ide ve lĩmũn kıabuğın ağızda tıtsalar fã'ide ide ağız kıo[ķu]sın²¹ giderür ve dıger 7. ağız kıokusına maştaki ğayet eyũdür ve řutaķ yarılmağına dağı eyũdir ve eger dudaķ 8. yarığına yumurta şarusın ursalar nâfi' dir eger yaruķ âdemũn 9. sağrısından olsa maştaki ve zeyt yağını issi idüp uralar nâfi' dir 10. ve eger dil şişse mãrũlı dögüp şuyın ağızda tıtsalar eyũ

21 

ide 11.ve dil altında bir yumru ve şiş peydâ olursa aña difdâh dirler 12. yeşil mâzûyî ve nişâdırı ve şâbı berâber idüp dögeler ve gül 13. şuyı ile qarışdırup ağızda tutalar ve dil altında bir cins 14. dağı vardır kırmızı olur aña şimâk [dirler] kırmızı gül ve keçi boynuzu 15. ve enâr kabuğı bunları berâber dögüp eleyeler it üzümü 16. şuyına ve ekşi enâr şuyına qarışdırup ağızda tuta şifâ bula 17.bi-izni'llâh menâfi'-i keşîre ağıza müte'allik olan fâ'ideler ve zararlar 18. olan eşyâları beyân ider türunc ve limûn bunlar gibi

7b

1. eşyâlar ağız koçusına fâ'ide ider ve bādincā ağızı kabardur ve hürmâ 2. ağıza ve dişlere ziyândur ve kerefes ağız koçusını eyüdir ve müşk ağızda 3. tutsalar hanâziri zâ'îl ider ve 'ud-ı hām tuz-ıla yiseler ağız koçusını 4. eyü ider ve eger tuzlı bal-ıla bişürüp yiseler balgâmı eride 5. ve ağızdan gelen kara şuyı kese sekizinci bāb 6. çeñe ve damağ ve boğazda olan emrâzuñ edviyesini 7. ider evvelâ boğazda olan şişe hunâk dirler qarlaguci 8. göyündürüp külin yağı eyleyüp boğaza taşrasından 9.ursalar şişin ve ağrısın def' eyleye ve çeñe ağrısına 10. dağı nâ'fidir ve eger qarlaguci bişürüp qurutsalar ve iki 11.dirhem mıkdarı yiseler hunâk olan kişiye ve boğazına sülük 12. yapışan ademüñ sülüğün düşüre ve sirke dağı sülüğü düşürir 13. ve eger mercimegi bişürüp şu ile qarışdırup ğargara itseler hunâkı 14. def' eyleye ve eger balı şerbet idüp ğargara itseler şovukdan 15. hâşıl şişleri giderür ve her kim balı dâ'imâ şerbet idüp 16. ğargara itse cigerde olan çirgi arıda menâfi' mā-yet'allik-i 17. bādem boğazdan gelen қана қuru üzüm yiseler қanı keser 18. ve ayva dağı nāfi' dir ve semüz ot balgām ve қanı hāşıl ider


8a


1. ve şişâk²² қanı keser ve şarâb-ı unnâb қanın ğalebesine fâ'ide ider ve mercimek 2. қан tezligin sâkin ider ve 'unnâb қanın 'illetine ve hiddetine nâ'fidir ve kesdâne 3. қanı ishâl ider ve sevdâ demüñ içürir ve içinden қан giden 4. ādeme ziyân ider ve yağı alınmış yoğurd ayranı ishâli men' ider 5. teke eti ve şıgır eti siyâh қан hâşıl ider ve arpa şuyı қanın 6. kuvvetin giderir barmağda ve bağırsaqlaruñ yelin giderir ve finduğdan 7. sevdâ ve қан hâşıl olur ve zerdâlü ve şeftâlü қанuñ 'ufu- 8. netin giderir ve ekşi nâr қanın issiligin giderir ve hürmâ 9. issi ider hürmâyı ziyâde yiseler қanı göyündirir ve mārül қanın 10. hārâretin sâkin ider ve isfanâh boğazı yumşaq tutar 11. tavuқ yumurtası boğazı şiş ādeme eyüdir tatlu 12. tüt boğazın veremlerine eyüdir ve taze enciri қayna- 13.- dup şu ile ğargara itseler hunâkı def' ider ve şalgām 14. boğazı yumşaq tutar ve bakla қurdi ki içinde olur 15. dögüp şarb sirke ile ğargara itseler sülüğü düşürür 16. ve eger қан ğālib olsa dil altındaki қamardan қан alalar 17. veyâ dilden²³ hacāmat ideler eyüdir toқuzinci bāb

8b

1. Boyun ve eñse ve siñirlerde olan emrâzuñ mu'alecelerüñ bildirir 2. bunlarda hanâzîr ulu bir çiban olur gögercin yağıñ sirke ile qarışd- 3. irup hanâzîre ursalar eyü ider ve eger böbür bağırsağıñ kesilmiş siñire 4. ursalar fa'ide ide ve eger zifti arpa unıyla qarışdırup ve oğlan bevli 5. dağı qarışdırup bişürüp hanâzîre dürtseler hanâzîrüñ ağızın 6. açup hal ide ve kişmiş taze kōz-ıla qarışdırup hanâzîre 7.ursalar nef' ide ve siñirlice yaprağıñ dögüp ursalar fâ'ide ide 8.ve hanâzîrüñ üzerine sülük ursalar fâ'ide ide defne 9. ağacı hār u rātbdır siñirlerüñ ağrısına ve süst ola benefşe 10. fâ'ide ide ve diger defne yaprağı zeyt yağıyla қaynadup siñirlere 11. dürtseler tenden sovuk yelleri süre diger yılan yağı 12.sevdâyı ve def' idüp marazlara müfid ve siñirler eyüdir 13. onuncu bāb balgāmı insānuñ gögsinde olan marazlaruñ 14. mücerreb edviyeleri beyānındadır evvelâ boyı encir ile yiseler 14. göğüsde ne-қadar uyuşmış balgām var ise gidere ve fisduқ 15. yağı göğse nef' idüp ağrısın giderir ve zerāvend-i tavil 16. inçırugını giderir şu ile içseler göğüsde olan balgāmı arıdır²⁴

9a

22 

23 

1. ve āvāzı gökçek ider ve turağ otı ve acı bādem göğüsde olan ağrıyı 2. giderür ve tatlu bādem ve bal şerbeti göğüse gāyet eyüdir ve maştakī sağızı 3. göğsin hıltların giderir ve nişāstayı sūd ile kaynadup yiseler 4. göğüsde olan ağrıları def^ç ve na^ç neyi maştakī birle kaynadup yiseler 5. incıruğına nā^ç fidir ve şalgam mi^ç dede olan şafrāyı endürir za^ç il 6. ider ve göğüse dağı fā^ç ide ider ve yumurta sarusu göğsi yumşadır fā^ç ide ider 7. on birinci bāb zīkū^ç n- nefes ve cigerde olan marazların 8. muā^ç lecelerin bildirir evvelā devlengeç kanın bezr-i müşk ve gül şuyı 9. ile qarışdırup içeler güc-ile nefes alup ve güc-ile 10. nefes virenlere fā^ç ide ider ve dārçini öpke balgamı eridir 11. ve eger kiremīd yağını yiseler üçünde olan öpkede olan yapışmış balgamı 12. arıdır ve eger şıgır yoğurdunuñ ayranuñ ac 13. karnına süddesi olan ādeme içürseler fā^ç ide ider 14. zencebil şovuk çigere fā^ç ide ider ve şarāb-ı ^ç asel cigeri 15. issi ider ve şıgır yoğurdu ayranı cigeri issi olana fā^ç ide ider on ikinci bāb

9b

1. süddede ve mi^ç dede olan emrazuñ muālecelerin bildirim 2. insānda olan gāseyān adlu maraza bakla yise nef^ç ide 3. ve alma qalbe kuvvet virür ve hafakānı giderir ve ekşi ve 4. tatlu almayı döğüp şuyun içseler nisyānı giderir 5. ve ta^ç biatı balgamı olan kişi tatlu alma yimek gerek ve ta^ç biatı 6. şafravī olan ādem ekşi alma yimek gerek ve dār- 7. çini mi^ç de şo^ç uqlığına fā^ç ide ider ve rāziyāne gönül 8. dönmesin giderür ve da^ç imā gönül dönüp mi^ç desinde 9. bir şey^ç tırmasa kemmün ve şummākı döğüp ba^ç de şu ile 10. ezüp içe kuşmasın kese ve turağ otı gönül 11. dönmesin def^ç ider ve şandal mi^ç de za^ç ifligin 12. giderir ve turpuñ kabın döğüp hal ile 13. qarışdırup yiseler ve içseler kuşdura ve qaranfıl 14. gönül dönmesin giderir ve gönül ferah tutar ve hem 15. mi^ç deye kuvvet virür ve ta^ç am hazm itdirir 15. ve nergis kökin ezüp içseler kuşdura fulful 16. ta^ç amı hazm itdirir ve mi^ç deye kuvvet virür

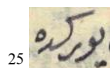
10a

1. boyun ve eñse ve siñirlerde olan emrazuñ muālecelerin bildirim 2. bunlarda hanāzīr ulu bir çiban olur gögercin yağı sirke ile qarışd- 3. irup hanāzīre ursalar eyü ider ve eger bağırsağı kesilmiş siñire 4. ursalar fā^ç ide ide ve eger zifti arpa unıyla qarışdurup ve oğlan bevlı 5. dağı qarışdurup bişürüp hanāzīre dürtsele hanāzīrūñ ağzın 6. açup hal ide ve kişmiş taze kōz-ıla qarışdurup hanāzīre 7. ursalar nef^ç ide ve siñirlice yaprağı döğüp ursalar fā^ç ide ide 8. ve hanāzīrūñ üzerine sülük ursalar fā^ç ide ide defne 9. ağacı hār u rātbdır siñirlerin ağrısına ve süst ola benefşe 10. fā^ç ide ide ve diger defne yaprağı zeyt yağıyla kaynadup siñirlere 11. dürtsele tenden sovuğ yelleri süre diger yılan yağı 12. sevdāyı ve balgamı def^ç idüp marazlara müfid ve siñirlere eyüdir 13. on birinci bāb insānuñ göğsinde olan marazların mücerreb 14. edviyeleri beyānındadır evvelā boyı encir ile yiseler 15. göğüsde ne- kadar uyuşmış balgam var ise gidere ve fisdık 16. yağı göğse nef^ç idüp ağrısın giderir ve zerāvend-i tavil 17. incıruğın giderir şu ile içseler göğüsde olan balgamı eridir

10b

1. ve ayva kuşmağı def^ç idüp mi^ç de şovukluğun giderür ve limün şarābı 2. mi^ç deye kuvvet virüp iştihā getirür ve cimā^ç a kuvvet virüp ta^ç amı 3. hazm itdirir ve gönül dönmesin def^ç ider ve şusuzluğu 4. men^ç ider ve kara üzüm şo^ç uqdır mi^ç deye nā^ç fi dir 5. ve kuşmağı āsān ider on üçüncü bāb 6. yürekde olan emrāzun edviyelerin bildirim evvelā oğul 7. otı taze iken yaprağın yiseler yürek oynaması 8. def^ç ider ve şandal issi marazlı ādeme eyüdür 9. ve aq şandal hafakānı ve yürek za^ç ifligin ve yürekde 10. olan cem^ç i marazlara fā^ç ide ve limün kabı yürece 11. kuvvet virür ve ayva şarābı yürek oynamasına fā^ç ide ider 12. ve topalağ issidir ve qurıdır yürekde²⁵ olan dağı 13. eridir ve sūd çürüğü şo^ç uqdır ve qurıdır ādemün 14. karnın geçürir zīrā ki mebrüddir ve şandal 15. dağı bāridir yürek tutmasına nāfi^ç dir ve hafakān 16. için līlāfī süresin pāk āb-dest ile 17. götürsele def^ç ola ve her kim fātiha-yı şerif süresin

11a



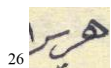
1. bardağa yazup pāk şokuyup ol şudan içe 2.cümle vücūdında olan maraž ve zaḥmeti zā'il ola ve diger maştaḳiḳi 3. na'ne birle yiseler yürek oynamasına fā'ide ider mücerrebdir 4. on dördüncü bāb verem ve bağır veremine ve zātü'l-cenbe müte'alliḳ emrāzuñ beyānında 5. dir allāhümme 'āfīnā eger mersin yaprağı ağacından halka yapup 6. zatü'l-cenb olan kimsenüñ serçe barmagına daḳsalar emīn 7. ola ve zātü'l-cenb olan ḫatun kişiler bir ka'be ayruğın 8. bir büyük kaba şuyla kaynadup şo'udukda içine otursa 9. fā'ide ide ve eger bakla unın bādem yağıyla herise²⁶ idüp 10. isti' māl itseler nā'fi ola ve ādemde issiden dem 11. ḫāşıl olsa bakla yise nef'i göre ve eger ayu ödin bal 12. ve büber ile karşıdurup içseler boğaz ağrısın gidere 13. ve eger ayu yağın verem olan yürek üzerine dürtseler 14. bişürüp ḫal ide ve eşek südi kaynadup 15. içseler vereme fā'ide ide ve her kim receb ayında 16. dört gün oruç çutsa zātü'l-cenb rencinden 17. emīn ola on beşinci bāb dimāğa ve öksürüğe ve yerekāna 18. ve nāzleye müte'alliḳ emrāzuñ edviyelerüñ bildirir

11b

1. ola mersin şarābı öksürüğe nāfi'dir bakla unın bādem yağıyla 2. herise idüp yeseler öksürüğe nāfi'dir ve kuru encir çok yiseler 3. yerekānı def' ider ve kızıl üzüm hoş-ābuñ şuyına ḫiyār-şenbe döğüp 4. ve karşıdurup içseler yerekāna fā'ide ider ve eger sarı yağı issi idüp 5. içseler öksürüğe nāfi'dir ve ḫarāretten olan öksürüğe nāfi'dir 6. ve na'ne yimek yerekāna na'fidür ve yedi dāne çörek otı dānesini 7. 'avrat südi ile ısladup yerekān olanuñ burnına ḫamzursalar ḫoş ola 8. on altıncı bāb şişlere ve envā'-ı istiskāya müte'alliḳ olan emrāzuñ 9. edviyelerin bildirir evvelā istiskā-yı laḫmī olan kimsenüñ asā- 10. rün fā'ide ider istiskā-yı laḫmī oldır ki barmağ-ıla başduḳda 11. barmağ yeri çukur olur yine berāber olur dārçin istiskāya fā'ide ider 12. ve eger istiskā-yı riḫī ve zıḳḳī olsa ya'nī tulum gibi şişe çok çok 13. dārçin yiye kaynadup şuyın içe fā'ide ider 'alāmeti oldır ki 14. ḫarnı ağruşup içerisi şu ile tola el degse şu şadāsı 15. gele 'ilācı oldır ki mümkün oldukça aç ve şusuz koyalar ve her gün yaḫūd 16. üç günde bir kuşduralar ve bir nişānı daḫı oldır ki göbegi taşra 17. ve ḫarnı şişüp el urduḳda ḫabl āvāzı gibi şadā vire 'ilācı 18. oldır ki arı kepegi ve tuz āteşde kızdurup ḫarnına uralar ve her şabāḫ 19. günlük ve kemmün yedürelere fā'ide ider ve sirke kaynadup istiskā olan 20. kimse buḫārına otursa zahmeti gide ve sirkeyi istiskā şişine 21. kaynadup dürtseler şiş zā'il ide ve eger çügündür yaprağın

12a

1. ve eger çügündür yaprağın kaynadup şiş üzerine ursalar zā'il eyleye e- 2. ger ḫanı var ise arıda ve eger reyḫānı döğüp her şiş ve ağaran yere 3. ursalar def' eyleye ve eger şişmiş döğüp şiş üzerine ursalar fā'ide 4. ide menāfi'-i şıgır tersin issi iken şişe ursalar fā'ide ide 5. ve çirişi şu ile ezüp eger 'avrat emceginde ve iki kaşuḫında 6. olan şişe çiriş kökin kaynadup ursalar bi- izni'llāhi te'ālā 7. def' ola mezkūr çiriş kökin istiskāya ve ḫarnın ve el 8. ve ayak ve yüz ādemüñ gövdesinde olan cümle şişler kaynadup 9. ursalar fa'ide ide ve eger ḫavuğı yarup ḫatı şişler ursalar 10. fā'ide ide ve üç dirhem çoğan içseler istiskāya fā'ide ide 11. ve üç dirhem benefşeyi şeker ile şerbet idüp içseler 12. şafrāyı zā'il ider ve boyı yiseler meniḳi ziyāde ider ve tebeşiri 13. şo'ukdan olan şişlere ursalar fā'ide ide ve ḫatranı 14. kaynadup şişen yere ursalar fā'ide ide ve ḫurı şo'ukdan 15. olan şişlere yaḫu eyleseler zā'il ola on yedinci bāb ḫalaḳa müte'alliḳ maražların edviyelerin beyān ider evvelā 16. ḫalaḳ büyüse buḫūr-ı meryem dirler bal-ıla karşıdurup ḫalaḳ 17. olan yere yaḫu eyleseler fā'ide eyleye ve eger ḫabbü'l-buyānı



Ek-2**Transkripsiyon işaretleri**

ا	a , ā,e	ص	ş
ب	b	ض	ž
پ	p	ط	ṭ
ت	t	ظ	ẓ
ث	s	ع	‘
ج	c	غ	ġ
چ	ç	ف	f
ح	ḥ	ق	q
خ	ḫ	ك	k-g- ñ
د	d	ل	l
ذ	z	م	m
ر	r	ن	n
ز	z	و	v,o,ö,u,ü, ū
ژ	j	ه-هـ	h, a, e
س	s	ی	y,ı, i, î
ش	ş	ء	’

Ek-3 Kısaltmalar

Ar. Arapça

Far. Farsça

Gr. Grekçe

T. Türkçe



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 239-265.
|| Geliş Tarihi-Received: 14.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 09.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1360195

Edimbilimin Dil Öğretimine Katkıları*

Contribution of Pragmatics to Language Teaching

Muhammet MEMİŞ**
Rahime ŞENTÜRK***

Öz

Edimbilim, dil topluluklarına özgü işlevsel dil kullanımındaki sözel ve sözel olmayan işaretleri açıklığa kavuşturur. Dilin oluşum ve kullanım biçimlerinin ayırt edilebilmesi ve hangi durumda hangi stratejilerle söylemin bağlama uygun biçimde yapılandırılacağı konusunda edimbilim farkındalığı, bireyin iletişim yetisini olumlu yönde etkiler. Bireyin edimbilim dil kullanımlarında biçim ve anlam değişimlerinin etkisini gözlemleyebilmesi için edimbilim dil yapılarının farkında olması gerekir. Bireyin konuya ilişkin farkındalık kazanabilmesi ve edimbilim dil yapılarını sosyal ve kültürel normlar, değer ve yargı vb. etkenlere göre biçimlendirebilmesi için dil öğretim sürecinde edimbilimden yararlanılmalıdır. Edimbilim bağlamın içerdiği çeşitli anlam özelliklerini kullanım biçimlerine göre tanımladığı için etkileşimsel dil öğretimine katkıda bulunur. Böylece bağlama uygun dil kullanımlarının hem dolaylı ifade biçimlerinde hem de gerçek kullanımlarda nasıl biçimlendirildiğine ilişkin dinleyici ve konuşmacıda farkındalık geliştirir. Öte yandan dillerarası iletişimde kültürün dil üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda dil öğretim sürecinde edimbilimden yararlanılması ve ilgili dil topluluğuna özgü kullanım kalıpları, söylem biçimleri ve bağlamların temel özelliklerine yer verilmesi öğrencinin daha doğru ve etkili iletişim kurmasını sağlar. Belirli bir amaç için oluşturulan söylemde yer alan örtük dil ve kültürel yapıların dil topluluğuna özgü göstergelerle nasıl kodlandığı ve dinleyici üzerindeki etkisinin pragmatik öğretilerle gerçekleştirilmesi mümkündür. Bu çalışmada edimbilimin dil öğretim sürecine katkıları gösterilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte edimbilimin dil öğretimi sırasında nasıl kullanılabileceğine ilişkin söylem stratejileri ve görev örneklerine yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dil öğretimi, edimbilim, edimbilimin katkısı, söz eylem stratejileri.

Abstract

Pragmatics clarifies verbal and nonverbal signs in functional language use specific to language communities. The pragmatic awareness of distinguishing the formation and usage forms of the language, and in which situations and with which strategies the discourse will be structured in accordance with the context, positively affects the communication ability of the

* Bu çalışma, 19-21 Eylül 2022 tarihleri arasında Varşova Üniversitesinde düzenlenen "The Sixth International Congress of Turkology - Studies on the Turkic World -Multidisciplinary Perspectives" isimli kongrede aynı başlıkla sözlü olarak sunulan bildiriden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Samsun/Türkiye, e-posta: muhammet.memis@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6037-3958.

*** Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, Samsun/Türkiye, e-posta: rahime.senturk@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3426-3629.

individual. An individual must be aware of pragmatic language structures in order to observe the effects of form and meaning changes in pragmatic language usage. The individual can gain awareness on the subject and use pragmatic language structures in relation to social and cultural norms, values and judgments, etc. pragmatics should be used in the language teaching process in order to shape the language according to the factors. Pragmatics contributes to interactive language teaching as it defines various semantic features of the context according to their usage patterns. Thus, it raises awareness in the listener and speaker about how context-appropriate language uses are shaped both in indirect forms of expression and in actual uses. On the other hand, considering the effect of culture on language in interlingual communication, making use of pragmatics in the language teaching process and including the usage patterns, speech situations and the basic features of the contexts specific to the related language community allows the student to communicate more accurately and effectively. How the implicit language and cultural structures contained in the discourse created for a specific purpose are coded with the signs that are specific to the language community and its effect on the listener can be realized with pragmatic teachings. In this research, the attempt has been taken to present the contributions of pragmatics to the language teaching process. In addition, speech act strategies and task examples related to how pragmatics can be used during language teaching are included.

Keywords: Language teaching, pragmatics, contribution of pragmatics, speech act strategies.

Giriş

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli araçtır. Dil yetisi, insanların dilsel ve edimsel unsurları anlam ve bağlam dahilinde bütünleşik biçimde kullanarak anlaşmalarına olanak tanır. Yetkin düzeyde dil kullanım becerisi, dile özgü sesletim, sözcük, anlam ve biçim bilgisi ile hangi bağlamda kime, neyin, nasıl söyleneceği bilgisinin bütünleşik biçimde uygulanabilmesiyle mümkündür (Uslu, 2005, s. 37; Çetin, 2017, s. 184). Dil kullanımlarında anlam ve bağlamın birlikte işe koşulduğu düşünüldüğünde sağlıklı iletişim için en önemli unsurlar; dile özgü bilgi birikimi ile uygulamadaki edimobilim kullanımları olarak belirtilebilir. İletişimsel yeti hem dil kurallarını bilmeyi hem de bu kuralların iletişim sürecinde uygun, doğru ve etkili biçimde kullanımını gerektirir (Önalın ve Akpınar, 2018, s. 59). Dolayısıyla dil kodlama, kod çözme ve iletişim unsurlarını etkili biçimde kullanma vb. nitelikleri içeren dilbilim alanlarının (biçimbilim, anlambilim, edimobilim, sosyodilbilim vb.) bütünlüğü içerisinde gelişen bir sistem olarak tanımlanabilir.

Öte yandan dil, kültür taşıyıcısı olarak nitelendirilebilir. Çeşitli dil toplulukları çağlar öncesine dayanan kendi kültürlerine uygun kodlanan, yapılandırılan ve özümşenen dili kullanır ve geliştirir (Doğan, 1990). Dil topluluğuna özgü oluşturulan dil yapılarında kültür oldukça etkilidir. Bu nedenle dil öğretim süreçlerinde ilgili dil topluluğunun kültürüne özenle yer verilir. Dil topluluğunda kabul edilen dil kuralları, kodlar, değerler, anlam ve bağlam unsurları vb. kültürden kültüre farklılık gösterir (Logie, 2004, s. 177; Gökmen, 2005, s. 71; Kansu Yetkiner, 2008, s. 31; Zeff, 2016, s. 8). Kullanılan herhangi bir biçimbirim, sözce, deyim vb. başka bir dil topluluğunda aynı anlamı taşımayabilir. Her kültürde farklı biçimde yapılandırılan bu örtük dil, yalnızca ilgili dilin kültüründe yetkin olan bireyler tarafından doğru biçimde algılanır ve bilinçli olarak kullanılır (Kecskes ve Horn, 2007, s. 10). Bu nedenle dili doğru biçimde ve yetkin düzeyde kullanabilmek için ilgili dilin kültürüne hâkim olmak gerekmektedir (Savignon ve Sysoyev, 2002, s. 508; Logie, 2004, s. 178). Dil topluluklarına özgü kültürel unsurların anlam ve yapı özellikleri ile bağlam odaklı iletişimde kullanım biçimleri edimobilimin çalışma alanını oluşturur (Wierzbicka, 2003, s. 3; Taguchi, 2013b, s. 1). Kültürlerarası etkileşim ve ilgili dile özgü sahip olunan kültürel bilgi bireyler arasındaki iletişimi kolaylaştırır (Gökmen, 2005, s. 71; Günday, 2013, s. 329; Küçükbezirci, 2013, s. 137; Ökten ve Kavanoz, 2014, s. 845). Öte yandan ilgili dilin kültürel bilgisine sahip olmayan bireyler

arasındaki etkileşim söylenmek istenen ile ifade edilenin uyumsuzluğundan kaynaklı hatalı dil kullanımlarını içerir ve bu durum iletişimi başarısızlığa sürükler.

İletişimin temel amacı, iletiyi doğru biçimde anlamak ve tepkide bulunmaktır. İletişimde amaca ulaşmak için bireylerin birbirlerinin dilleri ile ilgili farkındalığa ve yeterli duyarlılığa sahip olmaları gerekir. Bu ister biçimsel ister kültürel olsun dil yapılarının kullanım alanları ve işlevlerine ilişkin farkındalığa sahip olan birey, dili amacı doğrultusunda geliştirebilecektir. Burada anlambilim, biçimbilim, dil bilgisi, söz dizimi, ses bilgisi, sözcük bilgisi ve edimbilim gibi dilbilim alanlarının birlikteliği söz konusudur (Taguchi, 2013). Her dilbilim alanının kendine özgü yapısı vardır ancak edimbilim dildeki bağlam odaklı anlamı ele alması dolayısıyla ses bilgisi, sözcük bilgisi, biçimbilim, sözdizim, dil bilgisi gibi alanları kapsamaktadır. Edimbilim, dilin temel alanlarına (sesbilgisi, sözcük bilgisi, dil bilgisi vb.) ilişkin dil yapılarının öğreniminin ardından süreci dilin bağlama uygun çeşitli zengin kullanımlarıyla yapılandırır (Wierzbicka, 2003, s. 26). Dilbilim alanlarıyla olan ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda dilin oluşum ve kullanım biçimlerini ayırt edebilmek için edimbilimin özümsemesi gerekir (Óvari, 2006, s. 89). İletişimde dilin biçimsel, kültürel, toplumsal, anlamsal vb. dilbilim alanları dahilinde amaca uygun kullanım biçimlerini inceleyen bilim dalı edimbilimdir (Yapar Gönenç, 2012, s. 45; Çetin, 2017, s. 185; Yazıcı ve Gündoğdu, 2021, s. 208). Dil öğretimi sürecinin edimbilimin sunduğu olanaklardan -dilinin biçimsel yapısının oluşum ve kullanım biçimlerini bilme, kültürel unsurlarının işlevlerini öğrenme ve bütün bunları bağlama uygun biçimde uyarlama ve düzenlemeye yönelik uygulamalara yer veremeyenler olarak yapılandırılması daha sağlıklı bir iletişim süreci oluşturabilir. İletişim sürecinde bireye sağlayacağı katkılar göz önünde bulundurulduğunda dil öğretim sürecinde edimbilimden hangi stratejilerle nasıl yararlanılabileceği üzerine herhangi bir çalışmanın yapılmamış olması araştırmanın önemini belirginleştirmektedir. Bununla birlikte araştırma, öğretmenlerin edimbilimin dil kullanımları üzerindeki etkisine ve dil öğrenme sürecindeki önemine ilişkin farkındalıklarını artırmaktadır. Ayrıca dil öğretim sürecinde edimbilime yönelik görev biçimlerinin hangi aşamalarda nasıl yürütülebileceği konusundaki işlevsel uygulamaların yapılmasına olanak tanır. Bu çalışmada son yıllarda yapılan çalışmalarda önemli bir yer edinen edimbilimin ne olduğuna ve dil öğretim sürecine katkılarına açıklık getirilmiş, dil öğretim sürecindeki yaklaşım, strateji ve görev örneklerine yer verilmiştir.

Edimbilim

Edimbilim, dil kullanım bilimidir (Kocaman, 1996, s. 1). Edimbilim iletişim sırasındaki dil kullanımlarında geçen bir dizi tümcenin bağlam, gerçek anlam, örtük anlam, ifade biçimi, davranış biçimi, amaç, sezdirim vb. bileşenleri göz önünde bulundurarak neden uygun söylem biçimi olup/olmadığını ortaya koyan ilkeleri içerir (Doğan, 1990, s. 64). Edimbilim “konuşmacının söylediklerinin belirsiz olduğu durumlarda bile onun ne demek istediğini sistematik bir şekilde anlamaya çalışma; dilin farklı fonksiyonlarını kullanma, konuşmacının gerçek niyetini anlama ve konuşmayı bağlama dayalı olarak değiştirme, söylenen ile kastedileni anlama” becerisidir (Önalın ve Akpınar, 2018, s. 60). Edimbilim, yalnızca dil kullanım performansının ilkeleriyle ilgilenir. Söylenen ile kastedilen arasındaki uyumu bağlam temelli inceleyen edimbilim, bağlamın anlamsal çıkarımlardan çok daha fazlasını yaptığını ortaya koyar. Örneğin; ironi, eksik ifade vb. söylemler bağlamlarda yeni yorumlar yaratan dil kullanımlarıdır (Levinson, 1983, s. 7). Edimbilim tümce türlerinin kuramsal bilgilerinden çok, konuşmacıların ve dinleyicilerin akıl yürütmelerini açıklar. Dolayısıyla edimbilim hem dil yapısının bağlam odaklı yönlerini hem de dil yapısıyla hiçbir ilgisi olmayan veya çok az ilgisi olan dil kullanımlarının anlam ilkelerini ele alır (Wierzbicka, 2003, s. 18). Edimbilimde

konuşmacının dili amaç, ima, gösterge vb. bağlamsal unsurlara uygun biçimde kullanım durumu değerlendirilir (Allan ve Jaszczolt, 2012, s. 24). Edimbilim, bağlamı dilsel biçimden ayırt eden anlamın hangi yönlerinin nasıl kodlandığını belirtir. Bunun için dil topluluğu tarafından kodlanan, anlamlı olan, sözlü, sözsüz ve anlamsal olmayan tüm söylem biçimlerini inceler.

Edimbilimin Amacı ve Dil Kullanımına Katkıları

Edimbilim, iletişim sürecinde sözün bağlamla ilişkisini dil kullanıcıları üzerinden, konuşmacının söylem oluşturma ve dinleyicinin söylemden etkilenme durumlarına açıklık getiren bir dilbilim alanıdır (Uslu, 2005, s. 35). Edimbilimin temel amacı iletişim sürecinde anlamsal, biçimsel, kültürel vb. unsurları göz önünde bulundurarak dile özgü yapıların nasıl biçimlendirildiğini ortaya koymaktır (Küçükbezirci, 2013, s. 137; Çetin, 2017, s. 190). Kuramlarını ilgili dili kullanan bireylerin etkileşiminden yola çıkarak geliştirir. Belirtilen nitelikleri dolayısıyla dil öğretiminde iletişimsel yetiye olan katkısı açıkça görülmektedir (Celce-Murcia, 2008, s. 41; Küçükbezirci, 2013, s. 137). Sözün bağlam temelli oluşturulması ve dinleyici üzerindeki etkisine dönük incelemeleri konu edinen bu alan, diğer dilbilim alanlarıyla da yakından ilişkilidir (Kansu Yetkiner, 2009, s. 3; Balcı, 2017, s. 557). Bu nedenle dil becerilerinin gelişiminde dilin bağlam temelli öğretimi ve dil birimlerinin dizgeleniş biçimlerinden kaynaklı anlamsal yapıdaki değişimlerin ayırt edilmesi oldukça önemlidir.

Edimbilim diğer dilbilim alanlarıyla bütüncül bir ilerleme gösterir. Birey öncelikle dile özgü ses, sözcük, anlam, biçimbirim, sözdizimsel vb. yapı unsurlarını edinir. Ardından kültürel değerler, sözsüz iletişim vb. etkenlerle değişime uğrayan dil birimlerinin bir araya gelerek bağlama uygun çeşitli kullanım biçimlerini kavrar ve uygulamalarla geliştirir. Anılan dilbilim alanları dil ve iletişim yetisinin gelişimi açısından birbirlerini tamamlayan yapıdadır. Dil öğretim sürecine edimbilimin dahil edilmesi dile özgü biçimsel kuralların bağlama uygun biçimde kullanılmasına olanak tanır (Rose ve Kasper, 2001, s. 2). Çünkü edimbilim dil yapılarına ilişkin kuralların iletişim sürecindeki bağlam özelliklerine açıklık getirir. Dil öğretiminde edimbilim alanına ilişkin çeşitli uygulamalar bireyin ilgili dile özgü kuralları farklı bağlamlarda kullanabilme becerisini geliştirir (Taguchi ve Kim, 2018, s. 111; Malmir ve Derakhshan, 2020, s. 3). Bununla birlikte bireye, bağlam odaklı söylem biçimleri, ilgili dil topluluğunun kültürü, örtük dili, beden dili vb. konularda farkındalık kazandırır.

Anlatımda söylemlerin altında yatan anlam; bağlama, içeriğe ve amaca uygun biçimde yapılandırılır. Söylemlerin anlamı; ifade ediliş biçimleri, örtük dil, çeşitli metaforlar, kültürel dil yapıları, sözsüz dil vb. unsurların etkisiyle değişiklik gösterir. Burada ifade edilen anlam, dil yapılarının (sözcük, tümce vb.) kavramsal anlamı değildir (Kansu Yetkiner, 2008, s. 33; Taguchi, 2013, s. 140). İletişim sürecinde içeriğe yönelik oluşturulan gönderimin bağlam odaklı yorumlanması sonucu elde edilen anlam, edimbilimin çalışma alanını oluşturur (Doğan, 1990, s. 65; Cohen, 2010, s. 239; Yapar Gönenç, 2012, s. 45; Kıran, 2014, s. 727; Balcı, 2017, s. 557). Bununla birlikte edimbilim dil yapılarının içerdiği anlam-bağlam ilişkisini ve dillere göre söylem biçimlerinin dinleyici üzerindeki etkisini ele alır (Yazıcı ve Gündoğdu, 2021, s. 212). İletişim sırasında belli bir bağlamda ifade edilen söylemlerin hangi anlamları karşıladığını ortaya koyan bu alan, geliştirdiği kuramlarla bireyin dili amaca yönelik bağlama uygun biçimde yetkin düzeyde kullanabilmesine katkı sağlar. Dil yapılarında meydana gelen farklı söylem biçimlerinin ifade ettiği anlam bilgisi bireyin dil kullanım hatalarının azalmasına olanak tanır.

Edimbilimin Dil Öğretimine Katkıları

Dilin yetkin kullanımı yalnızca kurallara uygun tümce oluşturma ya da kullanılan sözcüklerin anlamını bilme gibi dil bilgisi, sözcük bilimi, sözdizim vb. yeterliğiyle olanaklı değildir. Bununla birlikte bağlama uygun sözcük seçimi ve ifade biçimini belirlemeyi, anlam ve biçimi etkileyen unsurların farkında olmayı, doğru anlamlandırmayı ve tepkide bulunmayı gerektirir. Edimbilim odaklı öğretimde dil yapıları iletişimin amacına yönelik planlama, düzenleme, yapılandırma, kültürel unsurlara göre değerlendirme vb. süreç ve işlemlerden geçirilir (Cohen, 2010, s. 234). Birey iletilinin içeriğini dil kurallarına ilişkin bilgi birikiminden yola çıkarak ortam, bağlam, anlam, değer yargıları ve kültürel söylem biçimleri, sözsüz iletişim unsurlarına göre yapılandırır. Bireyin söylemi düzenleme sırasında dilde ortak kabul gören ifade biçimleri, beden dili, değer yargıları, yorumlar, kültürel unsurlar vb. konularda bilgi birikimine sahip olması gerekir. Dil öğretiminde bireylere gerçek yaşam durumlarında, beklenmedik durumlarda vb. daha etkili ve yapıcı bir iletişimde bulunmaları için uygulamalı örneklerle farkındalık kazandırılabilir. Öte yandan dil kullanımlarını doğru anlama, çözümlenme, değerlendirme, yorumlama için dil öğretim sürecinde bir dizi ilke ve stratejiye yer verilir (Celce-Murcia, Domyei ve Thurrell, 1995, s. 26; Gökmen, 2005, s. 75; Ishihara ve Cohen, 2010, s. 8; Tajeddin ve Malmir, 2015, s. 154; Cohen ve Wang, 2018, s. 169; Youn ve Bi, 2019, s. 195; Malmir ve Derakhshan, 2020, s. 3). İletişim sırasında uygulanmakta olan ilke ve stratejilere edimbilim açıklık getirmiştir. İlerleyen bölümde edimbilim ilkelerinin öğretimine ilişkin yaklaşımlara, görev örneklerine ve stratejilere yer verilmiştir.

Bir söylemin dinleyiciye aktarımı dilde yapı, anlam ve kullanım birlikteliğini gerektirir. Söylemde ifade edilen dil göstergeleri, kavramlar arasındaki ilişkiden yola çıkılarak anlam ve bağlam bütünlüğü içerisinde yorumlanır (Zeff, 2016, s. 3). Bir dile özgü söylemlerdeki bağlamın kodlanma ve yorumlanma biçimine ilişkin bilgi, konuşmacıya söylemlere dönük bağlamı çözümlenme ve etkileşimi devam ettirme konusunda kolaylık sağlar. Edimbilim, bağlamın içerdiği anlamın çeşitli özelliklerini dil yapılarının kullanım işlevleri üzerinden tanımladığı için bireyin etkileşimsel dil öğrenimine katkıda bulunur (Taguchi, 2011, s. 289). Bununla birlikte edimbilim iletişim sürecine dahil olan konuşmacı, dinleyici, söylem, etki, bağlam, amaç, yorum, beden dili, ima, algı vb. öğeleri dil kullanımındaki yeri açısından inceler (Kelly, 2001, s. 330; Cohen, 2005, s. 276; Allan ve Jaszczolt, 2012, s. 47). Böylece hem söyleme, konuşmacıya, dinleyicinin algılama ve yorumlama durumuna hem de bağlama açıklık getirir. Bu durum bireyin iletişim sırasında dil kullanımlarını hem örtük biçimde hem de dile özgü gerçek kullanımlarda nasıl yapılandırabileceğine ve iletişimi devam ettireceğine ilişkin temel ilkeleri özümsemesine yardımcı olur. Edimbilimle dil öğretiminde söylemlerin kural ve yöntemlere göre doğru biçimde yapılandırılmasından çok, bağlam ve kullanım biçimleri vurgulanır (Doğan, 1991, s. 81; Gökmen, 2005; Övari, 2006, s. 89; Balcı, 2017, s. 561). Bununla birlikte öğretim uygulamalarında dil birimlerinin etkileşimsel işlevlerini ön plana çıkaracak bağlam temelli anlam ve kullanım biçimlerine yer verilir.

Öte yandan diller arası iletişimde kültürün dil üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda dil öğretimi sürecinde edimbilim alanından yararlanılarak kültürel değerlerin dile özgü kullanım biçimlerine, örnek olaylara ve bağlamın oluşum biçimlerine ilişkin temel özelliklere yer verilmesi bireyin gerçek yaşamda daha doğru ve etkili iletişim kurmasına ve karşılaştığı durumlara uyarılama yapabilmesine olanak tanır. Edimbilim dil topluluğu tarafından kabul gören sözlü ve sözsüz tüm ifadelerin oluşum ve kullanım biçimlerine anlam, yorum, değer, kültür, algı, tutum, bakış açısı, bağlam vb. etkenlerle açıklık getirir. Belirli bir amaçla oluşturulan söylemin içerdiği örtük dil ve kültürel yapı

unsurlarının dil topluluğuna özgü işaretlerle nasıl kodlandığı ve dinleyici üzerindeki etkisi edimbilim öğretileriyle gerçekleştirilebilir.

Edimbilim, dil anlayışına açıklık getirmek için dil ve bağlam arasındaki tüm dilsel yapıları inceler. Edimbilim odaklı dil öğretimi bireyin tümceleri uygun bağlamlarla eşleştirme becerilerini geliştirir (Uslu, 2005, s. 37; Yapar Gönenç, 2012; Taguchi ve Kim, 2018, s. 112). Bununla birlikte söylemlerdeki gösterge, ima, varsayım, söz edimleri ve söylem yapısının bağlama, anlama, amaca ve niyete uygunluğunu inceler (Levinson, 1983, s. 10). Dil öğretiminde edimbilim uygulamalarından yararlanılması bireyin dil beceri alanlarında edimbilim yeteneğinin gelişmesine, dilin daha yetkin, doğru ve etkili biçimde kullanabilmesine olanak tanır. Edimbilim becerisi; anlama becerileri olarak dinleme ve okumayı, anlatma becerileri olarak konuşma ve yazmayı içerir. Edimbilim becerisi, bireyin dil yeterliği, yaş, cinsiyet, meslek, sosyal statü, etkileşim, deneyim, kültürel farkındalık vb. özelliklerine bağlı olarak gelişir. Bireyin dil becerilerinin kullanımında başarılı olabilmesi için aşağıda belirtilen *edimsel dilbilim yeterliklerine* sahip olması beklenir (Matsumura, 2003, s. 470; Cohen, 2005, s. 277; Ishihara ve Cohen, 2010, s. 4; Köktürk ve Öztürk, 2011, s. 91; Malmir ve Derakshan, 2020, s. 2):

1. Dinleyici, ifade edilenler kadar ifade edilmeyenleri ve sözsüz iletileri de yorumlar. Bu sözlü ve sözsüz ipuçları bireye iletişimde konuşmacının niyetinin ne olduğunu iletir. İleti, jest ve mimikler, sessizlik veya dil yoluyla (örneğin, sözcükler, ünlemler, deyimler veya uzun söylemler vb.) sunulabilir.
2. Okurun yazılı iletiyi doğru biçimde anlayabilmesi için iletinin retorik yapısını tanımlaması ve iletişimdeki ince üslup ve tutum, yaklaşım, algı, davranış belirtilerini (örneğin, mizahi, samimi, sempatik veya işbirlikçi bir tondan alaycı, kızgın, tehditkâr, cinsiyetçi vb. herhangi bir anlatım biçimini) çözümlemesi gerekir.
3. Konuşmacının ifade etmek istediklerini uygun dil kullanımlarıyla amaç dâhilinde doğru söylem biçimiyle nasıl söyleyeceğini bilmesi gerekir. Bununla birlikte konuşmacı neleri hiç söyleyemeyeceği ve neleri sözsüz olarak iletebileceğinin de farkında olmalıdır. İletinin bireyler için anlaşılır olması, konuşmacının iletişim sırasında ne yapması gerektiği ve ifade biçiminin olası sonuçları gibi konularda bilinçli olmasına bağlıdır. Örneğin, sözlü bir eleştiride bulunacağı sırada konuşmacının dil topluluğunun edimbilim performans normlarına uyum sağlamak için nasıl bir söylem biçimini tercih etmesi gerektiğine ilişkin donanımlı olması gerekir. Öte yandan iletişim sürecinde konuşmacının edimbilim becerisinde performansını etkileyen kültür, yaş, cinsiyet, beden dili, deneyim vb. çeşitli nitelikler de bulunmaktadır.
4. Yazarın, amaca uygun doğru ifade biçimini belirleme, nezaket, yazım ve noktalama kurallarına uyma, etkileyici anlatım oluşturabilmek için dil oyunları, metaforlar, kültür ve sosyal normlar vb. unsurlardan yararlanma, retorik yapıya dikkat etme vb. konularına özen göstererek iletiyi anlaşılır bir şekilde nasıl oluşturacağını bilmesi gerekir. Örneğin, amirin çalışanlar için engelli otoparkına araç park etme konusunda oluşturacağı uyarı metni gibi.

Edimbilim becerisi, bireyin dahil olduğu iletişimde ifade edilenin altında yatan amacı ve anlamı kavrama, doğru tepkide bulunma yeteneğidir (Taguchi, 2017, s. 156). Konuşmacı iletiyi örtük olarak ifade ettiğinde birey söylemleri doğru biçimde anlamlandıramayabilir. Bu durumda konuşmacı ve dinleyici uygun tepki ve söylemlerle iletiyi daha anlaşılır kılar. Anlatımda ifade edilenlerin doğru biçimde anlaşılması ve yorumlanması için dilin anlam ve bağlam odaklı söylem biçimlerinin bilinmesi gerekir

(Kansu Yetkiner, 2008, s. 37; Taguchi ve Roever, 2017, s. 252). Edimbilim, etkileşimde dil topluluğuna özgü kültürel bağlam unsurlarının göz önünde bulundurulmasını gerektirir (Gökmen, 2005, s. 71; Trosborg, 2010, s. 320). Anlatımda dil topluluğunun kültürel yapısı göz önünde bulundurularak daha etkili, ilgi ve dikkat çekici olmak, dinleyicinin yorumuna bırakılmak vb. nedenlerle ima, gösterge, dolaylı anlatım vb. yararlanır. Bu tür dil kullanımları dil topluluklarına özgüdür. Bir dil topluluğu herhangi bir dil kullanımını uygun görürken, diğer bir dil topluluğu tarafından benzer bir dil kullanımı hoş karşılanmayabilir (Kansu Yetkiner, 2008, s. 37). Bununla birlikte konuşmacının söylediği ile anlatmak istediğinin uyuşmadığı durumlar da söz konusu olabilir. Örneğin; iletişimde 'Görüşürüz' ifadesi dostane biçimde ayrılmak amaçlı kullanılan bir söylemdir. Ancak bu ifadeyi dinleyicinin 'Tamam, yarın saat 3'te uygun musun?' biçiminde yanıtlaması iletişim sürecindeki edimsel sorunları yansıtır. İletişimin daha sağlıklı ilerlemesinde etkili olan edimbilim becerisinin geliştirilmesi için dil öğretiminde fark etme yaklaşımı, etkileşim/çıktı yaklaşımı ve sosyokültürel yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Edimbilim Odaklı Dil Öğretimi ve Yaklaşımlar

Dil çok yönlü ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Ancak bireyin dil gelişim düzeyini takip etme ve değerlendirmede bütüncül bir yaklaşım gözetildiğinde doğru, tutarlı, geçerli ve güvenilir sonuç elde edilebilir. Dilin çok yönlü yapısı bilişsel alanın yalnızca bazı yönlerinin değerlendirilmesine olanak tanır (Taguchi, 2011). Bu nedenle bireyin edimbilim becerisinin gelişimini anlamak için daha bütünsel bir yaklaşım gözetilmeli, dil öğrenimiyle ilgili daha fazla bileşen gözlenmeli ve dili etkileyen diğer etkenlerin yanı sıra, sosyokültürel dil kullanımları değerlendirmeye dâhil edilmelidir (Günday, 2013, s. 319). Bu açıdan edimbilim odaklı dil öğretim sürecini biçimlendiren yaklaşımların incelenmesi yararlı olacaktır.

Farkındalık ve Dikkat Yaklaşımı

Farkındalık ve dikkat yaklaşımı, birbirini tamamlayan iki bileşendir. Farkındalık için öncelikle dikkat gerekir. Ancak bireyin ilgisini çeken sınırlı sayıda şey vardır. Bireyin içinde bulunduğu durum, koşul, bağlam, gereksinim vb. bu durumu etkileyen birçok etken olabilir. Dolayısıyla birey herhangi bir şeye dikkat etme konusunda oldukça seçicidir. Bununla birlikte dikkat, bilinci etkinleştirmenin anahtarıdır. Bilinci uyararak aktif hale getirir ve öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Bu yaklaşımda, edimbilim becerisinin gelişimi için dil öğretimi sürecinde yer verilen uygulamalardaki edimsel dil kullanımlarına bilinçli olarak dikkat edilmesi gerektiği savunulmuştur (Gökmen, 2005, s. 76; Taguchi, 2017, s. 157). Etkileşimdeki edimsel dil kullanımlarının farkında olmak bireye kasıtlı veya kasıtsız olarak öğrenme sağlar. Dikkat ve farkındalıkla gözlemlenen ilgili dil kullanımı uzun süreli belleğe aktarılır. Bu durum kalıcı ve işlevsel öğrenmeye olanak tanır.

Farkındalık ve dikkat yaklaşımına göre, öğrenmenin gerçekleşmesi için edimbilime ilişkin dil kullanımlarına bilinçli olarak dikkat edilmelidir. Etkileşim edimbilime ilişkin dil kullanımları odağında sürdürüldüğünde birey, dikkat ve farkındalıkla edimbilim dil kullanımlarının bağlama yönelik nasıl tasarlandığını ve uyarlandığını gözlemlene fırsatı elde eder. Bireyin iletişim sırasında yalnızca edimbilim dil kullanımlarına odaklanması doğru kavrama, yorumlama ve dil dizgelerini kalıcı öğrenme için yeterli değildir. Bununla birlikte edimbilim dil dizgelerinin bağlamına, işlevine ve bağlamda dil kullanımının biçimi etkileyen ilgili faktörlere de dikkat etmesi gerekir (Kansu Yetkiner, 2008, s. 37; Günday, 2013, s. 321). Bu nedenle dil öğretim sürecinde bir dil yapısının bağlama göre kullanım biçimlerindeki değişimi vurgulayan ve aralarındaki ilişkiye açıklık getiren görevlere yer verilmelidir. Bununla birlikte gerçek

yaşam örnek olaylarıyla edimobilime ilişkin dil kullanımına yer verilmesi dil dizgelerinin kullanım biçimlerine yönelik bireyin farkındalığını artırabilir.

Bu yaklaşımın bir diğer savı, fark etme ve anlamının birbirinden ayrı bilişsel süreçler olduğu üzerine geliştirilmiştir (Ishihara ve Cohen, 2010, s. 101). Fark etme, söylemin yüzey yapısındaki dilin biçimsel yapısını ayırt etme ile ilgilidir. Anlama ise söylemin gerçek anlamının dışında bağlama uygun kullanımını niteler. Örneğin, 'Doktor Semih' ve 'Banu' ifadelerinde birey, terimlerin etkileşimdeki rolünü fark edebilir. Dolayısıyla 'Banu' ifadesinin arkadaşları, aile çevresi, yakınları vb. tarafından kullanılabilceğini; 'Doktor Semih' ifadesinin ise hastalar tarafından kullanılan hitap terimi olduğunu anlar. Buradaki edimobilim yapılarına ilişkin öğrendiklerini etkileşimdeki dil kullanımına uyarlar. Etkileşimlerde çeşitli türdeki terimlerin bağlam, yaş, cinsiyet, kültür, yakınlık durumu vb. etkenlere göre uygun kullanımına dikkat eder, nedenlerini çözümler, dil kullanımına yansır. Dolayısıyla fark etme, söylemin yüzeysel yapıya özgü biçimsel oluşumu olarak değerlendirilirken; anlama, söylemin derin yapıdaki bağlam odaklı kullanım biçimleri olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle yaklaşım çerçevesinde belirli bir söz ediminin öğretimi sürecinde biçimsel yapılarını fark etmeye yönelik görevler ile anlam temelli kullanım biçimlerine ilişkin geliştirilen genel ilke, kural ve kalıpları bağlam odaklı çeşitlendirmeye yönelik görevlere yer verilmelidir (Yazıcı ve Gündoğdu, 2021, s. 219). Farkındalıkla öğretim, bireyi edimobilim dil kullanımının anlam ve bağlam özellikleri ile bunların biçim olarak nasıl yapılandırıldığı konularında geliştirir.

Etkileşimsel Yaklaşım

Birey, konuşmacının söylemdeki niyetini ve bağlam unsurlarından nasıl yararlandığını anlasa bile bunu iletişimde kullanamayabilir. Farkına varma ve dikkatin yanı sıra, etkileşime dayalı dil kullanım biçimleri (örnek olay, gerçek yaşam durumları, deneyim, tiyatro vb.) öğrencilerin edimobilim becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur. Etkileşimsel görevlerde, birey iletişimde güçlük yaşadığı kısımları ve dil kullanımında geliştirmesi gereken bölümleri fark eder. Daha etkili ve anlaşılır bir iletişim için dil yapısının edimobilim temelinde kullanım biçimlerine özgü genel kural, ilke ve kalıpları göz önünde bulundurur. Dolayısıyla bireyi çeşitli etkileşim görevleriyle karşılaştırmak edimobilim becerisinin gelişimi için oldukça yararlıdır (Taguchi, 2011, s. 290). Etkileşim görevlerini öğrencilerin edimobilim beceri gelişim düzeylerine göre düzenlemek ve dikkatlerini çekecek biçimde yapılandırmak gerekir. Bu tür görevlerde iletişimde amaçlanan anlamları vurgulayıcı örneklerle yer verilir. Çeşitli etkileşim odaklı edimobilim görevleri, bireyin dildeki edimobilim unsurlarını fark etmesine ve bağlama uygun biçimde tepkide bulunmasına olanak tanır (Rose ve Kasper, 2001, s. 3). İletişimsel görevlerin etkileşimsel doğası (rol oynama, dönüşümlü söylem tamamlama görevleri, simülasyon vb.) göz önünde bulundurulduğunda bireyin alıcı ve dinleyici rolünü alarak edimobilim dil kullanımını anlama, yorumlama ve yanıtlama becerisini geliştirdiği görülür (Taguchi ve Kim, 2018). Birey, etkileşim örneklerinde dilsel kodlama biçimlerini, anlatımın yapısını, doğrudan/ dolaylı söylem biçimlerini, yeniden yapılandırmayı öğrenir ve bu bilgiyi diğer etkileşimlerde hatırlar, uygulamada alışkanlık kazanır (Gökmen, 2005, s. 76; Kansu Yetkiner, 2009, s. 9; Perez, 2017, s. 80). Etkileşimsel görevler bireyin edimobilim dil yapılarını işlevsel biçimde kullanma becerisini geliştirir.

Etkileşimsel yaklaşımda bireyin edimobilim dil gelişiminin sosyokültürel yapıdan etkilendiği belirtilmiş, bu duruma "Yakınsal Gelişim Bölgesi" kavramı ile açıklık getirilmiştir (Ishihara ve Cohen, 2010, s. 104). Birey dilde daha yetkin olan bireylerle etkileşimde bulunarak edimobilim becerisini geliştirebilir. Edimobilim dil öğretiminde öğretmenin dil dizgelerine ilişkin özneliği (davranış, tutum, değer, tepki, bakış açısı vb.),

bireyin bilişsel yapıda kavrama, anlama, yorumlama ve kalıcı davranışa dönüştürme sürecini etkiler (Balcı, 2019, s. 55). Bireyin etkileşimde bulunduğu bireylerin öznelliği (değer yargısı, bakış açısı, beden dili vb.), öğrenilenlerin özümsemesine ve yeni öğrenmelere olanak tanır. Dil yapılarının bağlam odaklı kullanım biçimlerine ilişkin deneyimini çeşitli etkileşim görevleriyle geliştiren birey edimbilim beceri yeterliği kazanır (Tajeddin ve Dabbagh, 2015, s. 152). Böylece etkileşimlerde kendi edimbilim dil kullanımlarını iletişimin olağan akışı dâhilinde düzenler hale gelir.

Yaklaşım öğrencilerin gerçek yaşamda edimbilim becerilerini işlevsel biçimde nasıl kullanabileceklerine odaklanır. Yaklaşımında etkileşimsel görevler öğrenme aracı işlevinde kullanılmıştır. Etkileşimi artıran (benzeşim, tiyatro, rol yapma, küme çalışmaları, tartışma vb.) görev biçimlerinden sıklıkla yararlanır. Edimbilim kültür, değer yargıları, algı, bakış açısı, tutum, ilgi, dikkat, inanç, duyarlılık vb. unsurlardan etkilendiği için dil öğretim sürecinde bireyin edimbilim becerisini geliştirmek için bilişsel alanın yanı sıra duyuşsal alan görevlerine de yer verilmelidir (Günday, 2013, s. 316). Bireyin etkileşimdeki edimbilim dil yapılarını fark etme, bağlamsal bileşenlerin rolünü anlama, anlamı doğru biçimde çözümlenme, zaman içinde bağlamlar arasındaki dil üretimlerini değiştirme, edimbilim dil yapılarını işlevsel kullanma ve alışkanlık kazanma yeterliği ilgi ve dikkatini çeken etkileşimsel görevlerle sıklıkla karşılaşmasına bağlıdır. Edimbilimin kültürle olan ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda bireyin düşünce biçimlerinin (kültüre kısmen uyum sağlama, kültürü reddetme, kültürel normlarına direnme, taklit etme vb.) edimbilim beceri yeterliğini etkilediği belirtilebilir (Gökmen, 2005, s. 71; Balcı, 2019, s. 49). Bir sonraki bölümde edimbilim odaklı dil öğretiminde bu tür düşüncelerin temelini oluşturan sosyal, kültürel, psikolojik ve duyuşsal yönlerin etkisi üzerinde durulacaktır.

Öznellik Yaklaşımı

Dil öğrenimi sosyal, bilişsel, kültürel ve duyuşsal açıdan öznel niteliklerin etkisiyle çok yönlü bir yapıya sahiptir. Öznellik, bireyin duyuş, düşünce, algı, bakış açısı, değer, kimlik gibi benlik kavramlarını niteler. Bireyler sosyal ve kültürel açıdan dil topluluğu tarafından kabul gören dil kullanımlarını biçimlendirdikleri bireysel bir kimliğe sahiptirler (Wierzbicka, 2003, s. 1; Gökmen, 2005, s. 72; Balcı, 2019, s. 49). Etkileşim sırasında sosyal, kültürel, ideolojik vb. açıdan bir dizi kimliğe sahip olunabilir (Ishihara ve Cohen, 2010, s. 106);

1. Ulusal, etnik, ırksal ve cinsiyet kimlikleri (İngiliz, erkek, genç, Kazak vb.)
2. İlişkisel kimlikler (amca, baldız, bacanak vb.)
3. Sosyoekonomik, mesleki kimlikler (çiftçi, ekonomik sınıf, öğretim üyesi vb.)
4. İdeolojik kimlikler (liberal, kızılay temsilcisi vb.)

Birey edimbilim dil kullanımlarında, etkileşimdeki bağlama uygun belli bir kimlik özelliğini ön plana çıkarabilir. Bireysel özelliklere göre biçimlenen kimlik, etkileşim sürecinde bireyin içinde bulunduğu durumu, diğer bireyleri vb. algılamaya biçimine bağlı olarak edimsel dil kullanımlarını etkiler (Cohen, 2010, s. 236; Jung, 2002, s. 22). Her etkileşimde bağlama, bireyin olayı ve kişileri algılamaya biçimine göre yeniden yapılandırılan kimliğin bazı yönleri kalıcıyken bazı yönleri sosyal, kültürel, duyuşsal vb. açıdan değişken olabilir (Wierzbicka, 2003, s. 11; Gökmen, 2005, s. 72; Kansu Yetkiner, 2009, s. 28; Malmir ve Derakhshan, 2020, s. 2). Bu nedenle bireyin bazı kimlik özellikleri bağlam, duyuşsal alan vb. etkenlere bağlı olarak değişime açık biçimde olabilir. Örneğin bir adam, iş yerinde müdür konumundayken eve geldiğinde eş ve baba rolüne göre öznelliğini yeniden yapılandırılır. Üniversitede okuyan bir genç, derse girdiğinde öğrenci

kimliğini, hafta sonları çalıştığı kafede servis danışmanı kimliğine göre düzenler. Örneğin, Talha kafede çalışırken sınıf arkadaşlarını gördüğünde selamlaşabilir. Ancak arkadaşları okulda Talha'yı gördüğünde servis danışmanı olarak konumlandırmaya devam edebilir. Bu nedenle Talha'nın okulda kendi için belirlediği öğrenci konumu bozulabilir. Talha arkadaşları için kendisine okulda öğrenci olarak işte ise çalışan olarak davranmaları gerektiği uyarısında bulunmada iç çatışmalar yaşayabilir. Öznelik gerçek yaşamda bireyin etkileşimde bulunduğu edimsel dil kullanımlarında toplumsal ve kültürel koşul ve bağlamlarda ortaya çıkar (Güven, 2012, s. 57). Talha, arkadaşlarının dayattığı değersiz ve güçsüz bir konumlandırmayı çatışmacı olmayan ve saygılı olan bireysel özellikleri dolayısıyla kabul edebilir. Öte yandan arkadaşlarının konumlandırmasına kibar ve uygun bir edimbilim dil kullanımıyla tepki verebilir ya da okul ortamından yararlanarak resmiyet ve eşitlik içeren edimbilim dil kullanımlarıyla ilişkilerini düzenleyebilir.

Birey kullandığı edimbilim dil yapılarıyla etkileşimde kimliğine ilişkin algıları biçimlendirir. Öte yandan bireyin kimlik özellikleri, toplumun ortak kararlarını yansıtır (Güven, 2012, s. 61). Bununla birlikte kimliğin oluşumu ve biçimlenmesi de kültürel normların, algı, tutum ve değerlerin oluşmasını etkiler. Toplumsal olguların ve kimlik oluşumunun tamamlanma süreci birbirini etkilediği gibi bu etkenlerin tamamı bireyin edimbilim beceri gelişimini biçimlendirir (Jung, 2002, s. 23; Gökmen, 2005, s. 72; Cohen, 2010, s. 236; Ökten ve Kavanoz, 2014, s. 848). Bireyin edimbilim dil kullanımları bireysel kimlik özellikleri ile toplumsal normlara ilişkin bakış açısını bütüncül biçimde yansıtır. Bireyin edimbilim dil kullanımlarının toplumda ortak kabul gören söylemleri içermesi, toplumun bir üyesi olduğunu gösterir (Balçı, 2019, s. 47). Dil topluluğuna özgü kültür, değer, algı, tutum, sözsüz iletişim, inanç vb. etkenlere özen göstererek çeşitli kimliklere sahip farklı statüdeki bireylerle etkileşimde bulunması bireyin edimbilim dil yapılarını kavramasına, toplumla özdeşleşmesine, edimbilim becerisini geliştirmesine ve ilgili dilde daha yetkin olmasına olanak tanır.

Talha örneğinde de belirtildiği üzere bireyler edimbilim dil kullanımlarıyla çevrelerine kendilerini tanımlarlar. Edimbilim dil kullanımları bireyin sosyal hayatta etkileşimde bulunduğu bireyler tarafından kimliğinin anlaşılmasına ve kimliğine göre etkileşimde bulunulmasına olanak tanır. Edimbilim dil kullanımlarının kimliği yansıttığı ve bu durumun etkileşimdeki konumu belirlediği göz önünde bulundurulduğunda bireyin kimlik oluşumunda ve sosyal hayattaki etkileşimlerinin sağlıklı olmasında edimbilim becerisi oldukça önemlidir (Küçükbezirci, 2013, s. 137). Kimlik, bireyin içerisinde bulunduğu bağlama göre edimbilim dil kullanımlarıyla biçimlenir. Birey bağlam ve koşula göre sahip olduğu kimlik özelliklerinin değişken yapısından yararlanabilir. Talha arkadaşlarının söylemlerine ortak bir yol bulabilir veya karşı çıkabilir. Dolayısıyla bireyin edimbilim dil kullanımları etkileşimde bulunduğu bireylere kimlik özelliklerini yansıttığı gibi kimliğe ilişkin bireysel özellikleri de edimbilim dil kullanım biçimlerini etkiler. Bununla birlikte dile bakış açıları, kültüre karşı tutum ve inançları, değer ve yargıları, öz algıları, içinde buldukları koşul ve durumlar edimbilim dil kullanım biçimlerini şekillendirir. Bireyler, edimbilim dil kullanımları aracılığıyla kendilerini nasıl tanıttıklarına ve etkileşimi nasıl yönlendireceklerine karar verirler (Jung, 2002, s. 2; Cohen, 2010, s. 228). Bir sonraki bölümde, kimlik, kültür ve dil/edimbilim arasındaki bu bağlantıyı daha fazla açıklamaya yardımcı olan dil uyum yaklaşımına yer verilmiştir.

Dil Uyum Yaklaşımı

Dil uyum yaklaşımı, bireyin edimbilim dil kullanımlarının içinde bulunduğu sosyal ve kültürel ortama göre değişimini ele alır. Bu yaklaşıma göre birey edimbilim dil

kullanımlarını bilişsel ve duyuşsal alan değişkenlerine göre biçimlendirir (Ishihara ve Cohen, 2010, s. 109). Bireyin edimibilim dil kullanımlarına yüklediği anlam, kimlik özellikleriyle ve bilişsel, duyuşsal alana ilişkin değişkenlerle açıklanmıştır. Edimibilim dil kullanımlarının açıklanmasında bireyin yalnızca sosyokültürel özelliklerinin (yaş, cinsiyet, statü vb.) yeterli olmadığını bununla birlikte kimlik algısının, bilişsel ve duyuşsal alan eğilimlerinin de birlikte ele alınması gerektiği vurgulanmıştır (Doğan, 1990, s. 69; Kansu Yetkiner, 2009, s. 26; Perkins, 2013, s. 132). Tutum, algı, inanç, değer, yargı, alışkanlık, davranış biçimi, deneyim, duygu, görüş ve düşünceler, ilgi ve gereksinimler, yakınlık/resmiyet vb. değişkenlerin edimibilim beceri gelişimini biçimlendirdiği belirtilmiştir (Kelly, 2001, s. 342; Gökmen, 2005, s. 75; Shardacova, 2016, s. 466). Bununla birlikte ilgili dil topluluğuyla daha fazla etkileşimde bulunan, çeşitli deneyimlerle dil kullanımlarına ilişkin farkındalık kazanan, topluma özgü kültür unsurlarını özümseyen bireylerin edimibilim becerilerinin işlevsel açıdan daha hızlı geliştiği ortaya koyulmuştur.

Birey sosyal hayatta etkili iletişim kurmak, toplumda yer edinmek, sosyal onay almak ve kimliğini tanımlamak amacıyla dil topluluğunun edimibilim dil kullanımlarına uygun söylemlerle etkileşimde bulunur. Bireyin dil topluluğuna yönelik duyuşsal ve algı, tutum ve bakış açısı edimibilim dil kullanımlarına yansır (Doğan, 1990, s. 63). Yakınsama ve uyumla birlikte dile özgü yapıları kavrama, anlama, yorumlama ve özümseme düzeyi artar. Bununla birlikte bireyin dil topluluğuyla uyumu veya dil topluluğundan ayrışması öznelliğine ilişkin farklılıklardan, sosyal, duyuşsal ve bağlamsal etkenlerden kaynaklanabilir (Derakhshan, Malmir ve Greenier, 2021, s. 236). Dil uyum yaklaşımı edimibilim dil kullanımlarında daha çok sosyal, duyuşsal ve psikolojik etkenler üzerinde durmuştur. Bireyin edimibilime ilişkin dil kullanımlarını toplumla iç içe olan çeşitli bağlamlardaki uygulamalarla geliştirebileceği savunulmuştur. Örneğin öğretmen temel düzeyde öğretim görmekte olan öğrenciye elinde iki tane sinema bileti olduğunu, öğrencinin sevdiği iki arkadaşı arasında bir seçimde bulunması gerektiğini belirtir. Görevin amacı, seçmediği arkadaşına ilişkilerinin olumsuz etkilenmemesi adına durumu ifade etme biçimlerini doğru ve uygun dil kullanımlarıyla yapılandırmaktır. Bir diğer örnekte ileri düzeyde öğretim görmekte olan öğrenci için, inanç konusunda farklı bir bakış açısına sahip olan arkadaşıyla etkileşimde bulunduğu bireysel farklılık, yaşam biçimi, yakınlık vb. özelliklere göre dil kullanımlarını nasıl biçimlendirebileceğine ilişkin veya farklı konularda tartışma kümeleri oluşturulabilir.

Sosyokültürel Yaklaşım

Bireylerin sözlü ve sözsüz etkileşimleri dilin sosyal ve kültürel yapısına ilişkin ortak anlayışa bağlı olarak yorumlanır. Sosyal ve kültürel normlar, dil topluluğu tarafından örtük veya açık olarak kabul edilen kurallardır. Birey edimibilim dil kullanımlarını, hangi bağlamda nasıl ifade etmesi gerektiğini sosyal ve kültürel normlardan yola çıkarak biçimlendirir (Jung, 2002, s. 3). Sosyokültürel yaklaşıma göre toplum tarafından oluşturulan bu ortak unsurlar, bireylerin davranış ve söylem biçimleri üzerinde etkilidir (Gökmen, 2005, s. 73; Kecskes ve Horn, 2007, s. 78; Güven, 2012, s. 57; Ökten ve Kavanoz, 2014, s. 84; Altan, 2015, s. 286). Bu unsurlar inanç, algı, tutum, değer ve bakış açısı gibi etkenlerle yapılandırıldığı için sosyal ve kültürel normlara belli bir tanımlama yapmak oldukça güçtür. Dil topluluğundaki bireylerin etkileşiminde söylemlere anlam kazandıran kurallar bütünü olarak belirtilebilir (Kasper ve Rose, 2002, s. 14; Wierzbicka, 2003, s. 67). Birçok unsurun etkisiyle biçimlenen edimibilim dil kullanımlarına, kesin doğru veya yanlış yargılarında bulunmaktan öte etkileşim sürecinde uygun biçime dönüştürülerek yapılandırılması daha kabul edilebilir bir yaklaşımdır. Dolayısıyla dil topluluğuna özgü sosyal ve kültürel normlara dayalı

edimbilim dil kullanım biçimleri diğer toplumlara karşı netleştirilmiştir, ancak kendi içinde bireyselliğini korur.

Sosyokültürel yaklaşım, edimbilim dil kullanımlarına dil uyum yaklaşımının öncelendiği sosyal, psikolojik ve duyuşsal alanlara kültürel normları da ekleyerek açıklık getirir. Dolayısıyla yaklaşımların odak noktasında insan bilimleri yer almaktadır. Sosyokültürel yaklaşıma göre birey, edimbilim becerisini toplumla iç içe sosyal uygulamalarla geliştirebilir (Gökmen, 2005, s. 77; Altan, 2015, s. 286). Edimbilim dil kullanımlarının yoğunlukta olduğu sosyal etkinliklerin, bireyin dil topluluğunun kültürünü, tercihlerini, normlarını ve bakış açılarını kalıcı ve işlevsel olarak edinmesinde ve dil kullanımlarına uygulamasında oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Bireyin dil topluluğundaki gerçek yaşam deneyimlerini artırması ve çeşitli bağlamlarda farklı statüdeki bireylerle etkileşim kurması dil topluluğuna özgü edimbilim dil kullanımlarını daha doğru ve işlevsel kullanabilmesine katkı sağlar. Bireyin sosyal ve kültürel normlara dayalı dil kalıplarını öğrenmesi, edimbilim beceri gelişimine, bireyin ilgili dil topluluğuna daha kolay karışmasına ve bağlama uygun etkili iletişimde bulunmasına olanak tanır (Jung, 2002, s. 3).

Sosyokültürel yaklaşım, bireyin sosyal uygulamalara katılımını artırarak bağlama, kültürel normlara, değer yargılarına, kültür, algı, etki-tepki normlarına, tutum, inanç, yakınlık/uzaklık, statü, değerler vb. etkenleri göz önünde bulundurduğu işlevsel bir edimbilim becerisi edinebileceğini savunur. Bununla birlikte bireyin bu tür sosyokültürel uygulamalarda dil kullanımlarını pasif biçimde gözlemlemekten çok etkileşime birebir katılarak dil kullanımlarını aktif ve işlevsel biçimde kullanmanın edimbilim becerisine kalıcı değişiklik sağlayacağını belirtir (Rose ve Kasper, 2001, s. 7; Zeff, 2016, s. 8; Balcı, 2017, s. 566). Örneğin; bir doktor hastaların kendisiyle rahat ve tartışmacı bir dil kullanmalarından rahatsız olmaktadır. Çünkü kendisi kıdemli ve daha yüksek statüdeki biriyle "düzgün ve saygılı" konuşacak kadar disiplinlidir. Bu edimbilim normu, öznelinde oldukça önemlidir, bu nedenle hastalarını uygun bir konuşma biçimine teşvik etmeye karar verir. Buna yönelik hastalarını konuşma biçimlerinden dolayı bazen bir sonraki muayene kontrole ertelemiş bazen de söylemleri nasıl ifade etmeleri gerektiğini açıkça belirtmiştir. Edimbilim becerisi gelişmiş, dikkat ve farkındalığı yüksek olan bazı hastalar doktorun iletisini anlayıp dil kullanımlarını kısa sürede değiştirmiş, doktor ile daha resmi bir iletişim kurmaya başlamışlardır. Bazılarının ise, doktorun edimbilim dil kullanımını doğru anlama ve yorumlamaları için tekrar uyarılar alması gerekmiştir. Bazıları da rahat ve çatışmacı dil kullanımlarına uzun süre devam etmiş, daha rahat bir ilişki kurmaya çalışmıştır. Kontrollere devam ederek hastaları gözlemleme fırsatı bulan doktor, birkaç yıl sonra hastaların dil kullanımlarındaki olumlu gelişmeyi fark etmiştir. Zaman içinde, hastaların dili edimsel bir bakış açısıyla kullandıklarını ve sosyokültürel normlara farkındalık geliştirdiklerini görmüştür. Dolayısıyla dil öğretim sürecinde bireyin gerçek yaşam durumlarıyla karşılaştırılması ve etkileşimlerde sosyal, kültürel normlara, bağlama uygun çeşitli edimbilim dil kalıplarının sıklıkla tekrarlanması edimbilim dil kullanımlarının kalıcı ve işlevsel değişimini sağlayabilir.

Dil öğretim sürecinde sosyokültürel odaklı edimbilim uygulamalarının yalnızca selamlaşma, tanışma, alışveriş, bayramlaşma vb. etkinliklerle sınırlı kalması ve uygulama temelli olmaması dil topluluğuna özgü sadece belli kalıpların ezberlenmesine, farklı sorunlarla karşılaşıldığında problem çözme becerisi kazandırılmamasına neden olabilir (Zeff, 2016). Bununla birlikte dil topluluğuna özgü belli başlı sosyal ve kültürel normların yanı sıra bilgi ve teknoloji çağına uygun güncel gelişmeleri içeren edimbilim dil kullanımları bireyin gerçek yaşam gereksinimlerini karşılamada daha işlevseldir. İlgi, dikkat ve güdü açısından öğrenmeye daha elverişli bir ortam hazırlar. Dil öğretiminde

edimbilimin bu yaklaşımına yönelik ilkelerden yararlanarak bireyin 21. yüzyıl temel becerilerini geliştirmeye dönük etkinliklere yer verilmesi, etkileşimden kaynaklı sorunların azalmasına katkı sağlayabilir. Örneğin temel düzeyde öğrenim görmekte olan öğrencinin farklı bir kültüre sahip göçmen arkadaşıyla yaşadığı temizlik konusundaki soruna çözüm üretirken ifade biçimlerini doğru, yapıcı ve etkili dil kullanımlarıyla yapılandırmasına benzer örnek olaylar tasarlanabilir. İleri düzeydeki girişimci bir öğrenci için, mezun olduktan sonra A firmasına proje sunumunda kullanacağı uygun dil ifadelerini (firma özellikleri, tamamlanan projeler, anahtar sözcükler, karakteristik özellikler, beden dili vb.) rol yapma yöntemiyle tasarlamasına ilişkin uygulamalar yürütülebilir. Dünyadaki dil topluluklarının kültürel yapısı ve sosyal yaşam biçimlerinin edimbilim dil kullanımlarına yansıma biçimlerini konu edinen sosyokültürel yaklaşım, dilin gelişen ve dönüşen birimi olarak oldukça değerlidir. Öte yandan edimbilim odaklı dil öğretiminde sosyal işlevlerin incelendiği bir başka alan da bağlama göre değişkenlik gösteren ifade biçimlerinin incelendiği söz edimleridir.

Söz Edimi

Etkileşim sırasında bireylerin teşekkür etme, reddetme, izin isteme, sorun bildirme, istekte bulunma, özür dileme vb. dile özgü söylemlerde uygun kullanım biçimini yapılandırmak üzere kaynak olarak başvurdukları edimbilim alanı söz edimleridir. Söz edimleri, gerçek yaşamda bireylerin sıkça kullandığı bağlam temelli yapılandırdıkları dil kalıplarıdır (Kasper ve Blum-Kulka, 1993, s. 59; Çelebi, 2014, s. 74). Söz edimleri iletişim sırasında kullanıldıkları bağlama göre gerçek anlamda ve örtük anlamda oluşturulabilir. Örneğin; 'Geldin mi?' ifadesi onay almak veya iletişimi başlatmak vb. amacıyla sorulabilir. Konuşmacı bu durumda 'Evet, ne yapıyorsun' veya 'Olabilirdiğince hızlı gelmeye çalıştım' gibi iletişimin devamını sağlayan yanıt bekler. Ancak dinleyicinin espri amaçlı 'Yok, henüz evdeyim' veya 'Bedensel evet' vb. yanıtlar vermesi iletişimdeki amacı desteklemediği için konuşmacının sorusunu yeniden açıklayıcı dil dizgeleriyle ifade etmesini gerektirebilir. Örnekte belirtildiği üzere söz edimleri tek bir sözcükle gerçek anlamda yapılandırılabilirken birden fazla ayrıntı içeren yapıda örtük anlamda da oluşturulabilir. Bununla birlikte söz edimlerine ilişkin dil kalıpları kültürlerde farklı anlam taşıyabilir (Kecskes ve Horn, 2007, s. 73; Trosborg, 2010, s. 218; Kyzy, 2019, s. 11). Bu nedenle belli bağlamlara uygun (hasta ziyareti, bayramlaşma, özür dileme vb.) dil kalıpları topluluktaki bireyler tarafından bilinçli bir şekilde işlevsel olarak kullanılır. Dil topluluğuna özgü söz edimlerinin farkında olmayan birey, iletişim sırasında yanlış anlaşılabilir. Hatalı dil kullanımları bireyin bağlama uygun olmayan gülünç /kaba vb. söylemlerde bulunmasına neden olabilir.

Söz edimleri bağlama göre sayısız stratejiden yararlanılarak yapılandırılabilir (Kasper ve Blum-Kulka, 1993, s. 59; Kansu Yetkiner, 2009, s. 19; Altan, 2015, s. 273; Zeff, 2016, s. 2). Örneğin; özür dilerken eleştiride bulunma (görevlerimi tamamlayamadığım için özür dilerim, ama o kadar kısıtlı süre tanıdın ki hepsini bitirsem bile beğenmeyecektin vb.), teşekkür ederken sorun bildirme (ikinci bir tabağı daha istersem kızacağımı bildiğim için teşekkür ederim almayım vb.). Söz edimleri bireyin etkileşim sırasında dili bağlama uygun olarak işlevsel, akıcı ve yetkin biçimde kullanımına olanak tanır. Etkileşimde söz edimlerini doğru biçimde kullanabilmek için farklı bağlamlarda daha fazla deneyim kazanılması gerekir. Bağlama göre değişimlerinin, biçim, anlam ve yorumlamadaki etkisini gözlemlemesi açısından birey olabildiğince uygulamalı gerçek yaşam örnekleriyle karşılaştırılmalıdır. Söz edimlerinin iletişimdeki yeri ve öneminin farkındalığıyla dil öğretim sürecinin yapılandırılması bireyin edimbilim dil kullanımlarına işlevsellik kazandıracaktır (Trosborg, 2010, s. 19). Birey iletişimdeki amacına hizmet eden, dil topluluğu tarafından ortak kabul gören, bağlama uygun belli bir

söz edimi stratejilerinden yararlanarak edimbilim dil kullanımlarını biçimlendirir. Örneğin; çeşitli dillerde kullanılagelen ‘teşekkür etmek’ söz edimlerinin stratejilerine aşağıda yer verilmiştir. Birey bu stratejilerden bağlama uygun birini belirleyerek edimbilim dil kullanımını yapılandırır.

1. Teşekkür ifadesi: “Teşekkürler”, “teşekkür ederim”, “teşekkür ettim”, “teşekkür ediyorum”, “size ne kadar teşekkür etsem azdır”, “nasıl teşekkür edeceğimi bilemiyorum” gibi söylemleri içeren sözcük, ifade veya tümce ile yapılandırılabilir. “Çok”, “çok, çok” ifadeleriyle pekiştirilebilir.
2. Minnettarlık ifadesi: “Minnettarım”, “müteşekkirim”, “sağolun”, “sağolasın”, “varol”, “yaşayasın”, vb. “Çok”, “çok, çok” ifadeleriyle pekiştirilebilir.
3. İyilikte/yardımda bulunma: “Eline sağlık”, “eksik olma” vb.
4. Yeme/içme sonrası: “Ziyade olsun” vb.
5. Dua ifadesi: “Çok şükür”, “Allah razı ola”, “Allah kötü gün göstermesin”, “Allah taş deyi tuttuğunu altın etsin” vb.

Örnekte belirtildiği üzere söz edimlerine ilişkin stratejiler dillerde farklı işlev ve anlam görevi taşıyabilirler. Bu nedenle bireyin dil topluluğunda özümşenen dil kalıplarının farkında olarak ve belli bir söz edimi kategorisinden bağlama uygun yapıyı seçerek edimbilim dil biçimlerini yapılandırması doğru anlamı ifade etmesi ve sağlıklı iletişim kurması açısından oldukça önemlidir (Onursal Ayırır, 2020, s. 88; Yazıcı ve Gündoğdu, 2021, s. 209). Söz edimlerine ilişkin stratejilerin uygulamalı olarak öğretimi, işlevsel dil kullanımını artırır ve kalıcı öğrenme sağlar (Taguchi ve Kim, 2018, s. 17). Bununla birlikte bireyin etkileşimdeki dil hatalarının azalmasına, hangi bağlamda hangi dil kullanımının daha doğru ve etkili olabileceğine ilişkin kolaylıkla karar vermesine, edimbilim beceri gelişimi ile birlikte dil öğrenme motivasyonunun artmasına olanak tanır. Dolaylı olan karmaşık yapıdaki dil dizgelerini anlamak, yorumlamak, çözümlemek ve kullanmak temel düzeydeki birey için güçlük oluşturabilir. Bu nedenle dil öğretimi sürecinde iletişimde önemli bir role sahip olan söz edimlerine ilişkin stratejiler konusunda bireylere farkındalık kazandırılmalı, kullanım biçimlerine ilişkin görevlerle uygulamalarına yer verilmelidir.

Edimbilim Odaklı Dil Öğretimi Süreci

Edimbilim odaklı dil öğretimi, bireyin edimbilim becerisini geliştirmesine ve sağlıklı iletişim kurmasına olanak tanır. Dil topluluğuna özgü sosyal ve kültürel normların farkında olarak edimbilim dil kullanımlarını yapılandıran birey, diğer bireylerle daha sağlıklı etkileşimde bulunur, karşılaştığı sorunlara kolaylıkla çözüm üretir ve yaşam kalitesini artırır (Peterson ve Coltrane, 2003; Küçükbezirci, 2013, s. 137; Kyzy, 2019, s. 11). Bu nedenle edimbilim dil öğretimi bireyin bilişsel, sosyal ve duyuşsal açıdan edimbilim beceri gelişimi için oldukça önemlidir (Kecskes ve Horn, 2007; Perkins, 2013). Edimbilim odaklı dil öğretimi, dil topluluğuna özgü sosyal ve kültürel normlar, değerler, tutum, algı, bakış açısı, inanç vb. etkenlerle yapılandırılmış zengin etkinlik içeriğine sahip bir süreci oluşturur (Bardovi-Harlig, 1996, s. 32; Yoshimi ve Wang, 2007, s. 199; Trosborg, 2010). Bununla birlikte öğretiler bireyin gerçek yaşamda karşılaştığı örnek olaylardan yola çıkarak uygulamalarla pekiştirilir.

Bireyin etkileşim sırasında kullanılan edimbilim dil dizgelerine olan farkındalık ve dikkati öğretim sürecinin temelini oluşturur. Dil kullanımlarındaki yapıların biçimlerini, bağlam ve anlam odaklı değişimlerini dikkatli biçimde kavrayan ve çözümleyen birey, öğrendiği dil yapılarından etkileşim sırasında kolaylıkla yararlanabilir. Bu nedenle

bireyde edimbilim dil dizgelerine karşı duyarlılık geliştirmek, farkındalık kazandırarak etkileşimdeki dikkatlerini belli söylemler üzerine çekmek amacıyla edimbilim yapılarının açık bir şekilde öğretilmesi gerekir (Zeff, 2016, s. 11; Malmir ve Derakshan, 2020, s. 17). Edimbilim dil kullanımlarına formal öğretim sürecinde yer verilmektedir. Ancak konuyla ilgili dil dizgelerinin, söz edimlerinin örtük ve dolaylı biçimde farklı konularla birlikte işlenmesi öneminin ve farkındalığın arka plana atılmasına neden olmaktadır. Öğretim sürecinde belli saat aralıkları bireyin edimbilim becerisini geliştirmek amacıyla yapılandırılmalı ve doğrudan açık bir öğretim ve uygulamalarla öğrenilen edimbilim dil kullanımları pekiştirilmelidir (Bardovi-Harlig ve Mahan-Taylor, 2003; Gökmen, 2005, s. 70; Malmir ve Derakshan, 2020, s. 17). Bununla birlikte yalnızca edimbilim beceri gelişimi için planlanmış, açık ve doğrudan bir öğretim süreci, edimbilimin farkındalık ve dikkat geliştirme yaklaşımının ilkelerine daha uygundur.

Edimbilimin farkındalık ve dikkat yaklaşımıyla öğretimi, öğrencilerin söylemlerdeki biçim, bağlam ve anlam değişimlerinin temelini kavramalarına olanak tanır. Söylemlerin bağlama göre kullanım biçimlerinin özünü kavrayan birey, öğrendiği dil dizgesini doğru biçimde farklı durumlara kolaylıkla uyarlayabilir (Taguchi, 2013b). Edimbilim odaklı dil öğretim süreci şu aşamalardan oluşur (Ishihara ve Cohen, 2010, s. 116); etkileşimdeki edimbilim dil yapısına ilişkin çıkarımda bulunma, edimbilim dil kullanımlarına ilişkin uygulamalara yer verme ve uygulamalara ilişkin akran ve öğretmen geribildiriminde bulunmadır. Bununla birlikte ilgi, motivasyon, dikkati artırmak için edimbilim dil dizgesini sezme ve çıkarımda bulunma uygulamalarına yer verilebilir. Bu ısınma aşaması edimbilim söylemlerini özümseme ve özdeşleşmeye dönüktür. Ardından edimbilim dil yapılarını anlama, yorumlama ve kavramaya dönük tanımlama aşaması ile çözümlenmeye dönük düşünme/bilişsel yapılandırma aşamasına geçilir (Kecskes ve Horn, 2007). Edimbilim dil yapısını özümseyen, kavrayan ve çözümlen birey, benzerlik ve karşıtlık uygulamalarıyla içselleştirir (Gökmen, 2005, s. 71; Balcı, 2017, s. 558). Son aşamada öğrenilen edimbilim dil yapısına ilişkin farklı örnek olaylar geliştirilerek bireye uygulama fırsatı verilir.

Edimbilim odaklı dil öğretim sürecinde dil dizgelerinin yapısını kavramaya dönük dilsel odaklı görevler ile biçimsel yapının anlam ve yorum ilişkisini özümsemeye dönük sosyokültürel ve bağlam odaklı görevlerden yararlanır. Edimbilim odaklı dil öğretim sürecinde alıcı ve verici konumundaki birey, biçim ve bağlam odaklı aşağıda yer verilen görevlerle edimbilim becerisini geliştirebilir.¹

Edimbilim Temelli Dil Öğretiminde Dilsel Odaklı Görevler

Edimbilim odaklı dil öğretim sürecinde dil dizgelerinin oluşum ve biçim yapısını kavrama, edimbilim dil kullanımlarını etkileşimde fark etme, diğer dil dizgeleriyle benzerlik ve farklılığını ayırt etme vb. amaçlarla aşağıda belirtilen görevlerden yararlanılabilir (Bardovi-Harlig ve Mahan-Taylor, 2003; Pearson, 2006; Ishihara ve Cohen, 2010; Taguchi, 2011, 2013; Tatsuki ve Houck, 2010; Cohen, 2019).

1. Belirli bir bağlama yönelik edimbilim dil dizgesinin kullanım biçimleri sınıflandırılarak uygulamalarla (prova yapma, canlandırma, söylem tamamlama görevleri vb.) pekiştirilebilir. Örneğin; yetişkin bireyin iş yerinden izin isteme ile bir çocuğun anne babasından tablet kullanımı için izin isteme durumlarına yönelik doğaçlama etkinliklerine yer verilebilir.
2. Edimbilim dil dizgelerinin bağlam odaklı oluşum biçimlerini çözümlenmeye dayalı uygulamalara yer verilebilir. Bireyin gerçek yaşam örneklerinden hareketle rol

¹ Görevler örnek amaçlıdır, zenginleştirilebilir.

yapma, benzetim vb. etkinliklerle öğrenilen edimbilim dil yapılarını kullanması sağlanabilir.

3. Belirli bir söz edimine ilişkin stratejiler tanımlanabilir ve kullanım biçimleri uygulamalarla pekiştirilebilir (Yazıcı ve Gündoğdu, 2021, s. 209). Örneğin, bireyden tanımlanan özellikler dâhilinde bir etkileşim örneği oluşturması istenebilir. Bağlama ilişkin özellikler tanımlanır ve bir söz edimi seçilir. Bireyden söz edimine ilişkin stratejilerinden birini belirleyerek söz edimi stratejisine uygun bir öykü geliştirmesi istenebilir.
4. Söylem biçimlerinin farklı işlevlerdeki kullanımları çözümlenebilir ve uygulamalar yapılabilir (örneğin; askeriyede kendini tanıtmamanın söylem yapısı ve dil kullanımı, doktora tez sunumu, ödül takdimi söylem yapısı vb.).
5. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin kullanım biçimlerine yönelik uygulamalar yapılabilir. (Örneğin; imm, şey, açıklamak gerekirse, hâlbuki özetle, üstelik özellikle vb.)
6. Tiyatro, kısa film vb. görsel ve işitsel araçlarla edimbilim dil kullanımlarında ses tonu değişimine dikkat edilebilir ve bağlama uygun gerçek yaşam uygulamalarına yer verilebilir (örneğin; iğneleme, alay etme, hutbe okuma, tartışma vb.).
7. Söylem biçimlerine uygun beden dili kullanımına açıklık getirilerek örnek uygulamalara yer verilebilir. (Örneğin; banka müdürüyle kredi için yapılan bir görüşmede kullanılan beden dili vb.)

Edimbilim Temelli Dil Öğretiminde Sosyokültürel ve Bağlam Odaklı Görevler

Edimbilimde dil kalıpları, söz edimleri dil topluluğunda ortak kabul gören sosyal ve kültürel normlar, değer ve yargılar, algı, tutum ve bakış açısı vb. özelliklerle biçimlenir. Bu nedenle bağlama ve dil topluluğunun sosyokültürel yapısına uygun edimbilim dil kullanım biçimine karar verme odaklı görevler bireyin edimbilim beceri gelişimi ve etkileşimdeki başarısı için oldukça önemlidir. Konuyla ilgili olarak öğretim sürecinde aşağıdaki görevlere yer verilebilir (Bardovi-Harlig, 1996; Bardovi-Harlig ve Mahan-Taylor, 2003; Pearson, 2006; Ishihara ve Cohen, 2010; Taguchi, 2011, 2013; Tatsuki ve Houck, 2010; Zeff, 2016).

1. Bağlama ve amaca uygun söylem biçimlerini ayırt etme uygulamalarına yer verilebilir. İletişime katılan bireylerin edimbilim dil kullanımlarının amaç ve bağlama uygunluğu değerlendirilebilir.
2. Farklı bağlamlardaki etkileşimlere özgü kibar, resmi, doğrudan, dolaylı, tartışmacı, rahat vb. edimbilim dil kullanımlarına uygulamalarla açıklık getirilebilir ve anılardan yararlanılarak gerçek yaşam örnekleri canlandırılabilir.
3. Dil topluluğuna özgü söz edimlerinin bağlam ve kullanım biçimlerine örnek uygulamalarla açıklık getirilebilir.
4. Dil topluluğuna özgü kültürel normlar ve değer yargılarına açıklık getirilebilir. Gerçek yaşamda kullanım biçimlerine ilişkin etkinliklere yer verilebilir.
5. Birey edimbilim dil yapısını kullanabilmek için uygun bağlamlar konusunda kültürel bilgiye gereksinim duyar. Bu noktada dil topluluğuna özgü edimbilim dil yapılarına ilişkin dolaylı anlatım biçimlerine, örtük anlamlara açıklık getirilebilir ve uygulamalara yer verilebilir.
6. Sosyal ve kültürel normlar öğrenim düzeylerine göre aşamalı bir yapıda öğretilebilir. Farklı öğretim düzeyindeki bireylerin edimbilim dil kullanımlarının

- benzerlik ve farklılığını gözlemlemeye ve doğru kullanımları pekiştirmeye dayalı yarışma, farkı bul, bilgi şöleni vb. etkinlikler düzenlenebilir.
7. Edimbilim dil kullanımlarının doğru ve yanlış biçimlerini karşılaştırmaya dayalı oyun, benzetim vb. etkinlikler düzenlenebilir.
 8. Sosyal ve kültürel normları içeren etkileşim anılarını anlatma, canlandırma, seslendirme vb. etkinliklerine yer verilebilir.
 9. Belli bağlamdaki edimbilim dil kullanımlarını yeniden oluşturma, tamamlama, düzenleme, devam ettirme vb. dayalı etkinliklere yer verilebilir. Örneğin, karmaşık yapıda verilen söz edimlerinin hangi bağlama hangi kullanım biçiminin daha uygun olduğunu belirlemeye yönelik eşleştirme görevleri vb.
 10. Belirli bir söz edimi bağlama uygun biçimde canlandırma, gösteriye dönüştürme, pantomim, söz korusu, benzetim vb. uygulamalarla öğretilir. Bu tür görev biçimlerinin kaydedilmesi geribildirimler açısından oldukça önemlidir. Örneğin; postanede bekleme sırasında beklemeyen öne geçmeye çalışan bireyi uyarma vb.
 11. Birey gerçek yaşamda karşılaştığı sosyal ve kültürel normları içeren edimbilim dil kullanımlarını sınıflandırabileceği bir defter edinebilir.
 12. Edimbilim dil kullanımlarını etkileyen sosyal ve kültürel normlar, değer ve yargılar, biçim ve anlam bilimi vb. dilbilim alanlarıyla ilgilenen dilbilimcilerle münazara, panel, söyleşi vb. etkinlikler düzenlenebilir.
 13. Dil topluluğu oluşturularak gerçek yaşamda edimbilim dil kullanımlarında deneyim kazanılabilir, sorunlara çözüm önerileri üretilebilir ve projeler geliştirilebilir.

Edimbilim Odaklı Dil Öğretim Stratejileri

Edimbilim odaklı dil öğretimi stratejileri, bireyin edimbilim dil yapılarını doğru ve bağlama uygun biçimde kullanabilmesine olanak tanır. Edimbilim stratejileri, edimbilim dil yapılarının daha kolay ve hızlı biçimde amaca ulaşmak amacıyla kullanılmasına olanak tanıyan ilkeler bütünüdür (Derakhshan, Malmir ve Greenier, 2021, s. 235). Etkileşimde stratejilerden yararlanarak dil kullanımlarını biçimlendiren birey amaç dahilinde daha etkili ve akıcı bir anlatımda bulunabilir. Edimbilim odaklı dil öğretiminde açıklayıcı ve ardından uygulamalı bir öğretim yaklaşımının benimsenmesi bireyin edimbilim beceri gelişiminde ve öğrenilenlerin kalıcı davranışa dönüşmesinde oldukça etkilidir (Bardovi-Harlig ve Mahan-Taylor, 2003; Yoshimi ve Wang, 2007, s. 11; Kansu Yetkiner, 2009, s. 123; Taguchi, 2011, s. 291). Bu nedenle etkileşimdeki edimbilim dil dizgeleri açık bir şekilde belirtmeli ve kullanım biçimlerine ilişkin uygulamalara yer verilmelidir. Edimbilim dil stratejileri bireyin dil kullanım hatalarının azalmasını sağlar ve doğru kullanım biçimine karar verme sürecini kolaylaştırır (Malmir ve Derakhshan, 2020, s. 2). Edimbilim becerisindeki olumlu değişimi fark eden bireyin güdülenme, ilgi ve dikkat düzeyi de artacaktır. Edimbilim dil kullanımlarında stratejilerden yararlanan birey daha etkili ve başarılı etkileşimlerde bulunabilir. Bununla birlikte edimbilimin karmaşık yapısına karşı bireyin stratejilerle ilerlemesi bireye öğrenmede ve uygulamada kolaylık sağlar (Celce-Murcia, Domyei ve Thurrell, 1995, s. 29; Malmir ve Derakhshan, 2020, s. 2). Öte yandan birey etkileşimde öğrendiklerini uygularken edimbilim dil yapısına ilişkin kendi stratejilerini de geliştirebilir. Örneğin; özür dilemeye yönelik edimbilim dil kullanımları birçok stratejiyi içerir.

İçeriğin devamında öncelikle edimbilim dil kullanımlarını fark etme, öğrenme ve uygulama amaçlı temel stratejilere yer verilmiştir. Ardından belirli bağlamlardaki söz

edimlerini karşılayabilmek için uygulama odaklı stratejilere (örneğin; ödülü kabul etme ve teşekkür ederek minnet belirtme vb.) ve daha sonra birden fazla stratejinin birlikte uygulanmasını gerektiren edimbilim dil kullanımları için üst bilişsel stratejilere yer verilmiştir. Örneğin, kızına yemek tarifi veren anne söylemlerini üst bilişsel stratejilerden biri olan planlamayı (öncelikleri belirleme, zamanlama, birleştirme, gözleme ve değerlendirme) kullanarak yapılandırır. Bununla birlikte kullanacağı dil yapılarını (sözcükler, eylem çekimler, tümce dizgesi, ünlemler vb.) bağlama ve amaca uygun seçmelidir. Söylemlerini biçimlendirme sırasında bilişsel stratejilerden yararlanmalıdır. Örneğin, kullandığı dil yapılarının kızı üzerindeki etkisini gözlemleyen anne duruma göre dikkat çekme, kodlama, tekrarlama vb. ifadelerinden yararlanabilir. Öte yandan kızı ile arasındaki yakınlık dil kullanımlarını etkiler. Bireyin etkileşimde bulunduğu kişinin yaş, cinsiyet, statü vb. nitelikleri edimbilim dil kullanım biçimlerini etkiler. Bunlar edimbilim dil kullanımlarını etkileyen sosyal stratejiler olarak kabul edilir. Bununla birlikte annesinden yemek tarifi almaktan çekinen ve bu tutumla vazgeçen birey yemek videolarından yardım alabilir. Bu kaçınma davranışı vb. ise duyuşsal stratejilerdendir.

Edimbilim Dil Kullanımlarını Öğrenme Odaklı Temel Stratejiler

Edimbilim dil kullanımlarında öğrenme odaklı stratejiler, gözlem, görüşme ve deneyime dayanır. Birey etkileşimdeki edimbilim dil kullanımlarını gözlemleyerek veya etkileşime katılarak edinir. Gerçek yaşamda karşılaşılan (seyahat sırasında tanışma, su tesisatçısına sorunu tarif etme, kavga eden iki genci ayırma, alışveriş merkezinde kaybolan çocuğuyla ilgili duyuruda bulunma vb.) durumlarda kullanılan söz edimlerinin bağlama, beden diline, sosyal ve kültürel normlara vb. uygun biçimde nasıl yapılandırıldığı gözlenir. Bu gözlemlerle bilgi toplanır ve ilgili edimbilim dil kullanımlarına yönelik toplum tarafından ortak kabul gören yapı ve ifade biçimleri belirlenir. Bireylerin etkileşimde neyi (bağlam, söz edimi) nasıl (ses tonu, beden dili vb.) söyledikleri konusunda deneyimler elde edilir. Edimbilim odaklı dil öğretiminde dil yapılarına ilişkin öğrenme stratejileriyle birey gerçek yaşamdaki etkileşimlerini farkındalıkla yürütebilir. Öğrenme stratejileri edimbilim dil yapılarının kavranmasına, çözümlenmesine ve yapılandırılmasına olanak tanır. Bu bağlamda aşağıda belirtilen stratejilerden yararlanılabilir (Bardovi-Harlig, 1996; Bardovi-Harlig ve Mahan-Taylor, 2003; Pearson, 2006; Ishihara ve Cohen, 2010; Taguchi, 2011, s. 300; Tatsuki ve Houck, 2010; Cohen, 2019):

1. Çeşitli bağlamlara uygun edimbilim dil kullanım biçimlerini sınıflandırma,
2. Dil topluluğuna özgü sosyal ve kültürel normları, değer yargılarını, belli başlı konulara özgü tutum ve bakış açılarını sınıflandırma,
3. Öznelliğin etkili olduğu söz edimlerinin anlam ve bağlama uygun kullanım biçimlerinden yararlanarak stratejiler geliştirme (örneğin, teşekkür etme bireysel söz edimini anlam ve bağlama uygun edimbilim kullanım biçimlerinden yararlanarak tasarlama vb.)
4. Söz edimlerine ilişkin belirlenen stratejinin iletişime etkisini değerlendirme (örneğin, yeme/ içme sonrası kullanılan teşekkür ifadesinin içinde bulunulan teşekkür durumu için uygun bir strateji olup olmadığını gözleme)
5. Dil topluluğuna özgü sosyal ve kültürel normlara uygun sözcük, deyim ve ifade biçimlerini sınıflandırma (örneğin, teşekkür etme sırasında çok, gerçekten vb. ifadelerle pekiştirme yapılıp yapılmayacağı, sağ olun ifadesinin yaş, statü vb. etkenlere göre hangi bağlamlar için uygun olduğu vb.)

6. Edimbilim dil kullanımlarını dil topluluklarındaki farklı ve benzer kullanım biçimlerine göre inceleyerek özümseme,
7. Dil topluluğunun çeşitli statüdeki grup üyelerinden edimbilim dil yapılarının kullanım biçimlerine ilişkin görüşme ve gözlemlerle genel kanı oluşturma (örneğin, öğrencilere, doktorlara, amirlere vb. anket uygulama vb.).
8. Belirli bir konuda alıcı ve verici rolünde olan bireylerin farklı bağlamlara göre iletişimi nasıl devam ettireceklerine ilişkin canlandırmalar, benzetim vb. yöntemlerden yararlanarak uygulamalar yapma,
9. Gerçek yaşamda edimbilim dil yapılarını yoğun bir şekilde kullanmayı gerektiren bir sorunda, sorunun ciddiyetini göz önünde bulundurarak uygun etkileşimde bulunma (örneğin, bir tane daha çay almayacağını belirtmek için kullanılan teşekkür ifadesi ile yolda trafik kazasından kurtarılan bireyin teşekkür ifadesi vb.)
10. Edimbilim dil kullanımlarını öznellik unsurlarını (yaş, cinsiyet, statü, yakınlık vb.) dikkate alarak yapılandırma (örneğin, bireyin kardeşinden telefonunu getirmesini rica etmesi, öğretmenin konuyu tekrar açıklamasını rica etmesi vb.)
11. Etkileşimde alıcı ve verici konumundaki bireyin edimsel dil yapılarının kodlarını doğru anlamlandırması ve bağlama uygun biçimde karşı tepkide bulunması gerekir.

Edimsel Dil Kullanımlarını Uygulama Odaklı Stratejiler

Edimbilimin karmaşık yapısı öğrenilenlerin uygulamayla pekiştirilmesini gerektirir. Edimbilim dil yapılarının temel stratejilerle kavranması ve öğrenilmesinin ardından çeşitli bağlamlara yönelik deneyimlerle öğrenilenlerin pekiştirilmesine olanak tanınmalıdır (Bardovi-Harlig ve Mahan-Taylor, 2003). Bireyin edimbilim beceri gelişimi, dil topluluğuna ilişkin kültür, bakış açısı, değer, algı, tutum vb. özelliklere aşinalığına, farklı statüdeki bireylerle çeşitli bağlamlara uygun yapılandığı etkileşim deneyimlerine, dil topluluğunun edimbilim dil kullanımlarını yansıtan eserleri bilinçli biçimde incelemesine, gerçek yaşamda edimbilim dil yapılarını gözleme dikkatine bağlıdır (Jung, 2002, s. 22). Edimbilim sosyal ve kültürel, bilişsel ve duyuşsal alandan etkilendiği için dil kullanımlarında stratejilerden yararlanılması bireye başarılı iletişim konusunda kolaylık sağlar (Malmir ve Derakhshan, 2020, s. 17; Derakhshan, Malmir ve Greenier, 2021, s. 240). Dil topluluğuna özgü öğrenilen edimbilim dil yapıları uygulama stratejileriyle pekiştirilebilir.

Edimbilim dil kullanımlarını uygulama stratejilerinden biri, öğrenilen edimbilim dil yapılarına ilişkin deneyim kazanma amacı taşır (Taguchi, 2011, s. 289). Bu amaca yönelik birey öğrendiği edimbilim dil dizgesini canlandırma, monolog vb. yöntemlerle çalışabilir ve kendini ilgili dil yapısında geliştirebilir. Bununla birlikte gerçek yaşamda farklı bağlamlarda çeşitli edimbilim dil yapılarını kullanabileceği etkileşimlere katılabilir. Bir başka uygulamada ise öğrenilen edimbilim dil yapıları farklı statüdeki bireylerin (aşçı, muavin, muhtar vb.) kullanım biçimlerine göre yapılandırılarak oyun, benzetim, rol yapma vb. yöntemlerle çalışılabilir. Öte yandan edimbilim beceri gelişimi için etkili olan bir başka uygulama ise, etkileşimdeki temel amaç edimbilim dil kullanımlarını kullanmak veya gözlemek olmaksızın gerçek yaşamda toplumun dil yapılarına bakış açısını çözümlenmek için çeşitli bağlamlarda olabildiğince etkileşimde bulunarak deneyim kazanmaktır.

Uygulama stratejilerinden bireyin edimbilim gelişimi için en verimli olanlardan biri de etkileşimdeki bireylerin edimbilim dil kullanımlarına ilişkin geribildirim

vermeleridir. Bireyler edimbilim dil kullanımlarını bağlama uygun dil yapılarının seçimi, beden dili vb. açıdan değerlendirebilir (Gökmen, 2005, s. 76; Cohen, 2010, s. 230). Bununla birlikte birey edimbilim dil kullanımına ilişkin öz değerlendirmede de bulunabilir. Etkileşim sürecindeki edimbilim dil kullanımlarını gözlemleyerek hedef davranışlar belirleyebilir (Takimoto, 2009). Bir sonraki etkileşimde bu davranışları yansıtan bir strateji seçerek etkileşimde bulunabilir. Örneğin, edimbilim dil kullanımlarında çok fazla yinelemeler olan birey dil yapılarını ifade etmeden önce üzerinde düşünme stratejisinden yararlanabilir.

Öte yandan edimbilim dil yapılarını kodlama ve iletme sürecinde dil kullanımlarının amaca uygun ve işlevsel olarak yapılandırılmasına özen gösterilmelidir (Taguchi, 2013b). Uygulama stratejilerinin temelini oluşturan bu ilke, bireyin dil kullanımını bağlama uygun yapılandırma, amaca ulaşma, alıcı üzerindeki etkisini belirleme vb. boyutlar nedeniyle çok yönlü incelemesini gerektirir. Birey edimbilim dil kullanımlarını ifade etmeden önce alıcıya iletiyi amaca uygun biçimde ifade edemeyebileceğini belirtmek için uyarı stratejisinden yararlanabilir (örneğin, bir konuda yardımına ihtiyacım var, ancak bunu uygun bir şekilde nasıl ifade edebilirim bilmiyorum vb.). Bununla birlikte edimbilim dil kullanımını ifade ettikten sonra yanlış anlaşılması gidermek amaçlı açıklamalarda ve yorumda bulunabilir (örneğin, öyle söylemek istememiştim, aslında... vb.). Hatalı edimbilim dil kullanımlarında yararlanılabilecek bir diğer strateji ise dilde yetkin olan bireylerin aynı durum karşısında nasıl tepkide bulunacaklarına göre hareket etmektir. Birey daha önce deneyimlemediği edimbilim durumlarına ilişkin yetkin bireylerin dil kullanımları üzerine tahminde bulunarak dil kullanımı yeniden yapılandırılabilir. Bununla birlikte etkileşimde farklı söylem biçimlerinin etkisini gözlemleyerek biri üzerinde karar verilebilir. Edimbilim dil kullanımlarını doğru yapılandırabilmek ve ifadenin işlevselliğini sağlamak, temel stratejilerdeki dil yapısına uygun kullanım biçimlerini öğrenmekle mümkündür (Cohen, 2005, 2010; Kyzy, 2019, s. 14). Edimbilim dil dizgelerinde yapı, biçim, anlam ve bağlam açısından yetkin olan birey, dil kullanımlarına yeterli ölçüde öznelliğine ilişkin unsurları ve yerel söylemleri yansıtabilir (Taguchi, 2013b). Ancak öznelliğe ilişkin (dil topluluğunun kültürüyle ayrışma, değer ve normlarına direnme, özümseme vb.) veya yerel kullanımlara yönelik (taklit, ezber vb.) unsurlarda aşırıya kaçılmamalıdır.

Edimsel Dil Kullanımlarını Öğrenme ve Uygulama Odaklı Üstbilişsel Stratejiler

Edimbilim dil öğretimi sürecinde dilin biçimsel yapısı ve bağlam odaklı kullanımı temel stratejilerle öğrenilir ve uygulamalarla pekiştirilir (Cohen, 2005, 2010, 2019). Bununla birlikte birey etkileşimde üstbilişsel stratejilerden yararlanarak dil dizgelerini daha iyi yapılandırabilir. Üst bilişsel stratejiler bir önceki bölümde verilen örneklerde belirtilen iletişim stratejileri, planlama stratejileri, sosyal stratejiler gibi bilişsel sürece dayalı, bağlama uygun biçimde iletiyi yapılandırmada izlenen yollar olarak belirtilebilir (Cohen ve Wang, 2018, s. 169; Youn ve Bi, 2019, s. 196). Üst bilişsel stratejiler bireyi, etkileşim sırasında dil yapılarından ne zaman yararlanması gerektiğini planlama konusunda geliştirir (Cohen, 2010, s. 234). Bununla birlikte dil kullanımlarının dinleyici üzerindeki etkisine yönelik öz değerlendirilmede bulunarak yeniden düzenlemelerde bulunmasına olanak tanır (Takimoto, 2009). Birey temel stratejilerle dilin yapı ve anlam biçimine ilişkin öğrendiklerini uygulama stratejileriyle özümser ve uygulama odaklı üst bilişsel stratejilerle dilde yetkinlik kazanır. Temel stratejiler ve uygulama stratejilerindeki öğrenme ve kullanabilme becerisi edinme amacı güdülürken, üst bilişsel stratejiler bireyin iyi düzeyde kullandığı edimbilim dil dizgelerini etkileşimin bağlamı, dinleyici üzerindeki

etkisi, amaca ulaşma yeterliği vb. açılardan öngörülerde bulunarak düzenleme ve daha iyi yapılandırma amacı güder.

Edimbilim odaklı dil öğretiminde birey üst bilişsel stratejilerden dil yapılarının üretimi sürecinde yararlanır. Etkileşimde edimbilim odaklı dil dizgelerini söylemlerinin anlaşılma düzeyinden ve dinleyici üzerindeki etkisinden yola çıkarak yapılandırır. Edimbilim dil kullanımları sırasında dikkat ettiği aşamalardan biri de söylemlerine uygun beden dili (ses tonu, jest ve mimik vb.) kullanımudur. Söyledikleriyle tutarlı olmayan davranışlar iletiye ilişkin yanlış anlaşılmalara yol açabilir (Küçükbezirci, 2013, s. 137). Dolayısıyla birey iletiyi sunmadan önce edimbilim dil yapılarına ilişkin strateji planlaması yapmalı, sunum sırasında stratejilerin iletiyi amaca ulaştırma konusunda dinleyici üzerindeki etkisini gözlemlemeli ve sunum sonrasında edimbilim dil dizgesine ilişkin yararlandığı stratejisinin performansını değerlendirmelidir. İzlenen aşamalar bireyin edimbilim beceri gelişimine olumlu yönde yansiyacaktır.

Bununla birlikte edimbilim dil kullanımında bireyin performansını etkileyen unsurların bilinçli yönetilmesi dil hatalarının azalmasını sağlar. Bu unsurlardan biri doğrudan/ dolaylı anlatımdır. Edimbilim dil yapılarının bağlama, sosyal ve kültürel ortama uygun ifade biçimleriyle ifade edilmesi iletişimin sağlıklı ilerlemesini sağlar (Gökmen, 2005, s. 77; Küçükbezirci, 2013, s. 137; Yazıcı ve Gündoğdu, 2021, s. 208). Örneğin, resmi kurum görüşmelerinde daha doğrudan ve net ifade biçimlerinin kullanılması vb. Bir diğer unsur ise hitap terimlerinin seçimidir. Örneğin, yeni tanışılan bir kişiye yönelik söylemlerde 'siz' ifadesini kullanmak vb. Bununla birlikte birey bağlama ve zamana uygunluğa dikkat ederek edimbilim söylemlerini yapılandırabilir. Örneğin, iş toplantısında bireysel eleştiride bulunmamak vb. Edimbilim dil dizgelerinin etkileşim süresince sunulma biçimi de iletinin etkili ve anlaşılır olmasında önemlidir. Örneğin, birey edimbilim dil yapısını etkileşimin başlangıcında sunabilir veya kademeli olarak her aşamada göndermelerle yapılandırabilir, sonuçta vurgulayıcı olarak belirtebilir. Bireyin edimbilim performansını etkileyen bir diğer unsur, dil yapılarının toplumun sosyal ve kültürel normlarına uygun biçimde üretilmesidir. Edimbilim dil dizgelerinin ifade biçimi toplum tarafından ortak kabul gören kurallara uygun yapılandırılmalıdır.

Sonuç

Edimbilim odaklı dil öğretiminin amacı, dil topluluklarına özgü yaygın kullanımlara açıklık getirmek ve bireyin edimbilim becerisini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda dilbilgisi, anlambilim, biçimbilim, sözcük bilgisi vb. dilbilim alanlarından bütünsel biçimde yararlanır. Edimbilim odaklı dil öğretimi yalnızca dilin kurallarını öğretme veya yalnızca anlamı yorumlama süreci değildir (Köktürk ve Öztürk, 2011, s. 93). Dil topluluğunun ortak kabul gören dil yapılarının bağlama göre kullanım biçimlerini ele alır. Edimbilim becerisi, bireyin etkileşimde daha başarılı olmasına ve iletinin amaca ulaşmasına olanak tanır. Öte yandan edimbilim söylem biçimlerinin anlamı nasıl aktardığı konusuna açıklık getirir (Doğan, 1990, s. 67; Yazıcı ve Gündoğdu, 2021, s. 209). Edimbilim dil kullanımlarının sosyal ve kültürel normlar, değer yargıları, bakış açısı, inanç, algı, tutum vb. etkenlerden nasıl etkilendiğini ve söylemlerin bağlama göre örtük anlamlarına ilişkin çözümlemeleri ortaya koyar. Dilin kural odaklı öğretimi, dil yapılarına ilişkin bağlam, sosyal ve kültürel normlar, değer yargıları, algı, tutum, inanç vb. etkenlere göre farklı kullanım biçimlerinin anlaşılmasına engel olabilir. Dilin farklı bağlamlardaki değişken yapısını kavrama sorunu etkileşimlerde daha fazla hatalı dil kullanımlarına neden olabilir. Bu nedenle dil yapılarının kullanım biçimleri bağlam, dil topluluğunda ortak kabul gören algı, sosyal ve kültürel normlar vb. etkenlere göre incelenmeli ve özümsemelidir (Derakhshan, Malmir ve Greenier, 2021, s. 236). Bu nedenle birey gerçek

yaşam deneyimlerindeki edimbilim dil kullanımlarının biçim ve anlam değişimlerinin etkisini gözlemlemede ve edimbilim dil yapılarını sosyal ve kültürel normlar, değer ve yargı vb. etkenlere göre biçimlendirmede eğitime gereksinim duyar.

Dili daha etkili kullanmak, iletişimde başarıya ulaşmak ve edimbilim becerisini geliştirmek için edimbilim dil öğretim sürecinde sosyal ve kültürel normlara, değer yargılarına, algı, inanç, tutum vb. etkenlere bağlı olarak yapılandırılan dilin farklı kullanım biçimlerine yer verilmelidir. Edimbilim dil öğretim sürecinin temel yapısını oluşturan bu aşama, dile ilişkin kullanım biçimlerini çeşitli etkenlere göre öğrenme sürecini içerir. İkinci aşamada ise öğrenilen edimbilim dil kullanım biçimlerinin farklı bağlam ve koşullarda, çeşitli statüdeki bireylerle etkileşimde bulunarak uygulamalı pekiştirilmesine ilişkin yöntem ve teknikleri içerir. Son aşama ise dil kullanımlarının yapılandırılma sürecine ilişkin iyileştirme stratejilerini içerir. Öte yandan etkileşimdeki edimbilim dil yapılarını anlamak ve doğru yorumlamak için sosyal ve kültürel normlara yer verilir. Birey dil topluluğuna özgü kültürel bilgi birikiminden yola çıkarak söz edimlerinin ne zaman, hangi bağlamda, nasıl ifade edilmesi gerektiğine karar verir (Peterson ve Coltrane, 2003, Cohen, 2010, s. 230). Edimbilim odaklı söylem biçimlerinin kültürdeki yerini ve değerini özümseyen birey, etkileşimlerini daha doğru ve sağlıklı yürütebilir.

Edimbilim beceri gelişiminde etkili olan bir diğer ilke, bireyin etkileşim süresince öz değerlendirme yapmasıdır. Birey iletişim sürecinde dinleyiciden aldığı geribildirimlerle söylem biçimini ve dil yapılarına yönelik seçimlerini değerlendirir (Takimoto, 2009). Bununla birlikte dinleyici iletiyi anladığını veya iletiye ilişkin sorun yaşadığını bildiren bir tepkide bulunur. Edimbilim dil kullanımları söylem biçimini amaca en iyi ulaştıracak dil yapılarıyla oluşturulmalıdır (Cohen, 2010, s. 230). Dile özgü kültürü, değer yargılarını, bakış açısını, tutum ve davranış biçimini çözümleyen ve bu konuda iyi gözlem yeteneğine sahip olan birey, uygun edimbilim dil yapılarını belirlemede daha başarılıdır. Örneğin, çay içmek isteyip istemediği sorulduğunda 'teşekkür ederim, sağ olun' yanıtını vermek dinleyicinin iletiyi yanlış yorumlamasına neden olabilir. İletideki anlam karmaşası dolayısıyla alıcı bireyin çay içmek isteyip istemediği konusunda kararsız kalabilir ve beklentiye yönelik tepkide (çay ikramında bulunma/ bulunmama) bulunamayabilir. Oysaki verici çay içmek istemediğini kibar bir söylem biçimiyle ifade etmek istemiş olabilir. Burada dilin sosyal ve kültürel normları, bakış açısı, tutum, algı vb. etkenlerine hâkim olan birey alıcının beden dili, tutum ve söylem biçimiyle doğru çıkarımda bulunabilir. Öte yandan iletiyi pekiştirme amacıyla kullanılan 'sağ olun' ifadesi bağlama, yakınlık durumuna ve bireysel öznelliğe göre seçilmiştir. Alıcı burada 'sağol, sağolasın, teşekkürler vb.' gibi yakınlık durumu, statü, yaş vb. bireysel öznelliğe göre yapılandırılan edimbilim dil kullanımlarına da yer verebilir. Dolayısıyla bireylerin dil dizgelerini seçme ve yapılandırma durumu dile özgü çeşitli etkenlere göre biçimlenir. Bireyin edimbilim dil kullanımlarını doğru biçimde yapılandırabilmesi için bu etkenlerin farkında olması gerekir.

Bu çalışmada dört temel dil becerisinin gelişiminde edimbilim yeterliklerine yer verilmiştir. Bireyin edimbilim beceri yeterliğine sahip olabilmesi için söylemlerin arkasında yatan anlam, yorum ve çıkarımların farkında olması gerekir (Rose ve Kasper, 2001, s. 4; Balcı, 2017, s. 558). Dilin çok yönlü karmaşık yapısı bireyin konuya ilişkin edimbilim becerisini geliştirmeyi amaçlayan öğretim sürecine dahil olmasını gerektirir. Bu nedenle edimbilim öğretim sürecini etkileyen farkındalık ve dikkat, öznellik, uyum ve sosyokültürel yaklaşımlara açıklık getirilmiştir. Yaklaşımlarda belirtilen edimbilimin temel ilkelerinden yola çıkılarak öğretim sürecinde yer verilmesi gereken aşamalara, strateji ve görevlere yer verilmiştir. Edimbilim becerisinin gelişimi için öncelikle dilin yapı

ve anlam biçimlerinin kavranması gerektiği belirtilmiştir. Bununla birlikte dili etkileyen unsurlara (sosyal ve kültürel normlar, değer ve yargılar, algı, tutum, bakış açısı, önyargı, beden dili vb.) ilişkin farkındalıkla birlikte etkileşimlerdeki edimbilim dil kullanımını dikkatle gözlemleyerek deneyim kazanılması gerektiği vurgulanmıştır. Birey dil topluluğunda yer alan bireylerle etkileşiminde yoğun edimbilim dil kullanımını içeren dolaylı bir anlatımla karşılaşabilir. Bu nedenle temel stratejilerle dilin edimbilim yapısına ilişkin öğrendiklerini uygulama ve üst bilişsel stratejilerde yer verilen görevlerle, dile ilişkin okuma/ araştırmalarla ve çeşitli bağlamlarda farklı öznelliğe sahip bireylerle etkileşiminden elde edeceği deneyimlerle desteklemelidir.

Edimbilim odaklı dil öğretimi, dil topluluğuna ilişkin sosyal ve kültürel normlar, değer ve yargılar, inanç, algı, tutum, beden dili vb. etkenlerin anlam ve yapı değişimlerini etkileme biçimi, dil topluluğunda ortak kabul gören dil kullanımları, bağlamlara göre söz edimlerinin kullanım biçimleri, dil kullanım biçimlerine ilişkin anlam, yorum ve çıkarımların değişimi konularında bireye farkındalık kazandırır (Li, 2013; Cohen ve Wang, 2018). Araştırmada edimbilim becerisini geliştirmeye dönük strateji ve görevlere yer verilmiştir. Gelecekteki araştırmalarda görev biçimlerini dil beceri alanlarına yönelik öğrenim düzeyleri dikkate alınarak geliştirilebilir. Bununla birlikte dilde yaygın kullanılan söz edimleri ve stratejilerini sınıflandırma çalışmaları yapılabilir. Öte yandan sosyal ve kültürel normlar, algı, tutum, bakış açısı, değer ve yargılar vb. etkenlerle dil topluluğunda ortak kabul gören edimbilim dil yapılarını ve işlevlerini belirlemeye yönelik geniş evren ve örnekleme sahip anket uygulamaları yapılabilir. Öğretim sürecinde edimbilim beceri gelişimi üzerinde önemli durulmalı, dil beceri alanlarına yönelik edimbilim beceri gelişimi ayrı bir ders saatinde zengin içerikle düzenlenmelidir. Edimbilim dil kullanımları doğru biçimde yapılandırma, edimbilim becerisini geliştirme ve etkili iletişimde bulunma sosyal, kültürel, duyuşsal vb. birçok alanda gözlem yapabilmek becerisini ve deneyim kazanmayı gerektirir. Edimbilim becerisi bireye dil yapılarını seçme, yapılandırma, söylem biçimini belirleme ve söylemin dinleyici üzerindeki etkisini değerlendirme konularında katkı sağlar. Bununla birlikte dil topluluğunda kullanılan edimbilim dil dizgelerinin sosyal ve kültürel yapısının kavranmasına olanak tanır.

Kaynakça

- Allan, K. & Jaszczolt, K.M. (2012). *The Cambridge Handbook of Pragmatics*. UK: Cambridge University Press.
- Altan, S. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşucularının Rica Yapılarında Kullandığı Nezaket Stratejileri. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 270-294.
- Balcı, H.A. (2017). Edimbilim ve Gramer İlişkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 556-566.
- Balcı, H.A. (2017). Karşılaştırmalı ve Kültürlerarası Edimbilim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 20-27.
- Balcı, H. A. (2019). Etkileşim Dilbilimi ve Toplumdilbilim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(68), 45-55.
- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics and Pedagogy Together. In: Bouton, Lawrence F. (Eds.), *Pragmatics and Language Learning*, Monograph Series Vol. 7, (pp. 21-39). Urbana: Illinois.
- Bardovi-Harlig, K. & Mahan-Taylor, R. (2003). *Teaching Pragmatics*. Washington, DC: Office of English Programs, U.S. Department of State.

- Celce-Murcia, M., Domyei, Z. & Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of Communicative Competence in Language Teaching. E. Alcón Soler and M.P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural language Use and Language Learning*, (pp. 41-57). Springer, Dordrecht.
- Cohen, A. D. (2005). Strategies for Learning and Performing L2 Speech Acts. *Intercultural Pragmatics*, 2(3), 275-301.
- Cohen, A. D. (2010). Strategies for Learning and Performing Speech Acts. In N. Ishihara & A. D. Cohen (Eds.), *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet* (pp. 227-243). Harlow, Essex, England: Longman / Pearson Education.
- Cohen, A. D. & Wang, I. K. H. (2018). Fluctuation in the functions of Language Learner Strategies. *System*, 74, 169-182.
- Cohen, A. D. (2019). Strategy Instruction for Learning and Performing Target Language Pragmatics. In A. U. Chamot & V. Harris (Eds.), *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom: Issues and Implementation* (pp. 140-152). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Çelebi, V. (2014). Gündelik Dil Felsefesi ve Austin'in Söz Edimleri Kuramı. *International Journal of Philosophy*, 4(1), 74-89.
- Çetin, B. (2017). İletişimsel Edinç ve Yabancı Dil Olarak Türkçede Dilbilgisi Öğretimi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(6), 179-196.
- Derakhshan, A., Malmir, A. & Greenier, V. (2021). Interlanguage Pragmatic Learning Strategies (IPLS) as Predictors of L2 Speech Act Knowledge: A Case of Iranian EFL Learners. *The Journal of Asia TEFL*, 18(1), 235-243.
- Doğan, G. (1991). "Dilbilim-Göstergebilim İlişkileri" ve Edimobilin. *Dilbilim Araştırmaları*, 80-87.
- Doğan, G. (1990). Bir Edimobilin Kuramı Olarak Bağlantı. *Dilbilim Araştırmaları*, 64-73.
- Gökmen, M.E. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişimsel Edinç. *Dil Dergisi*, 128, 69-78.
- Günday, R. (2013). Çok Dillilik ve Çok Kültürlülük Bağlamında Yabancı Dil Öğretimine Toplumdilbilimsel Yaklaşım. *Turkishstudies*, 8(10), 313-330.
- Güven, A. (2012). Toplumsal Dilbilimin Kapsam Alanı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 55-62.
- Ishihara, N. & Cohen, A.D. (2010). *Teaching and Learning Pragmatics*. Great Britain: Pearson Education Limited.
- Jung, J. (2002). Issues in Acquisitional Pragmatics. *Columbia University Libraries*, 2(3), 2-34.
- Kansu Yetkiner, N. (2008). İncelik Kuramı ve Yüz Olgusu Bağlamında Çeviri Çalışmalarında İşlevsel-Edimobilimsel Eleştiri Yöntemi Uygulaması. *Dilbilim Araştırmaları*, 32-49.
- Kansu Yetkiner, N. (2009). *Çeviribilim Edimobilin İlişkisi Üzerine*. İzmir: İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayınları.

- Kasper, G., & Rose, K. (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*. Boston, MA: Blackwell.
- Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (1993). *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- Kecskes, I. & Horn, L.R. (2007). *Explorations in pragmatics*. New York: Mouton de Gruyter.
- Kelly, S. D. (2001). Broadening the Units of Analysis in Communication: Speech and Nonverbal Behaviors in Pragmatic Comprehension. *Journal of Child Language*, 28(2), 325-349.
- Kıran, A.E. (2014). Dilbilim, Anlambilim ve Edimbilim. *Turkish Studies*, 9(6), 719-729.
- Kocaman, A. (1996). Edimbilim Üzerine. *Dilbilim Araştırmaları*, 12- 37.
- Köktürk, Ş. ve Öztürk, E. (2011). Çeviribilim ve Edimbilim: Çeviribilim ve Edimbilim İlişkisini Çeviri Stratejisi Açısından İnceleme. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 13(2), 89-97.
- Küçükbezi, Y. (2013). Kişilerarası İletişimde Edimbilimin Önemi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 138-143.
- Kyzy, J. A. (2019). Kültürlerarası Yeterlilik Edinimi: Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İltifat Yanıtları Örneğinde. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 1(1), 11-14.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. New York: Cambridge University Press.
- Li, S. (2013). Amount of Practice in Pragmatic Development of Request-Making in L2 Chinese. In N. Taguchi & J. M. Sykes (Eds.), *Technology in Interlanguage Pragmatics Research and Teaching* (pp. 43-70). Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Logie, N. N. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Becerinin Oluşturulmasının Önemi ve Budunbilimsel Boyut. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 1, 173-180.
- Malmir, A., & Derakhshan, A. (2020). The Socio-Pragmatic, Lexico-Grammatical and Cognitive Strategies in L2 Pragmatic Comprehension: The Case of Iranian Male vs. Female EFL Learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 8(1), 1-23.
- Matsumura, S. (2003). Modelling the relationship among Interlanguage Pragmatic Development, L2 Proficiency and Exposure to L2. *Applied Linguistics*, 24(4), 465-491.
- Onursal Ayırır, İ. (2020). Türkiye Türkçesinde Kalıp Sözler: Nezaket Kuramı Açısından Edimbilimsel Bir Değerlendirme. *Milli folklore*, 16(126), 86-98.
- Ökten, C.E. ve Kavanoz, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 845-862.
- Önal, O. ve Akpınar, K. (2018). Edimbilim ve Dil Öğretimi. H. Yılmaz, E. Yücel ve S. Durak Üğüten (Ed.), *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış II* içinde (ss. 59-68). Ankara: Çizgi Kitabevi.
- Pearson, L. (2006). Patterns of Development in Spanish L2 Pragmatic Acquisition: An Analysis of Novice Learners' Production of Directives. *Modern Language Journal*, 90, 473-495.
- Perez, C.J. (2017). *Pragmatic Comprehension of English Refusals by Spanish-English Bilinguals*. LSU Doctoral Dissertation. Louisiana State University, ABD.

- Perkins, M. R. (2013). Pragmatics as Interaction. In Martin J Ball, Nicole Muller, Ryan L Nelson (Eds.), *Handbook of Qualitative Research in Communication Disorder* (pp. 131-147). New York and London: Psychology Press
- Peterson, E. & Coltrane, B. (2003). *Culture in Second Language Teaching*. Cal Digest. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Polat, Y. (2002). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Öğretimi ve Edim Sözcükler. *Anadili Dil Kültürü ve Eğitim Dergisi*, 26, 62-75.
- Rose, K.R. & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in Language Teaching*. UK: Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. & Sysoyev, P.V. (2002). Sociocultural strategies for a Dialogue of Cultures. *The Modern Language Journal*, 86(4), 508-524.
- Shardacova, M. (2016). American Learners' Comprehension of Russian Textual Humor. *The Modern Language Journal*, 100(2), 466-483.
- Taguchi, N. (2011). Teaching Pragmatics: Trends and Issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 289-310.
- Taguchi, N. (2013). Comprehension of Conversational Implicature in L2 Chinese. *Pragmatics & Cognition*, 21(1), 139-157.
- Taguchi, N. (2013b). Teaching Pragmatics. In Carol A. Chapelle (Eds.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, (pp.1-7). Oxford: Wiley-Blackwell Publishing.
- Taguchi, N. (2017). Interlanguage Pragmatics. In A. Barron, P. Grundy, & G. Yueguo (Eds.), *The Routledge Handbook of Pragmatics* (pp. 153-167). Oxford/New York: Routledge.
- Taguchi, N. & Roever, C. (2017). *Second Language Pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- Taguchi, N. & Kim, Y. (2018). *Task-Based Approaches to Teaching and Assessing Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Tajeddin, Z. & Dabbagh, A. (2015). Interlanguage Pragmatic Test Tasks: Does A Low-Stakes Test Have Washback to L2 Teachers and Learners? *The Journal of Asia TEFL*, 12(4), 129-158.
- Tajeddin, Z. & Malmir, A. (2015). The Construct of Interlanguage Pragmatic Learning Strategies: Investigating Preferences of High vs. Low Pragmatic Performers. *The Journal of Teaching Language Skills*, 77(4), 153-180.
- Takimoto, M. (2009). The Effects of Input-Based Tasks on The Development of Learners' Pragmatic Proficiency. *Applied Linguistics*, 30, 1-25.
- Tatsuki, D. & Houck, N. (2010). *Speech Acts and Beyond: New Directions in Pragmatics*. Alexandria, VA: TESOL.
- Trosborg, A. (2010). *Pragmatics Across Languages and Cultures*. Germany: De Gruyter Mouton.
- Uslu, Z. (2005). Edimobilim ve Yabancı Dil Öğretimine Etkileri. *Dil Dergisi*, 127, 34-43.
- Yapar Gönenç, A. (2012). Göstergibilimden Edimobilime. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 26, 37-49.

- Yazıcı, N. ve Gündoğdu, G. (2021). Yurt Dışında Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Eğitimlerinde Kullanılan Ders Kitaplarında Reddetme Stratejilerinin Görünümü. *International Journal of Language Academy*, 9(4), 207-221.
- Yoshimi, D. & Wang, H. (2007). *Selected Papers from Pragmatics in CJK Classrooms: The State of the Art*. Manoa: University of Hawaii at Manoa, National Foreign Language Resource Center.
- Youn, S. J. & Bi, N. Z. (2019). Investigating Test-Takers' Strategy Use in Task-Based L2 Pragmatic Speaking Assessment. *Intercultural Pragmatics*, 16(2), 185-218.
- Zeff, B.B. (2016). The Pragmatics of Greetings: Teaching Speech Acts in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 54(1), 2-11.
- Óvari, V. (2006). Macar Dilinde Edimbilim Araştırmaları ve Yabancı Dil Olarak Macarca Öğretiminde Önemi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(2), 87-103.
- Wierzbicka, A. (2003). *Cross-Cultural Pragmatics the Semantics of Human Interaction*. New York: Mouton De Gruyter.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/ Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 266-297.
Geliş Tarihi-Received: 12.09.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 11.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1359373

Metin İnşasında Sözcüksel Bağlılık ve Metin Kurucu Sözcüklerin Sözlüğü: "Nar Ağacı" Örneği*

Lexical Cohesion in Text Construction and The Dictionary of Text-Constructing Words: The Example of The "Nar Ağacı"

Muzaffer UZUN**

Öz

Metin; bir konu etrafında bir araya gelmiş, dil bilgisel ve anlamsal ilişkilerle birbirlerini tamamlayan unsurlardan mürekkep bir yapı, dilsel iletişimin temel birimidir. Okurun metni bildirişimsel bir bütün olarak algılaması metni inşa eden unsurların doğru ilgilerle birbirlerine bağlanmasına, birbirlerini tamamlayan iki *metinsellik ölçütüne* bağlıdır. Bu ölçütlerden biri metnin bir bütün olarak ortaya konmasında gerekli metin içi dil bilgisel ve anlamsal ilişkiler ağının adı *bağlılık*, diğeri de anlam ve mantık bütünlüğünü tesis eden soyut yapı, *tutarlılıktır*. Metinde konunun gelişimi, metnin mesajının okura eksiksiz ulaştırılmasında belirleyici olan *bağlılık* (küçük yapı); *dil bilgisel bağlilık* ve *sözcüksel bağlilık* olmak üzere iki alt başlıkta incelenir. *Gönderim, eksilti, değiştirim, bağlaçlar, benzerlik/koşutluk, zaman uyumu* ve *görünüş dil bilgisel bağlilığı; tekrarlar ve aynı çağrışım alanından kelimelerin kullanılması da sözcüksel bağlilığı* oluşturur. *Sözcüksel bağlilık*; metinde bütünlüğü ve sürekliliği sağlayan, cümle, paragraf dizileri arasındaki anlam bağı kuran, bir ilgi ile bir araya gelmiş sözcük kümesi; metni saran, anlamca birbirleriyle ilişkili kelime ağının adıdır. *Sözcüksel bağlilık* unsurlarının tespiti ve neticesinde ortaya çıkan kelime kadrosu, yazarın söyleminin belirlenmesinde okuyucuya ışık tutar. Bu çalışmada *sözcüksel bağlilık* unsurlarının metnin mesajının inşasındaki rolünü, yazarın söyleminin belirlenmesindeki etkisini Nazan Bekiroğlu'nun *Nar Ağacı* romanından hareketle ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda eserin tamamını kapsayan, metnin mesajının oluşmasında belirleyici *sözcüksel bağlilık* unsurları ile *metin kurucu sözcüklerin sözlüğüne* ulaşılmış, kelimelerin metinde kazandığı yeni anlamlar tespit edilerek kullandığı kelimelerden hareketle yazarın bilgi ve tecrübeleri, dünyayı ve geleceği nasıl yorumladığı bilgisi, yaşantı ve zihin dünyasına dair değerlendirmelerin yapılabileceği öngörülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Metin, sözcüksel bağlilık, metin kurucu sözcüklerin sözlüğü.

Abstract

The text is a structure consisting of elements that come together within the framework of a subject and complement each other with grammatical and semantic relations, and is the basic unit of linguistic communication. The reader's perception of the text as a communicative

* Bu çalışma, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Asiye Mevhibe COŞAR danışmanlığında yürütülen "Nazan Bekiroğlu'nun 'Nar Ağacı' Adlı Romanında Bağdaşlık ve Bağdaşlık Ekseninde Bir Söz Varlığı Çözümlemesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: muzafferuzun@ktu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6178-4799.

whole depends on the fact that the elements that make up the text are connected to each other with the right interests and on two textuality criteria that complement each other. One of these criteria is *cohesion*, the name of the intra-textual grammatical and semantic relations network necessary to present the text as a whole, and the other is *coherence*, the abstract structure that establishes the integrity of meaning and logic. The development of the subject in the text, the *cohesion* (micro structure), which is decisive in delivering the message of the text to the reader; It is examined under two sub-titles as *grammatical cohesion* and *lexical cohesion*. *Reference, ellipsis, substitution, conjunctions, similarity/parallelism, tense and aspect; grammatical cohesion; repetitions* and the use of words from the same association field also create *lexical cohesion*. *Lexical cohesion* is a set of words brought together with a connection that provides integrity and continuity in the text and establishes the semantic bond between sentence and paragraph sequences; It is the name of the network of semantically related words that surround the text. The determination of the elements of *lexical cohesion* and the determined word set help the reader to determine the discourse of the author. In this study, it is aimed to reveal the role of *lexical cohesion* elements in the construction of the message of the text and its effect in determining the author's discourse through Nazan Bekiroğlu's novel *Nar Ağacı*. Thus, the dictionary of *text-constructing words* has been reached through the *lexical cohesion* elements that are decisive in the formation of the message of the text. In addition, when a relationship can be established between the *author* and the *words*, evaluations can be made about the author's knowledge and experiences, how he interprets the world and the future, and his life and mental world.

Keywords: Text, lexical cohesion, the dictionary of text-constructing words.

Giriş

Dil bilimindeki gelişmeler metin ile ilgili değerlendirmelerin seyrini etkilemiş, bir *kelime* ya da tek başına *cümle* düzeyinde yapılan çalışmalar, zamanla dil ile ilgili temel incelemelerin çok uzağında kalmıştır. Metin çözümlemelerinde *üretici dönüştürsel dil bilgisinin* tesiri ile cümleler arası dil bilgisel bağlantılar incelemelerin merkezinde yer almış ve bu *yapısal yaklaşım* olarak adlandırılmıştır. Sonrasında bildirişim durumu, dil dışı etkenler, bağlam, okuyucunun beklentilerinin hesaba katıldığı *işlevci yaklaşım*, incelemelerde belirleyici olmaya başlamış, böylece metin üretici ile metni anlamlandıran kişilerin birikimleri, metin üretiminde içinde bulunulan süreç metin çalışmalarında dikkate alınmaya başlanmıştır (Şenöz, 2005, s. 23-26). Bu çalışmalar paralelinde metni anlamsal ve yapısal açıdan inşa eden birimler arasındaki ilişkilerin çözümlenip her bir unsurun işlevini ve metnin bildirişim gücünü ortaya koymak, *metin* incelemelerinin amaçları arasında olmuş, *metin dil bilimi*, temel iletişim birimi olarak tanımladığı metnin yapısal ve anlamsal işleyişini ve bu işleyişin parçası olan süreçleri inceleme nesnesi olarak seçmiştir.

Bu gelişmeler paralelinde *metnin inşasında* temel, *metin ve alıcı merkezli ilkeler* tespit edilmiş, bu ölçütleri esas alan metin incelemeleri yapılagelmiştir. Bir metnin teşekkülünde etkin temel ilkeleri tanımlayan *metinsellik ölçütlerinden bağlaşıklık ve tutarlılık*, metinde tespit edilebilen unsurlar üzerinden değerlendirmelerin yapıldığı, *metin merkezli* iki ilke iken *niyet ve kabul edilebilirlik, bilgisellik, duruma uygunluk, metinlerarasılık* ise *kullanıcı merkezli, alıcı* ile ilgili değerlendirmeleri temel alan ilkeler olarak ifade edilmiştir (Beaugrande, Dressler, 1981, s. 8).

Bağlaşıklık, bir cümle dizisinin *metin* olarak adlandırılmasında, *metin içi* ilişkileri tesis eden, dille ilgili hususların tamamına verilen addır (Günay, 2013, s. 72). Metin merkezli iki *metinsellik ölçütünden* biri olan *bağlaşıklık*, metinde biçimsel ve anlamsal birliği inşa eden dil unsurları ile sağlanır. *Bağlaşıklık unsurları* ile ilgili ilk değerlendirmelerden biri, daha sonraki çalışmalarda ele alınan tasnifler için belirleyici olan çalışma, Halliday ve Hasan'ın *Cohesion in English* adlı eseridir. Çalışmada *gönderim* (reference), *değiştirim* (substitution), *eksilti* (ellipsis), *bağlama öğeleri* (conjunction) ve *sözlüksel bağdaşıklık* (lexical cohesion) başlıkları ile sunulan *bağlaşıklık* (cohesion) tasnifi

(Halliday ve Hasan, 1976); *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective* adlı çalışmada Hasan tarafından genişletilmiştir (Halliday ve Hasan, 1985, s. 82). Metinsellik ölçütlerini tanıttıkları *Introduction to Text Linguistic* adlı eserlerinde Beaugrande ve Dressler, *bağlılık* araçlarını *tekrar* (recurrence), *kısmi tekrar* (partial recurrence), *paralellik* (parallelism), *eksilti* (ellipsis), *zaman* (tense), *görünüüş* (aspects), *bağlantı* (junction), *tonlama* (intonation) başlıkları ile vermiştir (Beaugrande, Dressler, 1981, s. 32). Leyla Subaşı Uzun, *Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı* adlı eserindeki *bağlılık* tasnifini, *Cohesion in English*'ten hareketle Türkçenin yapısını da dikkate alarak düzenlemiş, Türkçedeki *iyelik*, *belirtme durumu*, *ilgi* ve *kişi eklerinin sistemli gönderimsel işlevlerinin bağliklığa* katkısını düşünüp bu unsurlara *Ardıl-Bağımlı Gönderim Ögeleri* başlığı ile yer vermiştir. Ayrıca tasnifine eklediği *Biçimsel-sözlüksel Bağdaşıklık Ögeleri* başlığı altında metinlerdeki *zaman*, *görünüüş*, *kipe* ait kullanımları, *Introduction to Text Linguistic*'te olduğu gibi *bağlılık* unsurları içinde değerlendirmiştir (Uzun, L. S., 1995, s. 40-62). *Bağlılık* ile ilgili tasniflerden bir diğeri Doğan Günay'a aittir. Metin ile ilgili çözümlenmelerini *Küçük Yapı*, *Büyük Yapı* ve *Üst Yapı* kavramları ile sunan Günay, *bağliklığı Küçük Yapı (micro structure) ve Metnin Betimlenmesi* başlığı altında ele almıştır (Günay, 2013, s. 107-137). Dilidüzgün, *Dil bilgisel Bağliklık ve Sözcüksel Bağliklık* unsurlarını *Küçük Ölçekli Yapı* başlığı ile vermiş, ayrıca Leyla Subaşı Uzun'un, tasnifinde yer vermediği *koşutluk*, *işlevsel tümce görüngesi* ve *titrememeyi Dil bilgisel Bağliklık* başlığı altında sunmuştur (Dilidüzgün, 2017, s. 50-67). Torusdağ ve Aydın, Dilidüzgün'ün tasnifi ile aynı şekilde *bağliklığı*, *Küçük Ölçekli Yapı* olarak adlandırıp benzer başlıklarla açıklamışlardır (Torusdağ ve Aydın, 2020, s. 65-183).

Metinde konunun tespit ve gelişiminde, mesajın inşasında belirleyici konumdaki (Subaşı Uzun ve Keçik, 2003, s. 76) *bağliklık (cohesion)*; metinde *dil bilgisel bağliklık (grammatical cohesion)* ve *sözcüksel bağliklık (lexical cohesion)* olmak üzere temelde iki şekilde birbirlerini tamamlayan dil bilgisel ve anlamsal ilişki ağını tesis eder. *Gönderim*, *eksilti*, *değiştirim*, *bağlaçlar*, *benzerlik/koşutluk*, *zaman uyumu* ve *görünüüş dil bilgisel bağliklığı*; *tekrarlar ve aynı çağrışım alanından kelimelerin kullanılması* da *sözcüksel bağliklığı* temin eden unsurlardır. Ayrıca bir metnin oluşumunda belirleyici temel ölçütlerin, inşa edilen metnin türü, işlevi, kendisini üreten dil kullanıcısı, alıcı ve üretildiği bağlama göre şekillendiğini de ifade etmek gerekir (Onursal, 2003, s. 127).

Bu çalışmada bir metinde bilgi akışına hizmet eden, anlamsal açıdan etrafında birçok kelimenin kümелendiği kavramlardan yola çıkarak yazarın sözlüğünü oluşturmak, kelimelerin metin dünyasında kazandığı yeni anlam yükleri aracılığı ile yazar ve kelimeler arasında irtibat kurulduğunda yazarın dünyayı, geleceği nasıl yorumladığı bilgisine, yaşantı ve zihin dünyasına dair değerlendirmelere ulaşabileceğini göstermek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda sözlüğün inşasında belirleyici, konu bütünlüğünü tesis eden bir *bağliklık* ögesi olarak *sözcüksel bağliklık unsurlarının -kelimelerin kullanım anlamı ve kişisel çağrışım ile kelimelere yüklenen yeni anlamlar-* tespit ve tasnifi ile metinde kapsayıcı bir görünüm kazanıp metni saran çatı kelime kadrosunun, kendisine bağlı diğeri birleşenlerin yardımıyla tanımlanması hedeflenmiştir. Zikredilen amaç ve hedeflerle son dönem Türk edebiyatında önemli bir yere sahip; deneme, inceleme, hikâye ve romanlarıyla okurların yakından tanıdığı Trabzonlu yazar *Nazan Bekiroğlu*'nun *Nar Ağacı* adlı romanı, örnek eser olarak alınmıştır.

Nar Ağacı'nda dedesi Settarhan'ın ana vatanından bir haber almak için gösterdiği çabalara şahit olan ve onun Taht-ı Süleyman'dan başlayıp *Kafkasların deniz kapısında* son bulan yolculuğunu tamam etmek isteyen anlatıcının *ırmaklarının kaynağını* bulmak amacıyla Trabzon'dan Taht-ı Süleyman'a, Batum ve Tiflis'e çıktığı yolculukları anlatılır. Ayrıca *fotoğraflar* üzerinden bir *rüya hâli* ile maziye yapılan *yolculuklarda* hem Tebrizli

tacirin hem de Zehra'nın, Trabzon'da kesişecek, uzun, zahmetli hikâyelerine şahit olunur. Fotoğraflara her bakış, maziye bir kapı aralarken romanın da alt bölümleri oluşur. I. *Kitap Nar Ağacı*, IV. *Kitap Gülcemal*, VI. *Kitap Trabzon'dan Yola Çıktım Başım Selamet*, VIII. *Kitap Kırık Kafiye* bölümlerinde Zehra ve Büyükhanım'a eşlik eden anlatıcı, II. *Kitap Tebriz'de Kapalı Çarşı*, III. *Kitap Sessizlik Kulesi*, V. *Kitap Ara İstasyonlar*, VII. *Kitap Gül Küpeler*, IX. *Kitap Sofya'nın Kitapçı Dükkânı*, X. *Kitap Kahve Ocağı* bölümleriyle de dedesi Settarhan'ın yanındadır. XI. *Kitap Gölge Sabahı*'nda Settarhan, Zehra ve anlatıcının yolları birleşir. Maziye gidişlerde anlatıcının tanıklık ettiği *anlar*, Balkan Harbi öncesi, sonrası ve I. Dünya Savaşı'nın yaşandığı yıllardır ve anlatıcı Osmanlı ile İran'ın da içinde bulunduğu coğrafyada romanın kahramanlarıyla beraberdir. Böylece okur, *Balkan Harbi* için çıkan *seferberlik*, Trabzon'dan cepheye giden gönüllülerin oluşturduğu *87. Alay*, I. *Dünya Savaşı* yılları *Osmanlı* ve *İran* coğrafyasında savaşın getirdikleri, *muhacirlik*, *tehcir*, *İran'ın Rus* ve *İngilizlerce işgali*, *Bolşevik İhtilali* gibi tarihî olaylar ile romanı takip eder.

1. *Nar Ağacı*'nda Sözcüksel Bağlaşıklık (Lexical Cohesion)

Bir anlamsal bütün ile karşılaşıldığında, birbirleriyle ilişkili sözcüklerin bir arada kullanılması eğilimi doğmuş demektir. Anlamsal olarak ilişkili kelimelerin oluşturduğu bağ, metnin yapısına dair ipuçları sunan *sözcük zincirlerini* tanımlar (Morris, Hirst, 1991, s. 24). *Sözcüksel bağlaşıklık*¹, bir bağlamda aynı amaç etrafında bir araya gelmiş *sözcük kümesinin* adıdır. Anlamsal bir bütünün ortaya çıkışında bir ilişki ile bir araya gelmiş *sözcük kadrosu*; *bağlaşık* bir dizinin kurgulanmasına aracı, cümle ve paragraf dizileri arasındaki anlamsal akışın sürüp gelişmesine yardımcıdır. Cümle sınırlarının ötesinde en az iki sözcük arasında *bağlaşık* yapıya hizmet eden tanımlanabilir bir ilişki olan *sözcüksel bağlaşıklık*, ilgili kelime çiftleri, cümle sınırlarını serbestçe aşabilen birbirine bir ilgiyle bağlanmış daha büyük kelime gruplarının bir üyesi olduğunda daha kapsayıcı bir zeminde konuşulur olur (Morris, Beghtol, Hirst, 2013, s. 154). *Sözcüksel bağlaşıklık* ile bir metnin tanziminin yanında bu *sözcük ağının* tespiti ile metnin içeriği, mesajı, konu ve alt konuları, yazarın üslubu hakkında da bilgi sahibi olunacağı düşünülür (Dilidüzgün, 2008, s. 74). Metinde belli bir sıklığı olan ve aynı çağrışım alanına sahip kelimelerin birer *sözcüksel bağlaşıklık* birimi olabilmesi, metindeki bilgi akışına doğrudan etki ediyor olmasına bağlıdır. Buna göre aralarında sistematik bir bağdan bahsedilemese bile yazarın metinde sunduğu bağlam ile anlamsal bir ilişki kurularak bir arada kullanılan kelimeler de birer *sözcüksel bağlaşıklık* unsuru olarak değerlendirilir (Stotsky, 1983, s. 438, 439).

Dilbilimsel analizde *sözcüksel bağlaşıklığa* yönelik yaklaşımların tümü, Halliday ve Hasan'ın *sözcüksel anlamın sürekliliği* şeklindeki temel fikrine dayanmaktadır. Bu doğrultuda *metin dil bilimi* ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmalarda, Halliday ve Hasan ile Beaugrande ve Dressler gibi araştırmacıların tasniflerinden istifade edilmiş, Türkçenin yapısına uygun birtakım değişikliklere gidilmiştir. Halliday ve Hasan, *Cohesion in English*'te *sözcüksel bağlaşıklığı* iki alt başlıkta inceler: *tekrarlar* (reiteration) ve *eşdizimlilik* (collocation). *Tekrarlar*; *aynı kelimenin tekrarı* (the same word), *eş veya yakın anlamlı kelimelerin tekrarı* (a synonym or near-synonym), *kelimenin üst anlamlısının tekrarı* (a süper ordinate), *genel anlamlı bir kelimenin tekrarı* (a general word) başlıklarından oluşur

¹ *Lexical Cohesion* kavramı, Türkçe çalışmalarda muhtelif adlarla anılmıştır. Subaşı Uzun, *cohesion* kavramı için *Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı* adlı eserinde *bağdaşıklık* adlandırmasını tercih etmiş fakat 2007'de Keçik ile birlikte hazırladığı *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım* adlı çalışmada *sözlüksel bağdaşıklık* yerine *sözcüksel bağlaşıklık* terimini kullanmıştır (Keçik, İ.; Uzun, L. S. 2007, s. 30-33). Karabağ ve İşsever (1996, s. 232), *sözlüksel bağdaşıklık* kavramını; Coşkun (2005, s. 140) ve Balyemez (2011, s. 223), *kelime bağdaşıklığı* terimini tercih etmişlerdir. *Kelime bağdaşıklığı* adlandırması ile konuyu açıklayan Balyemez, metnin oluşumunda kelimelerin sözlükteki anlamlarının değil metin bağlamındaki anlamlarının önemli olması sebebiyle bu adlandırmayı tercih ettiğini ifade eder (Balyemez, 2011, s. 223). Parlak ise *Biçimsel Sözlüksel Bağdaşıklık* başlığının altında *Sözcük İlişkileri ve Sözcüksel Bağdaşıklık* tanımlaması ile konuyu ele alır (Parlak, 2009, s. 148).

(Halliday ve Hasan, 1976, s. 279). *Eşdizimlilik* (collocation), -her sözcüğün bir ilgi ile bağlandığı sözcük ve sözcük kümesi-, bağlaşıklık yapının inşasında etkili olduğu gibi *metnin türü, konusu, mesajının aktarımında da belirleyicidir* (Halliday ve Hasan, 1976, s. 279). *Bağlaşıklığa katkı veren unsurlar arasında sözcükler arası ilişkilere değinen Beaugrande ve Dressler, Introduction to Text Linguistic'te sözcüklerin yinelenmesi (recurrence), bir yapının aynı ya da benzer şekilde tekrarı (paralelism), bir ögeyi farklı sözcük türünde kullanma (partial recurrence), bir içeriğin farklı bir anlatım biçimiyle tekrarı (paraphrase) başlıklarını birer bağlaşıklık birimi olarak sunarlar* (Beaugrande, Dressler, 1981, s. 37)

İlgili konuda araştırmacıların tasnifleri de dikkate alındığında çalışmada, sözcüksel bağlaşıklık ile ilgili şu alt başlıklar belirlenmiştir: Sözcük, Sözcük Grubu, Cümlelerin Tekrarı; Aynı Çağrışım Alanına Ait Sözcüklerin Kullanımı (eş-yakın, karşıt anlamlı ve aynı kökten türemiş sözcüklerin kullanımı, aynı bilgi alanına ait sözcüklerin kullanımı ve kişisel çağrışımlar neticesinde bir araya gelmiş sözcüklerin kullanımı).

Nar Ağacı'nın anlamsal bir yapı olarak tezahüründe etkili tekrar ve çağrışım ilişkisi ile bir araya gelmiş kelimeler arasındaki anlam bağının anlatımı, sözcüksel bağlaşıklık unsurlarının metnin bağlaşıklık yapısındaki gücünü daha anlaşılır kılacaktır. Kelimeler arasında bağların kurulması, onların sahip olduğu anlamsal yükün de anlaşılmasını sağlayacak, böylece yazar da tanımlanabilir olacaktır. Bu çerçevede tasnifteki her bir başlık açıklanıp eserden alınmış ilgili örneklerle desteklenmiştir.

1.1. Aynı Sözcük, Sözcük Öbeği, Cümlelerin Tekrarı

Metni inşa eden unsurlar arasında bağlantının kurulabilmesinin yollarından biri olan *tekrarlar*, metinde konu sürekliliğinin, akıcı bir anlatımın sağlanmasında başvuru olan bir *bağlaşıklık* aracıdır (Torusdağ ve Aydın; 2020, s. 69). *Bir sözcüğün, sözcük öbeğinin ya da bir cümlelerin metinde tekrarı, onları bağlaşıklık yapıya hizmet eden unsurlardan biri yapar. Günlük yaşantıyı gözler önüne seren kalıp sözler, bireylerin birbiriyle olan iletişimini hem kolaylaştırır hem de hızlandırır* (Şahin ve Kayhan, 2023, s. 70). Özellikle sözlü anlatıma has bir durum denebilecek, ifadelerin kısa süreli olması, yazılı anlatımda olmayan, metnin hızlı kaybı, bu tür anlatımlarda *tekrarı* daha çok tercih edilen bir unsur yapar. Öte yandan metnin inşasında başvuru tercihlerin artması ile *tekrarlar*, daha sınırlı bir hâl alır (Beaugrande, Dressler, 1981). Edebî eserlere estetik bir değer katmak, anlam ve kavramları pekiştirmek gibi işlevlerinin yanında (Özünlü, 1987, s. 44) *tekrarlar*, söylenip yazılanların dinleyen ve okuyanın belleğinde yer etmesini sağlar (Aksan, 2003, s. 114). Cümleden büyük birimlerin inşasında belirleyici unsurlardan biri olarak değerlendirdiği *tekrarları* Üstünova; tam tekrar, eksik tekrar, sıfır tekrar ve ters tekrar olmak üzere dört farklı başlıkta inceler (Üstünova, 1998, s. 119).

Metin bağlamında bir anlam etrafında bir araya gelip *tekrar* edilen kelimeler, genel bir adın etrafında birleşebilir. *Nar Ağacı'nda yol, yolculuk, ateş, su, zaman, rüya, savaş kavramları ve onlarla ilişkili kelimeler, kahraman ve şehir isimleri tekrar edilen kelimelerdir.*

Yol, yolcu, yol al-, yolculuk, yorgun, yorgunluk, yürü-, uğra-, dön-, tırman-, git-, muhacir, muhacirlik, kabile, kervan, otel, şoför, misafir, tren, deve, vapur, gemi, adres; çay, çayhane; çözgü, yük, seferberlik, ateş, alev, çöl, yak-, yan-, yangın, sıcak; rüya; zaman, fotoğraf, halı; su, ırmak, deniz, göl, havuz, Karadeniz; savaş, asker, ölü, ölüm, aşk, gölge, toprak; fırtına, rüzgâr, gök, ses, ışık, renk, koku; Trabzon, İstanbul, Tebriz, Batum, Tiflis, Bakü, Yezd, Taht-ı Süleyman, İsfahan, Şiraz; Settarhan, Zehra, Büyükhaniım, Azam, Sofya, Piruz, Hacıbey.

1.2. Aynı Çağrışım Alanına Ait Sözcüklerin Kullanımı

Tekrar (reiteration) dışındaki diğer sözcüksel bağlaşıklık unsurları Türkçe çalışmalarda çeşitli adlarla anılmaktadır. *Collocation* kavramı, kimi araştırmacılar tarafından eş dizimlilik, aynı kavram alanından kelime kullanma, aynı çağrışım alanından kelime kullanma başlıklarıyla ele alınırken kimi araştırmacılar ise eş dizimlilik ve aynı kavram alanından kelime kullanma ifadelerini aynı başlıkta buluşturmışlardır. Subaşı Uzun (1995, s. 64) ve Parlak (2009, s. 202), Halliday ve Hasan'da *collocation* kavramıyla karşılanan ve Türkçeye kimi kaynaklarda eş dizimlilik şeklinde çevrilen sözcüksel bağlaşıklık başlığını, aynı kavram alanından sözcüklerin kullanımı şeklinde vermişlerdir.²

Bu çalışmada *collocation* kavramı, birçok kelime ilişkisini içine alan -eş, yakın, karşıt anlamlı kelimeler; aynı köke, aynı bilgi alanına sahip kelimeler arasındaki ilişki, kişisel çağrışımlarla bir araya gelmiş kelimeler arasındaki ilişki- aynı çağrışım alanına sahip kelimeler üst başlığında ele alınmıştır. Bir göstergenin bir başka göstergeyi çağrıştırması demek olan çağrışım, bir kavramı kurduğu ilişki ile diğer kavramlarla bir arada tutup komşu kavramlarla bir anlam alanı oluşturur (Karaağaç, 2013, s. 206). Teşekkül eden çağrışım alanının üyeleri arasındaki bağ, kavramlar arasındaki anlam ilişkilerinin gücü nispetinde yakından uzağa doğru gerçekleşir. *Harman* kelimesi ile karşılaşıldığında *buğday yığınları, döven, döveni çeken hayvan, onları güden insan* ve *sarı renginin zihinlerde uyanması; savaş* kelimesinin *silahlar, bombardımanlar, yaralılar, ölümler, yıkıntılar* kelimeleri ile bir arada sunulabilmesi kurulan anlam ilişkisi neticesinde ortaya çıkan çağrışım alanı ile ilgilidir (Aksan, 1999, s. 52).

1.2.1. Eş-Yakın, Karşıt Anlamlı Sözcüklerin Kullanımı

Eş-yakın, karşıt anlamlı kelimeler, metnin bütünlüğüne hizmet edip aynı amaç etrafında bir araya geldiğinde bir bağlaşıklık unsurudur.

Nar Ağacı'nda eş veya yakın anlamlı kelimeler de bağlaşıklığı destekleyen unsurlar arasındadır. *Yolcu, seyyah; yola çıkmak, yola dizilmek, yola düşmek, yola girmek, yola koyulmak, yola revan olmak; yolculuk, seyahat; kılavuz, rehber; istikamet, güzergâh, rota; ateş, alaz, yalım, har; savaş, harp; ceset, ölü; öfke, nefret* gibi.

Ateş, su; öfke, nefret-af, merhamet; akıl-gönül gibi kelimeler de karşıtlık ilişkisi içinde metnin bağlaşıklık yapısına hizmet eder.

1.2.2. Aynı Kökten Türetilmiş Sözcüklerin Kullanımı

Aynı kökten türetilmiş kelimelerin metnin konusuna katkı sağlayacak şekilde bir sözcük kümesinin üyesi olup kullanılması bağlaşıklık yapıya katkı sağlar.

Nar Ağacı'nda aynı kökten türeyip metnin bütünlüğüne katkı sağlayan kelimeler şu şekilde örneklendirilebilir: *Çay, çaycı, çaydanlık; yol, yolcu, yolculuk; yorgun, yorgunluk; yürü-, yürüt-, yürün-, yürüme, yürümek, yürüyüş; muhacir, muhacirlik; yak-, yakıl-, yakıcı, yakma, yakmak, yan-, yanma, yanmak, yanık, yangın; tutuş-, tutuştur-; kavr-, kavrul-, kavruk, kavurucu; sıcak, sıcaklık; ölü, ölüm.*

² Coşkun (2005) ve Başusta (2009), aynı kavram alanından kelime kullanımı ile eş dizimlilik kavramlarını birlikte kullanmışlardır. Balyemez (2011), aynı kavram alanından kelime kullanımı adlandırmasını eksik, eş dizimliliği ise yanlış bulur. Yerlerine *kavram alanı* ifadesini de içeren bir terim olarak tanımladığı aynı çağrışım alanından kelime kullanma ifadesini önerir. *Collocations*, Güllü (1994), *birliktelilik* (eş dizimlilik); Özyıldırım (1999), *Karataş* (2008), eş dizimlilik; Taşıgüzel (2004), eş dizimlilik/eş dizimsel örüntüleme; Adalar (2005), eş dizimlilik; Dilidüzgün (2008) ise eş dizimsel örüntüleme başlığıyla ele almıştır.

1.2.3. Aynı Bilgi Alanına Ait Sözcüklerin Kullanımı

Zihnin benzer ve farklı nesnelere tasnif edip genel bir başlık altında depolama gücünün anlaşılması (Aksan, 1999, s. 40), dilin kullanım ve işleyişinin kavranmasına yardımcı olur. Metinlerde de *aynı bilgi alanına* ait kelimelerin bir konu etrafında bir arada kullanılması *sözcüksel bağlılık* ile ilgilidir. Bağlamın sunduğu çerçevede çeşitli anlam ilgileri ile bir araya gelmiş, *aynı bilgi alanına ait kelimeler*, metnin bütünlüğünün kurulmasına hizmet eder. Bu kümeyi oluşturan kelimeler arasındaki bağ; *parça-parça ilişkisi*, *parça-bütün*; *aynı dizinin üyesi kelimeler arasındaki düzenli ilişki*, *sistemik anlamsal bir ilgiyle birbirlerine bağlanmalarına rağmen kapsayıcı bir anlam ilgisi sayesinde birlikte düşünülebilen kelimeler arasındaki ilişki* ya da *genel bir sınıfın üyeleri arasında olan bir üst-alt anlam ilişkisi* şeklinde gerçekleşebilir.

Aynı bilgi alanına ait kelime kadrosu *Nar Ağacı*'nin *bağlılık* bir yapı kazanmasında, metnin anlam bütünlüğünün tesisinde etkili olmuştur.

Yol, *yolcu*, *yolculuk*, *yol almak*, *yol görünmek*, *yol göstermek*, *yol zamanı*, *yolun sonu*, *yol arkadaşı*, *yol duası*, *adres*, *yorgunluk*, *git-*, *yürü-*, *uğra-*, *dön-*, *kılavuz*, *rehber*, *kafile*, *kervan*, *kervansaray*, *kervancı*, *kervanbaşı*, *otel*, *han*, *hancı*, *istasyon*, *liman*, *yük*, *istikamet*, *güzergâh*, *rota*, *harita*, *menzil*, *işaret taşı*, *mesafe*, *kapı*, *eşik*; *şoför*, *misafir*, *seyyah*, *tren*, *kayık*, *kelek*, *vapur*, *deve*, *gemi*; *hastane*, *hasta*.

Çay, *çayhane*, *çaycı*, *çaydanlık*, *çayevi*, *çay ilâhisi*.

Toprak, *dağ*, *taş*, *çöl*.

Hava, *fırtına*, *rüzgâr*, *gök*, *bulut*, *renk*, *koku*, *ses*, *mevsim*, *iklim*.

Su, *ırmak*, *akarsu*, *deniz*, *göl*, *havuz*, *sel*, *dere*, *çay* (*Harşit Çayı*), *Karadeniz*, *yağmur*.

Ateş, *ateşdan*, *Ateşgâh*, *Zerdüştî*, *Zerdüşt*, *Mecusî*, *Ateşperest*; *cehennem*, *sıcak*, *alev*, *ışık*, *parıltı*, *yak-*, *yan-*.

Savaş, 87. *Alay*, 93 *Harbi*, *Balkan Harbi*, I. *Cihan Harbi*, *Rumeli Muhacirleri*, *Balkan Muhacirleri*, *Trabzon Muhacirleri*, *seferberlik*, *ordu*, *alay*, *tabur*, *asker*, *ünifforma*, *kılıç*, *subay*, *komutan*, *esir*, *cephe*, *işgal*, *ölü*, *ölüm*, *ceset*, *mezar*, *mezarlık*, *mezar taşı*.

An; *zaman*, *zamansızlık*, *zaman makinesi*, *zaman seyyahları*, *cennet zamanı*, *zamanda geri gitmek*.

1.2.4. Kişisel Çağrışımlara Dayalı Sözcüksel Bağlılık Unsurları

Kelimelerin sözlükte yer alıp ortak olarak kullanılan anlamlarının yanında kişisel çağrışım alanlarından da bahsetmek gerekir (Karaağaç, 2012, 596). Sözlükte sıralanan anlamlarından her biri, genel dil kullanıcısının hafızalarında yer alan kelimenin *potansiyel anlamı*, sözlükteki anlamlardan birinin bağlama göre gerçekleşmesi ise *kullanım anlamı* olarak tanımlanır.³ Bir kelimenin *kullanım anlamı*, ancak kelimenin diğer kelime, cümle ve paragrafla ilişkisi sonucunda ortaya çıkar. Sözlükte *yer alan kelimeler arasındaki bağıntılar*, *cümle düzlemindeki bağıntılar*, *metin düzlemindeki bağıntılar* ve *dış bağıntılar*⁴ bu anlamın oluşmasını sağlayan bağıntı çeşitleridir. Kelime ve cümle düzeyinde kalan bağıntılar, metin düzeyinde değerlendirilmediği sürece metin bağlamındaki anlamlarının anlaşılması mümkün olmaz. Her kelimenin anlam yükünün doğru anlaşılması, kelime ve cümle düzeyindeki bağıntıları da kapsayan, *metin içi* ve *metin dışı bağlamın* da etkili

³ Filizok, R. Edebî Eserlerde Figürler Düzlemi ve Derin Yapı. <https://www.ege-edebiyat.org/wp/?p=1340> [Erişim Tarihi: 30.06.2023].

⁴ Filizok, R. Anlam Bağıntılarından Doğar. <https://www.ege-edebiyat.org/wp/?p=637> [Erişim Tarihi: 30.06.2023].

olduğu ilişkiler ağına sahip metin düzlemi ile mümkün olur. Bu sebeple kelime ve cümleleri metinden bağımsız bir şekilde incelemenin anlam analizi açısından bir değeri olmayacak, kelimeler, ancak metinde oluşturdukları alan içinde değerlendirildiğinde anlaşılabilirler.⁵

Kelimelerin sözlükteki karşılıklarından hareketle kurulan belli anlam ilişkileri bir kavramın hangi kavram ya da kavramlarla ilişkili olduğuna dair bir çerçeve çizer. Fakat bu sınırları aşip aralarında herhangi bir anlam ilişkisi kurulamayan kavramları bir araya getirebilen, bağlam ve kişisel çağrışımlar aracılığıyla kimi kelimelere yüklenen anlamlar, kelimelerin sözlükteki potansiyel anlamlarından farklı olabilir. Dil, zihinde yer alan bir etiketler mecmuası olmadığından (Weisgerber, 1968, s. 5) aynı dilin konuşurları, zihinlerinde dile dair ortak bir şemaya sahip olsalar da deneyimleri sonucu kendi özgün şemalarını, kavram ağlarını oluşturabilir (Dilidüzgün, 2008, s. 79). Kelimeler, potansiyel anlamlarının yanında bilgi ve deneyim ile şekillenen bir yaşam alanıyla zihinde yer eder (Çolak Bostancı, 2008, s. 7) ve “her dönem, her bağımsız yazar, kendi bireyselliğini diline yerleştirmekten sakınmadığından farkında olmadan sözcüğe ayrı bir şey ekler ya da onu değiştirir” (Akarsu, 1998, s. 63). Bireyin yaşantısı sonucu yeniden anlamlandırıp çağrışım alanının bir parçası kıldığı bu tür kelimelerin metne hâkim olmayan biri tarafından anlaşılıp bir arada düşünülmesi veya metin bağlamının dışında birbirleriyle anlamsal bir ilişkinin kurulabilmesi mümkün değildir.

Nar Ağacı'nda dil kullanıcısının kişisel çağrışımları doğrultusunda anlamı gelişen, metnin bütünlüğüne, konu ve mesajının şekillenmesine yardımcı olan kelimeler şunlardır: *Yol, yolcu, kapı, ölü, ölüm, çay, seferberlik, ateş, savaş, aşk, âşık, su, ırmak, gölge, rüya, zaman-an, fotoğraf, taş, toprak, dağ, çöl, hava, ışık, mavi, sarı, Doğu, İstanbul, Trabzon, Tebriz.*

2. *Nar Ağacı* ve Metin Kurucu Sözcüklerin Sözlüğü

Nar Ağacı'nda bir uyum içerisinde çeşitli anlam ilişkileri ile birbirlerini tamamlayıp konu ve mesajının şekillenmesine katkı sunan kelime kadrosu, temel *bağlaşıklık* öğelerinden biri olmuştur. Kelimelerin metin düzeyinde yüklendiği yeni anlamlar, genel sözlük bilgisinin dışında metne özgü anlamların doğabileceğini, farklı kelimelerle yeni ilişkilerin kurulabileceğini gösterir. Metinde kapsayıcı, çatı kelimelere bağlı kelime kümeleri, bir konu etrafında birleşip iletinin aktarılmasına yardımcı olur.

Nar Ağacı'nda *toprak, hava, su, ateş* kelimeleri ekseninde temellenen ve ilişkili kelimeler vasıtasıyla genişleyen *kurucu kelime kadrosu* doğrultusunda *Yol/Yolcu, Kapı, Ölüm/Ölü, Çay, Ateş, Aşk, Savaş, Su, Irmak, Gölge, Rüya, Zaman/An, Fotoğraf, Halı, Toprak, Dağ, Taş, Çöl, Hava, Işık, Mavi, Sarı, Doğu, Trabzon, İstanbul, Tebriz* kelimeleri tanımlanmış, böylece zikredilen kelimelerden mürekkep yazara ait bir *sözlük* oluşturulmuştur. Sözlükteki tanımlamalar ve ilgili açıklamaların verilmesinde kelimeler arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi adına alfabetik bir düzen takip edilmemiştir.⁶

2.1. Yol/Yolcu

Yol; ömür içinde gidilen, gelinen, bu yüzden tekerrürü içinde taşıyan, ancak bazen dönüşü olmayan, güzergâhı belli, menziline yönelmiş, bir başı ve sonu olan, bir ışık huzmesinden ibaret zamanda, mekânda, mazide, gelecekte gerçekleştirilebilecek hep aynı, azaplı, zor ve sıkıntılı, zorunlu bir süreçtir. Yol; geçmişle kurulan bir bağ, hayattır.

⁵ Filizok, R. Edebî Eserlerde Figürler Düzlemi ve Derin Yapı. <https://www.ege.edebiyat.org/wp/?p=1340> [Erişim Tarihi: 30.06.2023].

⁶ Bu bölüme ait alt başlıklarda ilk olarak *sözlüğün* üyesi her bir kelimenin tanımı verilmiş, sonrasında bahsi geçen dil biriminin anlamının şekillenmesinde belirleyici kelime kadrosu ile birlikte sunulmuştur.

Yolcu; giden, gelen, yönelen, ulaşan, seyyah, yola talip olan, eşlik eden, eşlik edilen, uğurlanan, yol gösterilen, arayan, çile çekendir. Yolcu, muhacirdir; tehcire uğrayan, hicret eden, seveke tabi tutulandır.

Bir *yol*, *yolculuk* romanı olan *Nar Ağacı*’nda *yol* ve *yolculuğa* dair kelimeler romana hâkim olan kelime kadrosunun başında yer alır. Roman kahramanlarından biri olan anlatıcının *yolculuğu*, içinde bulunduğu zaman diliminde Trabzon’dan başlar. Dedesi Settarhan’ın başaramadığını başarmak, *geri dönmek*, onun *yolculuğunu* tamamlamak için Trabzon’dan *yola koyulan* anlatıcı için *yolun sonu*, *menzil* Taht-ı Süleyman’dır. Tebriz, İsfahan, Şiraz, Yezd, Tiflis, Batum, Bakü onun bu *yolculuktaki* diğer *duraklarıdır*. Ayrıca anlatıcının *gölge ben* olarak *fotoğraflar* üzerinden bir rüya hâliyle maziye yaptığı *yolculuklarda* Settarhan, Zehra, Büyükhanım, İsmail ve romanın diğer kahramanları tanınır, *yolculuklarına* tanık olunur. Onlar da hep *yoldadır*. Settarhan; Tebriz, Yezd, Batum, Tiflis, Bakü arasında halı ticareti yapan bir tüccardır. Büyükhanım ve Zehra, *muhacirlikte* çileli bir *yolculuğun yolcularıdır*. Sağ bacağı kasığından itibaren kesilmiş, 93 Harbi gazisi Hacıbey’in tahta bacağı ona amansız bir *yolculuktan* kalmıştır. Bir Ermeni, Büyükhanım’ın komşusu Siranuş, *tehcirle* yola çıkanlardandır. *Gülcemal* vapuru ile Balkan Harbi’ne katılacak gönüllülerden biri de Zehra’nın ağabeyi İsmail’dir. İsmail’in *Gülcemal* ile Trabzon’dan ayrılışı, bir başka *yolculuk* hikâyesidir.

Fotoğraflar üzerinden maziye gidişlerde okuyucunun tanıdığı, anlatıcının dedesi Settarhan; Tebriz, Gence, Bakü, Karabağ, Likap, Erdebil, Urumiye, Kazvin, Gilan, Kuba, Şamahu gibi şehirleri yılın neredeyse yarısında dolaşarak geçiren bir *tacir*, bir *seyyah*tir. Bolşevik İhtilali olduğunda Batum’da olan Settarhan, buradan Trabzon’a kaçmış, böylece ona Tebriz’in Taht-ı Süleyman’ın kapıları tamamen kapanmış, bir daha geri dönememiştir. İstanbul’a gitme hayali ile hayata tutunan Settarhan için bu, bir başka *yol* ve *yolculuğun* hayalidir.

Maziye yapılan *yolculuklarda* da bir başka *yol* haberi *muhacirliktir*. Harb-i Umumi ile Kafkas cephesi Trabzon’a kadar genişlemiş, Rus ordusu şehre dayanmıştır. Trabzon halkının şehri boşaltması için çağrılar yapılmaktadır. Romanın kahramanlarından Büyükhanım ve Zehra’nın *yolculuğu* böyle başlar. Anlatıcı; Büyükhanım ve Zehra’nın bu zor *yolculuğunda* onlarla birlikte olacak, bütün *yolu* birlikte kat edecektir.

“*Muhacirlik var, emir çıktı. Vali Cemal Azmi Bey şehir merkezini Ordu’ya taşıyor.*” (s. 271).

Haziran 1915, Trabzon Ermenileri ile ilgili bir başka *yol hikâyesidir*. Trabzon Ermenileri, I. Dünya Savaşı sürerken Zor ve Musul’a gönderilirler. Büyükhanım ve Zehraların komşusu Siranuş, eşi kumaş tüccarı Aramyüs Efendi *tehcir* ile *yola* çıkanlar arasındadırlar. Metinde *tehcir* ve *yürümek* kelimeleri *aynı çağrışım alanının* içindedir ve *tehcir* uzun bir *yürüyüş*, *yürümek*, *yarı ölüm* demektir.

“*‘Büyükhanım’ dedi, ‘Biliyorsun bizi yarın götürecekler. Çıkan kanundan haberin var. Bu yollarda neler olduğunu duyuyoruz az çok. Duymasak bile tahmin etmek zor değildir. Hiçbir şey olmasa bile yol bu, yürümek bile yarı ölüm demektir.’ Sustu. Yutkundu. Sonra devam etti. ‘Musul neresidir, Zor neresidir bilmem. Adını bile işitmediğim çöllere gidecekmışiz.’*” (s. 278).

Muhacirlik ile Trabzon’dan batıya doğru hareket eden *göç kafilesinin yolcuları*, daha çok kadın, çocuk, ihtiyar, hasta ve sakat erkeklerden oluşur. Bu zorunlu *yolculuğa* çıkanları *fırtına*, *Harşit Çayı*, *sıtma*, *tifüs*, *çamur* gibi çeşitli engeller karşılar. *Muhacirler* de *tehcire* uğrayanlar da *yol* ile ağır bir *yükü* omuzlamışlar, *acı* çekmişlerdir.

“Siranus’u düşündü Büyükhanım. Acaba o da gördükleri, yaşadıkları karşısında cinnet getiren kadınlar kafilesine karışmış mıydı çoktan? Yoksa akla hayale sığmayacak uzunlukta bir yolu, altından kalkılamayacak ağırlıkta bir yükü sırtlanmış olduğu halde hâlâ adımlamaya mı çalışıyordu? Biri muhacir veznindendi yolculuklarının diğeri tehcir, ikisinin de kökünde acı vardı ve cümleleri, dağların sırtında ters istikamette ilerleyen birer çizgiydi.” (s. 307).

Anlatıcının Büyükhanım, Zehra, Yıldırım, Anuş, Masal ile Trabzon’dan çıktığı yolculuğun menzil-i maksudu İstanbul’dur. Harşit Çayı’nın kıyısından Remziye’nin oğlu Hasan’ın da katıldığı bu küçük kafilenin yolculuğu, Trabzon’dan yola çıktıktan üç ay sonra, vardıkları Samsun’dan hareket edecek Reşadiye vapuru ile İstanbul’da tamamlanacaktır. Trabzon’un işgalden kurtuluşu, Rusların yerini dolduran Rum ve Ermeni çetecilerinden şehrin temizlenmesiyle muhacirlerin, Büyükhanımların, Trabzon’a dönüşleri yeni bir yolculuk hikâyesidir. Büyükhanım ve onun küçük kafilesinin, Trabzon’dan çıktıkları zahmetli, çile dolu yolculukta, daha sonra Trabzon’a dönüşlerinde onlara eşlik eden anlatıcı, bütün yolları onlarla adım adım yürür. O da onlarla yorgun düşer.

“Bütün bu yolları, sırtımda taşınamayacak bir yükün ağırlığıyla ben de adım adım yürümüştüm. Benim de Harşit kıyısında, Ordu çıkışında kopmuştu kıyametim.” (s. 320).

Yol, çiledir. Acılarla doludur. Ancak çile, insanı hatırlanır kılar. İnsan yolda olgunlaşır, ezilir, büzülür, tamam olur ve bunca sert sınava ancak kulun Allah’a olan aşkı katlanılabilir kılar. Bu yolun sonunda çember tamamlanacak insan olgunlaşacaktır. Büyükhanım, muhacirlik dönüşü değiştiğini fark eder.

“Dönüp geriye baktığımda, çıkıp indiği bu kadar acı dağından önce, ‘Ben böyle değildim’, bunu görebildi. Gördüğü doğru ama görmediği bir şey var, böyle olacağı bidayetden belliydi.

Bunca acı. Ebu Cehil bir dağ olsa, Büyükhanım’ın tırmanıp indiği ancak öyle bir dağ olabilirdi. Dudaklarında buruk bir tebessüm belirdi. Haberi yoktu kendisine neler olduğundan, nereden yola çıkıp nerelere vardığından. Lâkin bu çile olmasa Büyükhanım, ismi çoktan unutulmuş ancak sıfatıyla hatırlanan Sabire Hanım, eksik kalırdı.” (s. 498).

93 Harbî’nde Doğu Cephesi’nde Kars’tan Erzurum’a doğru çekilirken dağ, tepe, yağmur, çamur demeden günlerce yürüyen Osmanlı askerlerinden biri de Hacıbey’dir. Sağ bacağını böyle bir yolda yürüyerek kaybetmiştir. Bu sebeple tekrar yollara düşmek istemez ve muhacirlik zamanı Trabzon’da kalır. Çünkü muhacirlik, aynı zamanda yol demektir.

“Hacıbey aynı yolu tekrar yürümüş de geri dönmüş gibi bir yorgunluk hissetti. Mümkün değil, bir daha yürümeyi göze alamazdı ve onun için her yol aynı yol demektir.” (s. 286).

Trabzon’dan Balkan Harbî’ne katılmak isteyen gönüllüleri taşıyan, Gülcemal Vapuru’nun yolcularından biri de Zehra’nın kardeşi İsmail’dir. İsmail, gidip de dönemeyenlerdendir.

2.2. Kapı

Kapı; zaman ve mekân aşırın bir fotoğraf karesi; eşiğine bir adım bırakıldığında bir şehrin, ülkenin, iklimin, kelamın, yepyeni duyguların, aşkın, ümidin, azabın, başka dünyaların, yeni bir hayatın başlangıcı, onlara açılan bir yoldur.

Metinde temel kelime kadrosunun üyelerinden biri de kapıdır. Cennet kapısı, cehennem kapısı, tevbe kapısı, ümit kapısı, cümle kapısı, Doğu’nun kapısı, Kafkas Dağları’nın Karadeniz kapısı, Doğu’nun deniz kapısı, yedi kapılı şehir, Fatih kapısı, Mumhane Kapısı, Pazarkapı Mahallesi, Avrupa’nın kapısı, komşu kapısı, Türkiye kapısı, İran kapısı, sınır kapısı,

Kışlık Saray'ın kapısı, çayhane kapısı, göklerin kapısı, saltanatın kapısı, aşk kapısı, sohbet kapısı, çarşının kapısı, devlet kapısı, demir kapı, taş kapı, kelamın kapısı, Trabzon'un kapısı, gazaplı kapı, Piruz'un kapısı, sekiz kapılı ateş tapınağı.

Metinde *kapı* ile ilgili ifadeler bir başlangıcı, yolu ve yolculuğu çağrıştırır. Anlatıcı, Yasemen ile tanıştığında ona *o büyük yolun kapısı* açılır. Doğu'nun deniz kapısından başlayacak yolculuğun programı onunla yapılır. Henüz yolculuğun başlarında Erzurum'dan geçen anlatıcı bu şehrin ona Doğu'nun kapılarını çok önceleri açmış olduğunu fark eder. Anlatıcıya göre *sınır kapısında geçmek her zaman mucizevi bir tecrübedir. Komşu kapısı* Tebriz, aynı zamanda İran'ın kapısıdır. Fotoğraflar üzerinden başka zaman ve mekânlara giden anlatıcı Taht-ı Süleyman'da henüz yeni bir fotoğraf belirmeden bir eşiği geçmek üzere olduğunu hisseder. Eşik, anlatıcının yolculuklarında bir yolculuğun habercisi, açılan kapılara işaret eder. Göklerin kapısı açıldığında Settarhan'ın kalbinde artık yepyeni bir duygu vardır. Settarhan, Yezd'de Sessizlik Kulesi'ne çıkarken başka dünyaya ait yolun başında, ölüm sonrası ile yaşam tarafını birbirinden ayıran ağır demir kapı ile karşılaşır. Settarhan'a çay demlemeyi öğrenip çay ilahisini dinlediği Dağıstan Tekkesi'nde yeni bir kapı açılrsa da o bu yola meyletmez. Çay kelamın kapısını açar. Rusya'da ihtilal olduğunda Batum'dan kaçan Settarhan, sığınacağı yer Kafkas Dağları'nın Karadeniz kapısıdır. Settarhan'ın arkasından kapanan kapılara karşılık önünde açılan yeni bir yol vardır. Bu Yedi kapılı şehir'de Settarhan'a yeni bir hayatın kapısı açılır.

2.3. Ölü

Ölü, yaşam tarafından ölüm sonrasına geçmiş, yargılanacak ruhu bedenden ayrılınca geride kalan; kirli, olup bitene kayıtsız; geceye bırakılmadan bir an önce götürülmesi gereken; ayak ve el parmakları, çenesi ve burnu uzamış, rengi sararıp morarıp kokuşmaya başlamış, ürpertici bir parıltıya sahip aralık gözleriyle soğuk, yüzü kibleye dönük bumbuz bir ceset; upuzun, bir deri bir kemik kalmış kuru bedendir.

Romanda ölülerin tasvir edildiği cümleler ve ilgili kelime kadrosu metnin bütünlüğünü destekler niteliktedir. Resim derslerinden birinde Celil Hikmet'in yanında getirdiği Meşhur Ressamlar kitabının sayfalarını rastgele çeviren Zehra, Hans Holbein'in İsa'sı ile karşılaşır. Bu resimde ölümün morarttığı, kokuşmaya başlamış, kupkuru bir beden yaralar içinde upuzun yatmaktadır ve yarı açık kalmış gözlerinde camsı bir bakış asılı kalmış, burnu da çenesi de uzamıştır. Metinde bir başka yerde halısını teslim etmek üzere Bahman Mansuri'nin Yezd'deki evine giden Settarhan, onu can vermek üzereyken görür. Bahman Mansuri'nin bu hâli Hans Holbein'in İsa'sından farksızdır. Bir deri bir kemik kalmış upuzun bir beden, ürpertici bir parıltı takılı kalmış yarı aralık gözler, rengi sararmış, çenesi ve burnu uzamış Settarhan'ın karşısındadır. Zehra ile İsmail'in eve dönerken Trabzon Meydan'ında gördüğü, bir ipin ucunda dönen ölü beden, yarı aralık gözlerinde donuk bir parıltı, sapsarı bir çehre, bir şey söyleyecekmiş de zaman bulamamış, söyleyeceği içinde kalmış bir ağza sahiptir. Balkan Harbi'ne gönüllü olarak katılan İsmail, Çatalca'da çatışmalar sürerken sıhhiye çadırında sırasını beklemektedir. Aynı esnada ayak ve el parmakları uzamış, burnu ve çenesi sivrilmiş, gözlerinde ürpertici bir parıltı, aralık ağızda sarı dişleriyle Rumeli'den dönen askerlerden biri muayene masasında yatmaktadır.

Romanda Büyükhanım'ın yüzünde ölüm sarısı Muhacirlik emrinin çıkması ile belirir. Muhacirlikte ateşlenen Zehra'nın yüzü ölüm sarısına yakın yeşil bir renk alır. Kafile, Zehra'nın başında bir ölünün başında bekler gibi beklerler. Tehcir kararını duyan Siranuş, Büyükhanım'ın kapısını çaldığında kapıyı açanlar, Siranuş'un ölüm sarısı sinmiş yüzünün renginden olan biteni anlarlar.

2.4. Ölüm

Ölüm, ancak aşk olunca hükmünü kaybeden; yaklaştığında insanı daha cesur kılan; birinin değerini hükümsüzleştirebileceği, zengin fakir, âlim cahil, şah geda demeden herkesi eşitleyen, aynı seviyeye, aynı çukura koyan; ayrılığın en güç anı.

Rusların Trabzon'u işgali ile Büyükhanım ve küçük kafilesinin çıktıkları zorunlu bir yolculuk olan muhacirlikte, Trabzon'da yaşayan Ermenilerin Sevk ve İskân Kanunu gereğince Zor ve Musul'a gönderildikleri *tehcirde*, *Gülcemal* ile yola çıkan Balkan gönüllülerinden Devlet-i Aliye'nin Rumeli adağı İsmail'in *yolculuğunda*, Settarhan'ın halısını teslim etmek için gittiği ölüm döşeginde yatan Bahman Mansurî'nin evinde, esir düşmüş Osmanlı askerlerinden nefesi tükenmişlerinin atıldığı Gence istasyonunda ölümle karşılaşılır.

2.5. Çay

Çay; uzun, zahmetli yolculuklara çıkanların, yol yorgunlarının, yaralıların, hastaların, tekkedeki sohbet ehlinin "şifa"sı; birbirlerini tanımayanların, birbirlerini ilk defa görmüşlerin aracı; yorgunluk gideren, şifa veren sohbet kapısıdır.

Nar Ağacı'nda çay ve çayla ilgili kelimeler (*çayhane*, *çayevi*, *çaycı*, *demlik*, *demle-*, *semaver*, *çay bardağı*, *çay tabağı*) *yol*, *yolcu*, *yolculuk* kavramlarını tamamlayan, onlarla anlamca ilişkili, aynı çağrışım alanının parçası olarak yer almaktadır. Ayrıca çay kelimesi metinde sözcüksel bağlaşıklık unsurları içerisinde madde başı olarak yer alan *ateş* ve *su* unsurlarının da ilişkili olduğu kelimeler arasında sıralanır.

Bir sohbetin kapısı aralanmak istendiğinde veya misafir ağırlandıktan sonra ikram edilen çay, aynı zamanda roman kahramanlarının yolculuklarında hastalıklarına şifa veren, yorgunluklarını giderendir. Anlatıcının Trabzon'dan Taht-ı Süleyman'a, fotoğraflar üzerinden maziye yaptığı yolculuklarda çay anlatıcının masasında, elindedir. Çay yolcuların içeceği. Nar Ağacı'nda maziye yolculuklar, bir fotoğraf karesine anlatıcının bakmasıyla başlar. Teneke hazine sandığındaki *Eski Ev*, *Taşhan* ve *Balkan Seferberliği Günü Meydan* fotoğrafları; Nizam'ın albümünden alınmış Sofya ve Settarhan'a ait fotoğraf, Yezd'de bir otel odasının duvarında asılı bir çayhaneye ait fotoğraf, maziye yapılan yolculukların hazırlayıcısıdır. Fotoğraflardaki anlara yolculuk başladığında anlatıcı adeta yolculuğun bir parçası olan çayını yanından eksik etmez. Çay hazırlar, çay döker, çay doldurur, çay demler, çay söyler. Hacıbey, muhacirlikte yola çıkacak olan Büyükhanım'a *Bir de mavi demliği, şu kalan çayı al. Yolda şifa olur*, der. Uzun, zahmetli muhacirlik yolunda ayva yapraklarından yapılan çay, yolcuların içini açar, boğazını gevşetir. Taht-ı Süleyman'a geldiğinde hastalanan Piruz'a Settarhan'ın annesi, şifalı bitkilerden çay yapar. Çatalca'dan İstanbul'a sevk edilen Balkan Harbi gönüllüsü İsmail, treni Sirkeci garında durduğunda çaycı neferlerin dağıttığı çaydan içer. İsmail'e göre bu çay dünyanın en büyük nimetidir. Dağistan Tekkesi'nde çay, şifa; semaver, şifa-sazdır. Settarhan, tekkede semaveri kaynatıp çay demlemeyi öğrenir, şifaları dağıtır. Tekkede tekke ehli için vazgeçilmez olan, zikre ve sohbe eşlik eden çay içilirken sohbetin bozulmaması için kaşık kullanılmaz, dervişler Çay İlahisi'ni söyler.

2.6. Ateş

Ateş, dokunamı, yaklaşanı kendisine benzeten, çeken; saflığın, temizliğin, kirlenme ihtimali olmamanın simgesi; saygı duyulan, görülen, hissedilen ama dokunulamayan, bir kalıba sokulamayan, uzlaşlamayan ancak itaat edilen, yakan, yıkan, acıtır.

Anasır-ı Erbaa'nın unsurlarından biri olan ateş; toprak, su, hava unsurları ile metnin mesajının inşasında yer almış, aynı çağrışım alanına sahip diğer kelimelerle -aşk, acı, öfke,

Zerdüştlük- anlam alanını genişletmiştir. Böylece *ateş* ve *ateşe* dair kelimeler metnin bütünlüğüne katkı sağlayan sözcüksel bağlaşıklık unsurlarından biri olmuştur: *Ateş, alev, alaz, yalım, har, kül, çöl, yanardağ, lav, ateşdan, ateşgâh, Zerdüştî, Zerdüşt, Mecusî, Ateşperest, ateş tapınakları, yak-, yakıl-, yakıcı, yakma, yakmak, yan-, yanma, yanık, yangın, kızgın, kaour-, kaovrul-, kaovruk, kaovurucu, ateş ağacı, ateş ülkesi (Azerbaycan), ateş bahçesi, cehennem, cehennemî, sıcak, sıcaklık, ısın-, tutuş-, tutuştur-, kızı, kızıl, nâr-ı cehennem, nâr-ı İbrahim, nâr-ı cüda, tüt-, şubatın yirmisi*⁷

Saflığın simgesi olan *ateş*, Zerdüştlükte kutsal kabul edilir. Metinde bir *ateş ülkesi* olan *her şeyin başladığı yer* Bakü'de, İsfahan'da, Settarhan'ın çocukluk ve gençliğinin geçtiği *yolun sonu* Taht-ı Süleyman'da bulunan *ateşgâhlar, yolculuğun durakları* arasındadır. Taht-ı Süleyman'da yaşayan, *Nar Ağacı'nın* kahramanı Settarhan, Bakü'deki *ateşgâhı* da Zerdüştler için önemli bir tapınak olan Yezd'deki *Sessizlik Kulesi*'ni de bir tacir olarak çıktığı *yolculuklarda* görür.

" 'Ahuramazda tek Tanrıdır ve ateş, bize onun kudretini ve temiz isimlerini hatırlatır sadece. Ateş saflığın, katıksız temizliğin, kirlenme ihtimali olmamanın simgesidir. Ona sadece saygı duyarız.' Biraz düşündü. 'Hristiyanların haçı gibi. Meselâ.' " (s. 181).

Metinde *ateş; aşk* ve *âşık* kelimeleri ile aynı çağrışım alanına sahip bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Roman kahramanları *Celil Hikmet, Zehra, Settarhan, Sofya, Âzam* ve *Piruz'un* duygularının ifadesinde *ateşe* başvurulur. Celil Hikmet, Zehra'ya âşık olduğunda *içinden ateş* geçer. Balkan Harbi gönüllüsü, İsmail gibi gidip de dönemeyenlerden biri olan Celil Hikmet'in çıktığı bu *yolda* Zehra'ya yazdığı mektubun cümleleri *ateştendir*. Settarhan ayrılırken arkasından onu izleyen Sofya, kendi kalbinden *ateşin kokusunu* alır. *Âşık* kahvelerinden birinde *âşık*, Settarhan'ın *ateşe bakışından aşka düşmüş* bir adam olduğunu anlar. Piruz, Azam'ı gördüğünde *kalbine kızgın bir demir çubuk saplanmış gibi* sarsılır. Başını tezgâhtan kaldıran Âzam, Piruz'u gördüğünde onu *yakan ateşte* kendi de *yanar*.

Ateş aynı zamanda bir *acının kaynağıdır*. Gidip de dönemeyen, Balkan Harbi gönüllüsü İsmail'in Kırık Kafiye'si onun *yangınını, ateşini* taşır ve bu defter Zehra'nın *elini yakar*. Sehend Dağı'nda Türk çetecileri ile karşılaşan Settarhan, bu adamların her birinin içine *bir ateş düştüğünü ve bu ateşin de ancak yaktığı yerden söndürülebileceğini* görür. *Hastalığı, ölümü, göçü, çileyi* içinde barındıran *savaş; yakan, yıkan, acı veren bir ateştir*.

2.7. Savaş

Savaş, kazananı olmayan, insanı canavarlaştıran, gidip de dönülemeyen; farklı milletlerden, coğrafyalardan, zamanlardan milyonlarca insanı acı içinde oradan oraya sürükleyen aç, biçare, sefil bırakan bir alevdir.

Metinde 93 *Harbi, Balkan Harbi* ve *I. Cihan Harbi'nde cephe* ve *cephe* gerisinde yaşananlar; *Rumeli Muhacirleri, Balkan Muhacirleri, Trabzon Muhacirleri, Tehcire uğrayanların yolculuklarında hastalık, yağmur, çamur, fırtına, ırmak* ve *açlıkla imtihanları, mücadeleleri* anlatılır.

Kafkas Cephesi Trabzon'a kadar genişleyip Rize, Of, Sürmene, Araklı, Arsin, Şana'dan sonra Trabzon da Ruslar tarafından işgal edildiğinde yaşlılar, kadınlar, çocuklar; *dere, ırmak, dağların aşıldığı, yağmur, fırtına, çamur; açlık, tifüs, sıtma; eşkıya* ile mücadele edilen *cinnet yolunun yolcusu* olurlar. *Muhacirlik* başlar.

⁷ *Cemre*, ilkbaharın gelişiyile önce *havada* daha sonra *su* ve *toprakta* oluşan *sıcaklık artışıdır* ve ilk *cemrenin düşüşü* "şubat'ın yirmisi"dir. *Şubat'ın yirmisi*, romanda iyi haberleri, güzel geleceği simgeler. *Şubat'ın yirmisinden sonra Erenköyü'ndeki evde üç gece üst üste hepsi de feraha dair rüyalar gördü Büyükhanım*. (Bekiroğlu, 2013, s. 485).

Hacıbey, 93 Harbi'nde Doğu Cephesi'nde bacağına kaybetmiştir. Kars'tan Erzurum'a çekilen orduya bitmeyen, bitti zannedilen yerde daha yeni başlayan, azaplı, bıktırıcı, insanın takatini tüketen, tükenmiş takatini sömüren, emen bir yürüyüş emredilmiştir.

Fotoğraflarla maziye yapılan yolculuklardan birinde Meydan'da çekilmiş bir fotoğrafla Balkan Harbi'nin başlamadığı bir dönemde Trabzon'a giden anlatıcı, bir seferberlik ilanı ile karşılaşır. *Seferberlik, memleketin maddî manevî bütün kuvvetini, yani askerî, ekonomik, psikolojik ve siyasî bütün güçlerini barış durumundan topyekûn savaş durumuna seferber etmesi, yola, yolculuğa, savaş durumuna geçmesidir. Balkan Harbi gönüllüsü olup Gülcemal ile Trabzon'dan hareket eden İsmail'in cephe yolculuğu tifüs, kolera; yağmur, çamur, fırtına; açlık ve yürüyüşten ibaret bir imtihana dönüşmüştür.*

2.8. Aşk, Âşık

Aşk, insanın kalbindeki tatlı çarpıntının sebebi, bir sarmaşık gibi sarışan arsız bir mutluluk; yaşam kaynağı, ölümün hükmünü kaldıran, bir cürmün başlangıcı, ihlaller mukaddimesi, hak iddiası; zamansız an, kelâmsız ışık; yolu, mezhebi, meşrebi belli hüküm; öncelik sonralık, sıra saygı, hak hukuk dinlemez, hesapsız yaşanan, yeterincesi olmayan, hudutsuz, temkinsiz, itidalsiz, tazmini imkânsız; var olduğu müddetçe tek biçimde, tek hacimde var olan; acısından, eleminden kaçarak sığılacak en uygun yer ancak bir savaş olan, nefretin izale aracı, yorumun ve aklın öldürebileceği, sirayet etmesi kaçınılmaz, kıskanç, anlatmak ihtiyacı duyulan sebepsiz, kokusu cennetten bir duygu;

Âşık, iki doğru, iki dünya, kalp ile akıl, duygu ile mantık arasında bir çıkar yol aramayan, kalp ile akıl arasında hangisini seçeceği hususunda bir yol ayrımında bulunmayan, kendini aşkın oluruna bırakan, başkaldıran, maşuka ulaşmadan ölmekten korkandır.

Trabzon Sultanisi öğretmenlerinden Celil Hikmet ve Zehra'nın aşkları Balkan Harbi'ne gönüllü katılan Celil Hikmet'in geri dönememesi ile son bulmuş, âşıklar birbirlerine kavuşamamıştır. Azam'a âşık olan Settarhan'ın hisleri, Azam'ın Piruz ile kaçmasıyla öfkeye dönüşür. Nar Ağacı'nda âşıkların akıl-gönül, af-merhamet, öfke-nefret ile mücadeleleri ateş ve su kavramları bağlamında okuyucuyla buluşturulur. Sofya'nın Settarhan'a olan hisleri de metinde işlenen bir başka aşk hikâyesidir. Zehra ve Settarhan, Trabzon'da yolları kesişen iki ırmak, metnin sonunda aşkla birleşirler. Aşk ve âşık kelimeleri çağrışım ilişkisi ile bağlandığı ateş ve su kelimeleri ile sözcüksel bağlaşıklık unsurları arasındadır.

"Nefret, aşkla boy ölçüşebilecek yegâne duyguydu ve ne kadar güzeldi. Nefret etmese, Settarhan oracıkta ölecekti ve nefreti de ancak aşk yok edebilirdi." (s. 370).

2.9. Su

Su, derin, ürkütücü, aldığı geri vermeyen, zaman zaman görüldüğü kadar munis olmayan, dibi görünmeyen, tehlikeli olduğu kadar şifa kaynağı; yangını, ateşi söndüren (insanı ferahlatan, rahatlatan) cana can katan, hayat verendir.

Nar Ağacı'nda su aynı zamanda göl, akarsu, ırmak, çay, dere, deniz, yağmur, gözyaşdır. *Su; berrak, duru, saf, altın kadar değerli; hayatın kaynağıdır. Yola çıkan herkes, bir su, çay, çeşme, havuz kenarında yorgunluğunu atar. Bununla birlikte siyah derinliği, ihtişamlı dehşeti ile ürperten, insanı kendisine çeken bir denizin, azgın karanlık bir suyun öfkesi hiçbir şeye benzemez, su; bulanık, durgun, derin göl hâliyle aldığı geri vermez. Taht-ı Süleyman'daki bulanık, yeşil, derin, ürkütücü, dibi görünmeyen göl, misafirleri için tehlikelidir. Muhacirlerin karşısına çıkan birçok engelden biri de suya dairdir. Harşit Çayı, yolcuların karşısına dikilir.*

"Bu, Osmanlı coğrafyasındaki en uzun, en geniş, en derin ırmak değilse de en hızlı, en haşin, en kuvvetli, en deli akan, en yol vermez olanlardan biriydi. İrmak bile değildi, adı çaydı bu yüzden ama büyük ve azgın ırmakların bütün tehlikelerine sahipti. Şöhreti kendisini yakından tanıyan, yolu kıyısına düşenlerce malûmdu ancak. Büyükhanım çarşafının eteklerini sıkarken Harşit'e baktı. Normal zamanlarda bile onca cana kıyan çay Nisan'la coşmuş, kabarmış; kış başında uysalca akan suyu şimdi yüz kat fazlasına ulaşmıştı. Dere iken ırmak olmuş, kabadayılığa kalkışmıştı. Harşit, öfkesi ağzında, yakacak can arıyordu." (s. 299).

Roman kahramanları su ile tanımlanır. İsmail derin ve uysal bir ırmak Zehra, duru bir su damlası nereye akacağını bilememiş, mecrainı kestiremeyen coşkun sular gibidir. Azam, sular gibi başını her taşa vurmaz, ateş gibi önüne geleni yakarak gideceği yere dosdoğru giderken Sehend, daha çocukluğundan itibaren cılız bir su gibi akar. Settarhan'ın su gibi yumuşak bir sesi vardır, Azam Piruz'la kaçtığı anda ise durgun su gibi kederlidir.

Yolla gelen sefaletin kiri pası, tozu toprağı; onca meşakkatin teri kanı, irini gözyaşı, ceset kokusu, yangın dumanı, çamuru, biti piresi, tifüsü kolerası, muhacirlerin üzerinden su ile temizlenir. Muhacirlik yolunda Büyükhanım ve kafilesi karşılarna çıkan bir sıcak suda yıkanıp temizlenirler, şifa bulurlar. Su; temizleyici, şifa kaynağıdır. Bitkiler su ile canlanır. Korkan insana bir yudum su içirilir. İnsan su ile yaşayabilir, hayatta kalabilir.

2.10. İrmak

İrmak, dünya, dünyadaki her hayat, tek kaynaktan neşet eden ve tek kaynağa yönelen, aynı mecrada var olan; iki iken bir olması görülmeye değer sonsuz bir akış, bir rüyadır.

Büyükhanım ve Zehra'nın katıldığı Mesnevi dersinde İranlı Hafize Hanım'ın dünya ile ilgili açıklamalarına, Piruz ile Settarhan'ın İslamiyet ve Zerdüştlük hakkında yaptıkları sohbet, anlatıcının Tiflis'i gezerken Kura ve Aragoi ırmakları ile ilgili düşüncelerine bakıldığında ırmak kelimesinin metnin bütünündeki anlamsal değeri ve ait olduğu çağrışım alanı kavranabilir.

Her şey gölge diyerek Divan'daki bir beyti açıklayan İranlı Hafize Hanım, dünyayı bir ırmak olarak tanımlar. İnsanlar da bu ırmağa düşen gölgelerdir. Rüya nizamının hâkim olduğu dünyadaki benler sadece bu dünyaya düşen gölgelerden ibarettir ve aslında bu gölgeler de gölgeliğin dışındadır.

"Gülümsedi. Şu dünya âlem dedikleri gölgelikte, gerçek gerçek içinde; gölge gölge üstüneydi. Her şeyin, gelip geçici bir gölge olduğuna iman etti. Haklıydı Hazret-i Mevlâna, dünya bir ırmaktı, biz bu ırmaktan dışarıydık aslında ve ırmağa düşen sadece gölgemizdi. Bir ırmağın üstüne düşmüş gölgeleri bir bir seçti." (s. 497).

Yola çıkış gayesini ırmaklarının kaynağını bulmak şeklinde açıklayan anlatıcı, dede ve anneannesini kendisinin hayat bulabilmesi için birbirlerine doğru akmış iki ırmak olarak tanımlar.

"İki ırmak onlar. İkisinin de birleşip büyük bir ırmağa dönüşmeden önce ayrı ayrı akıp geldikleri kumullu yataklar, mecralar, kimyalar var. Benim var olmam için birbirine doğru akmış bu iki ırmağın birleştiği yerde milyonlarca ihtimal arasında mümkünlerden bir mümkünüm sadece ben. Öyleyse mümkünümün yola çıkış anını, ırmaklarımın kaynağını bulmam gerek. Dedemin bile başaramadığı şeyi başarmak yani; geri dönmek. Başlangıç noktasına ittiba etmek. Gitmek." (s. 14).

Piruz ve Settarhan Sessizlik Kulesi'nden döndüklerinde ölüm sonrası yapılanların yanında İslamiyet ve Zerdüştlük arasındaki benzerliklere dair de sohbet ederler. Buna göre

ezelden birbirlerini tanıyan ırmakların kaynağı birdir ve en sonunda aynı denize dökülürler. *Nar Ağacı*'nda Tebriz'in ırmağı Settarhan, Karadeniz'e ulaşmıştır.

"Tanrı bütün âlemlerin Tanrısıdır ve bütün gerçek dinler aynı bir Allah'ındır. Gerektiği kadar geriye gidebilersen bütün ırmakların aynı kaynaktan çıktığını, ortak bir mazide her şeyin aynı ortak başlangıca bağlandığını görebilirsin. Ama bunu yani bütün ırmakların aynı kaynaktan çıktığını görebilmek için bir hayli yükselmek gerekir."

"Sen bunu görebiliyor musun peki?"

"Her zaman değil ama zaman zaman."

"O zaman Settarhan, "Madem bunu görebiliyorsun" dedi yumuşacık bir sesle, "Bütün ırmakların sonunda aynı denize döküldüğünü de görmelisin. Güneş doğunca ateşin hükmü kalır mı? Onun ışığı bütün ateşlerin hükmünü iptal etmez mi?" (s. 179).

Anlatıcı, Tiflis'te Kura ve Aragoi ırmaklarının ne yaşanırsa nerelerden doğup nerelerden akıyorsa hepsini arkalarında bırakarak birleşmelerini ve Hazar Denizi'nde dökülecekleri noktaya doğru ilerleyişini izler. Irmakların benzer buluşması *Nar Ağacı*'nın sonunda anlatıcıyı var edecek iki ırmağın Settarhan ve Zehra'nın birleşmesi ile gerçekleşir.

2.11. Gölge

Gölge, bir rüya ve bir oyunun sahnелendiği perdeden ibaret dünyadaki her şey, her suret; yaşadığı dönemin şuuruyla geçmişte bir yolculuğa çıkan, gören ama görünmeyen, konuşan fakat işitilmeyen, dokunan ama fark edilmeyen, var ve aynı zamanda yok olan, "zaman ötesi", kahramanlarını adım adım izleyen, onlarla "yola düşen" anlatıcı/yazardır.

Nar Ağacı, bütünüyle bir rüya nizamıyla inşa edilmiştir. Anlatıcının fotoğraflara her bakışı geçmişe yolculuğun habercisi olmuş, fotoğraflar vasıtasıyla Zehra, Büyükhanım ve dedesi Settarhan'a eşlik etmiştir. *Nar Ağacı*'nda ekseriyetle anlatıcı gölge bendir. Maziye yapılan seyahatlerde anlatıcı içinde bulunduğu zamandan uzaklaşarak fotoğraf karelerindeki donmuş anlara gitmiş, roman kahramanlarının yolculuklarına bir gölge olarak dâhil olmuştur. Rüya hâliyle geçmişe giden anlatıcının içinde bulunduğu ve gerçek olduğunu düşündüğü zamanın da bir rüya hâli olduğu, kendisini görebilen Yusuf ile karşılaşması, Yasemen ile buluşmak için Bakü'ye geldiğinde otelin korusunda bir gencin ona çarpması sonucu anlaşılmalıdır.

"Gülümsedi. Şu dünya âlem dedikleri gölgelikte, gerçek gerçek içinde; gölge gölge üstüneydi. Her şeyin, gelip geçici bir gölge olduğuna iman etti. Haklıydı Hazret-i Mevlâna, dünya bir ırmaktı, biz bu ırmaktan dışarıydık aslında ve ırmağa düşen sadece gölgemizdi. Bir ırmağın üstüne düşmüş gölgeleri bir bir seçti." (s. 497).

Dünya, bir perde, sahnелenen oyundaki her şey de birer surettir. Oyun bittiğinde perdeden de suretlerden de bir iz kalmayacaktır. Bu rüya ile şekillenmiş dünyada var olan her şey birer gölgedir. Asıl hayat ise bu rüya nizamı son bulup rüyadan uyanıldığında başlayacaktır.

2.12. Rüya

Rüya; sonsuz, yekpare, zamanın içinde bir aralık bir durak yeri olan "an"a yapılan yolculuk, gerçek zamandan kopuş, zamanın yarılması, tatlı bir kamaşma; kurguyla, gerçek, tarihle bugün, resimle hayat, düşünle hakikat arasında bir köprüdür.

Nar Ağacı'nda anlatıcının içinde bulunduğu zamandan uzaklaşarak her bir fotoğraf anına zaman ve mekân atlayarak yaptığı yolculuk, bir rüya hâliyle gerçekleşir. Bu yolculuklarda anlatıcı içinde bulunduğu zamanın şuuru ve kimliği ile seyahatlerini gerçekleştirir. Yolculuklarında şahit olduğu her şey var olan bilgileri sayesinde anlam

kazanır. Metinde *Yol Arkadaşım* ve *Son-ra* bölümlerinin dışında *Kitap* olarak adlandırılan 11 bölümde, anlatıcı *gölge ben* olarak Settarhan ve Zehra'nın *yolculuklarına* iştirak etmiştir.

"Bir de, Rusça konuşmuşlardı ve ben anlamıştım. Onları da dillerin bağlandığı ana kaynağın ortak diliyle mi anlamıştım? "Hadi ama!" dedim kendi kendime sonra. Bunca şeye hayret etmiyorsun da bir konuştuklarını anlamana mı hayret ediyorsun? Fotoğrafların dünyasına girerek zaman ve mekân atladığım bu rüya nizamında artık hiçbir şeyin gayrimümkününü kalmamıştı. Bıraktım düşünmeyi. Uykuya nasıl daldığımı hatırlamıyorum." (s. 263).

Metinde anlatıcının *rüya hâli* ile geçmişe yaptığı *yolculukların* yanında *Settarhan*, *Zehra*, *Büyükhanım*, *Azam* ve *İsmail'in* gördüğü yaşanmamış anlara dair bir haber, bir ipucu niteliğinde olan *rüyalardan* da bahsetmek gerekir. Anlatıcının *Azam'ı* tanınması, *Settarhan'ın* *Azam'a* olan duygularını öğrenmesi geceyi bir han odasında geçiren *Settarhan'ın rüyasına* sızmasıyla olur. *Azam*, *Settarhan'a* gördüğü bir *rüyadan* bahseder. *Balkan Harbi gönüllüsü İsmail*, *Gülcemal* ile yola çıktığında *Zehra* da *rüyasında* kendisini *İsmail* ile birlikte *fırtınalı bir denizde* giden gemide görür. *Kırık Kafiye'de rüyalarından* bahseden *İsmail rüyalarının rüya değil birer kâbus* olduğunu söyler. *Trabzon'da muhacirlik için göç emri çıkıp Büyük Hanım ve kafilesi yola koyuldukları gün*, evine dönüp son bir kez bakan *Büyükhanım*, henüz iki gün önce görmüş olduğu *rüyayı* düşünür. *Göçle İstanbul'da Saffetlere misafir olan Büyükhanım*, üç gece üst üste feraha kavuşmak ile ilgili *rüyalar* görür ve bir müddet sonra *Saffet Trabzon'un işgalden kurtulduğu müjdesini* verir. *Azam'ın Piruz'la kaçması sonrası ne yapacağına karar veremeyen Settarhan*, gördüğü *rüyayı yorumlatmak için Çiçek Hala'ya* gider. *Çiçek Hala, rüya tabirleri* ile tanınan biridir.

2.13. Zaman-An

Zaman, sonsuz ve yekpare, bitmeyen, geçen, giden, bir anda sıkışıp genişleyebilen; an, sonsuzda bir aralık, durak yeri; zihinde bir fotoğraftır.

Zaman ve *zaman* ile ilgili kelimeler sözcüksel bağlılığa katkı sağlayan kelime kadrosunun birer üyesidir. Metinde, *üst üste yığılmış zamanlarda* her şey, her *an* yaşanmaya devam etmekte anlatıcı, *zaman ve mekânı anın derinliğinde dondurup genişleten fotoğraflar* vasıtası ile *anın* bir parçası olabilmektedir. *Fotoğraflara hapsedilmiş anlarda* hayat yeniden başlamış, böylece *fotoğraflar* aracılığı anlatıcı mazide *yolculuklara* çıkılabilmektedir.

"Bu yüzden ırmaklarımı akıtırken her yere fotoğraflar üzerinden gittim ben. Zamanın üzerinde akmak için değil anın içinde durmak için."

"Anlıyorum ki zamanı ve mekânı bir anın derinliğinde dondurup genişleten, dürüp çeviren Taht-ı Süleyman'ım, 'kaybolmuş bir dünyanın canlı resimleri'ni gösteren fotoğraflar benim. Fotoğrafa bakınca zaman aşırıyım ben. Be'nin noktasındayım. Taht-ı Süleyman'ın saçak ucunda bir inci tanesiyim. Kalbin, aşkın ve şiirin zamanı olan cennet zamanındayım. Yani zamansızlıktayım." (s. 524).

Fotoğraf karelerindeki *anlara rüya hâli* ile seyahat eden anlatıcı, bu *yolculuklarda* *Balkan Harbi* ve *I. Dünya Savaşı'nın* kahramanların yaşadığı coğrafyadaki etkilerine, *Settarhan'ın*, *Büyükhanım* ve *Zehra'nın* hikâyelerine şahitlik eder. *Yolculuklarında* anlatıcı, *kimlik* ve *şuurunu* o *ana taşımış*, bir *zaman seyyahı*, *zaman ötesi görünmeyen bir varlıktır*. *Teneke kutudan alınan her bir fotoğraf*, roman kahramanlarının hayatlarına açılan bir *kapı*; romandaki bölümler, *fotoğraflara hapsedilmiş anların* genişletilmiş, çözülmüş hâlleridir.

2.14. Fotoğraf-Halı

Fotoğraf, bakıldığında insanı "zaman aşırı" kılan, "kalbin, aşkın, şiirin, cennet zamanına, zamansızlık"a bir kapı açan, üst üste yığılmış bütün zamanlarda, her şey, her an sürekli yaşanmaya devam ederken "an"ların donmuş şekillerini barındıran kartonlardır. Tekraren; her fotoğraf bir an'dır.

Halılar, sürüp giden yekpare zamanda sonsuzluğun tasvir edildiği birer an, desenler (insan) ise bu sonsuzlukta "bir süreliğine" bu kusurlu dünyaya uğrayandır; halıdaki her desen, bir "an"ın fotoğrafıdır.

Anlatıcının fotoğraflara bakıp zamanda geri gidişlerle yapılan seyahatlerinde, fotoğraf karelerine hapsolmuş anlardaki hayat, canlanmış, bir film karesinin devam tuşuna basılmış gibi kaldığı yerden devam etmiştir. Böylece anlatıcı, Zehra ve Settarhan'ın uzun, çileli yolculuklarında onlara eşlik etmiş, yaşadıklarına şahitlik etmiştir.

Romanda maziye yapılan yolculuklar, zamanı kestirilemeyen Meydan'ın çok kalabalık bir gününde çekilmiş bir fotoğrafla başlar (s. 27, s. 42). Teneke hazine sandığından çıkan ikinci fotoğraf anlatıcının anneannesinin baba evi olan Eski Ev fotoğrafıdır (s. 43-s. 90). Bir diğer fotoğraf bu sefer teneke kutudan değildir. Anlatıcının Tebriz, Kapalıçarşı'da bulunduğu sırada halı denklere üzerinde taciri görmesiyle an donar ve siyah beyaz bir fotoğrafa dönüşür (s. 103-s. 161). Teneke kutuda olmayan bir başka fotoğraf, Taht-ı Süleyman'da suyun yüzeyinde belirendir (s. 168, s. 186). Anlatıcının Trabzon'dan getirdiği fotoğraflar arasında olan, Nizam'a gösterdiği Gülcemal Vapurunun fotoğrafı ile Taht-ı Süleyman'da Nizam'ın evinde iken (s. 191, s. 211), daha sonra Nizam'dan alınan Sofya fotoğrafı (s. 217-s. 263) ile İsfahan'daki bir otel odasında bir başka yolculuk başlar. Şiraz'daki otel odasında anlatıcı Eski Ev fotoğrafını yeniden eline alır (s. 267-s. 319). Yezd'deki otel odasının duvarında asılı, zamanına gidilen fotoğraflardan biri çayhaneye aittir (s. 327-s. 379). Aynı otel odasında teneke kutuyu yeniden eline alan anlatıcı, kendini İsmail'in yolladığı kartpostalın üzerindeki Hamidiye Etfal Hastanesi'ndeki Hilâl-ı Ahmer hemşiresine Zehra ile bakarken bulur (s. 379, s. 414). Bir başka zamanına gidilen fotoğraf, Batum'daki otel odasında Nizam'ın albümünden kopyası alınan Settarhan ve Sofya'nın birlikte oldukları fotoğraftır (s. 420, s. 447). Zamanına gidilmeyen, teneke kutudaki son fotoğraf Trabzon'daki Taşhan'ın fotoğrafıdır (s. 455-s. 481). Settarhan ve Zehra'nın buluşamamış, ırmakların henüz birleşmemiş olması bir fotoğrafla yolculuğu daha zorunlu kılar: Eski Ev (s. 481, s. 518).

"Geriye, zamanına girmediğim bir fotoğraf kalmamış. Ama ırmaklar henüz birleşmedi, Settarhan Trabzon'a ayak bastıysa da Zehra muhacirlikten henüz dönmedi. Ve dahi isimlerini henüz aynı bölüm içinde zikretmedim ben onların. Bir fotoğraf eksikim var demek ki. Ya da bir fotoğrafa bir daha bakmalıyım. "Eski Ev" fotoğrafını elime alıyorum, bu eve dönecekler öyleyse. Büyükhanım şu bahçe duvarının üzerine bir daha oturacak olmalı. Yoksa bu hikâyeye eksik kalır." (s. 481).

2.15. Taş

Taş, zamanın tek tanığı, kendi zamanının dilsiz işareti, yol gösteren, bir an'ın sonsuzluğu, direnmeyi öğrenen insanın hâli.

Taş, zamanın tanığıdır ve taşlara kazınmış her şey, donmuş anların tanığı fotoğraflar gibi taş kesilmiş anın ebediliğinde devam etmektedir. Azam'ın cezalandırılmasını isteyen babası ile Azam'a olan aşkı arasında kalan Settarhan zamanın durmasını, taş kesilip heykel olmayı diler. Büyükhanım, muhacirlikte dönüp bir daha baktığında Trabzon'un yandığını görür ve taş olmayı diler. Muhacirlikte yaşadıkları onu taşlaştırır.

Anlatıcı, maziye yapılan *yolculuklardan* birinde Balkan Seferberliği öncesindeki Trabzon'a gittiğinde şehir, ona farklı gelse de onun *işaret taşları* hâlâ yerli yerindedir: *Yeni Cuma Camii, Gülbahar Türbesi, İmaret Mezarlığı*. Mezarların başlarına dikilmiş taşlar, rüya nizamıyla kurulmuş dünyadan bir gölgenin geçtiğine işaret eder. Fazıl Reis, Settarhan'dan *yolculuğunda* taşa güvenmesini, *yol işaretlerini* taştan seçmesini ister. *Taşın rengi; toprağın, kumun, çölün sarısıdır.*

2.16. Toprak

Toprak, anâsır-ı erbaanın bir parçası, bütün unsurları gibi üzerinde yaşayanları kendisine benzeten, aidiyetin şartı, saflığın simgesidir.

Anasır-ı erbaanın bir cüzü olan toprağın Nar Ağacı'nda taş, kum, toz, çöl ve yol görünüşleri ile karşılaşılır. Toprağın rengi, sarıdır. Toprak kelimesinin ilişkili olduğu bir diğer kelime ölümdür. İslam inancına göre insan topraktan yaratılmıştır ve öldüğünde de toprağa verilecektir. Trabzon'da bir arada yaşayan Rum, Ermeni ve Müslüman vatandaşlar arasında birtakım meselelerden bahsedilse de bunlar Müslümanların kendi aralarında yaşadığı sorunlardan çok değildir. Toprak, Trabzon'da yaşayan herkesi kendisine benzetmiş, aralarındaki farkları en aza indirmiştir. Yezd'e gittiğinde Settarhan, Bahman Mansurî'yi bir Zerdüşt'e benzetmez. İran toprağı, bütün unsurları gibi üzerinde yaşayanları da kendisine benzetmiştir. Anasır-ı erbaanın her bir unsuru toprağın, ateşin, suyun ve havanın saflığına inanan Zerdüştler, ölülerini ateşte yakmaz, suya atmaz, toprağa gömmez ya da açıkta bırakmazlar.

"Bahman Mansurî? Bu mu? Hayır, olamazdı. Çok gençti bir kere ve Zerdüştî'ye de hiç benzemiyordu. İyi de, kendisine kızdı Settarhan, İran'ın toprağı, bütün unsurları gibi Zerdüştîleri de yekdiğerine benzetmemiş miydi? Sadece beyazlar giymeyi severlerdi ve aynı sorulara verilecek benzer cevapları vardı farklı cümleler kursalar da." (s. 171).

2.17. Dağ

Dağ, bazen omuzlarda, gönülde acı, bir ağırlık, bir yük, ateş; aşılmaz, yalçın, zorlu zirveleriyle yolda engel olan, insan takatini tüketen, tükenmiş takatini sömüren, emen bir yürüyüşün parçası aynı zamanda azametli, güçlü, yaslanılıp güven duyulan, gölgesinde dinlenilebilen, bambaşka insanları, alışkanlıkları barındırandır.

Kafkas Dağları, Zağros Dağları, Sehend Dağı, Tebriz ile Taht-ı Süleyman arasındaki sayısız dağ yolculuklarında azameti, güzelliği, ihtişamlı tepeleri, zirveleri ile roman kahramanlarının karşısına çıkar. Muhacirlerin çıktıkları uzun, zahmetli yolculukta aşmaları gereken dağ ve ırmaklar vardır. Balkan Harbi gönüllülerini cepheye götüren Gülcemal, dalgaların dağlara döndüğü bir denizle mücadele etmek zorunda kalır. Harşit Çayı'nın dağ gibi yükselen dalgaları Remziye'yi yutar. Doğu Cephesi'nde yürüyerek art arda sıralanmış dağları aşan Hacibey, Kop Dağı'nda birçok askerin ölümüne tanıklık etmiştir. Bu yolun sonunda Hacibey de sağ bacağını kaybetmiştir. Muhacirlikten dönebilenlerden olan Büyükhanım, yolun sonuna geldiğinde çıkıp indiği nice acı dağından sonra artık eski Büyükhanım değildir.

Rüyasında bir dağın evlerinin üzerine, evin de kendisinin üzerine yıkıldığını gören Settarhan, bunu Çiçek Hala'ya anlatır. Böylece o dağ Settarhan'ın üzerinden kalkar ve kendisi için bir yol açılır. Hafız'ın kabrinde hıçkırığa hıçkırığa ağlayan anlatıcı, bütün yorgunluklarını geride bırakır, dünya yükü omuzlarından çekilir. Bir dağın altından kalkar. İşgal ile bir enkaza dönüşüp hafızası zedelene Trabzon'un kurtuluşu, gönüllerdeki dağ kaldırmıştır. Mirza Han, büyük oğluna güçlü olsun diye Sehend adını verir. Sönmüş dağın bütün volkanlarını bakışlarında toplamış Settarhan ise Mirza Han için işlerini emanet edip

yaslanacağı bir dağ olmuştur. Muhacirlikte yaşadıklarından sonra Settarhan, Zehra'ya gölgesinde dinlenebileceği bir dağ olmuştur.

“Üzerine yıkılmazdı böyle bir dağ insanın hiçbir zaman çünkü onun mayası temizdi ve Zehra'nın bundan sonra beklediği tek şey de gölgesinde dinlenebileceği bir dağdan ibaretti.” (s. 503).

2.18. Çöl

Çöl, tek bir damla suyun bile altın değerinde olduğu, üzerinde bir çiçeğin bile yetişmediği, cehennemî bir sığaca sahip olan, zorlu terbiyesiyle insanları eğitip törpüleyendir.

Nar Ağacı'nda toprak unsurunun bir parçası çöl, anasır-ı erbaanın diğer unsurları hava, su, ateş ve ilişkili diğer kelimeler ile uyum içerisinde kullanılmıştır. Yolda duraklardan biri olan Yezd'de Cehennemî sıcak her şeye hâkimdir ve güneşin ürkütücü bir güzelliğe sahip olduğu bu şehirde her şey taşın, toprağın, kumun, tozun, güneş ve çölün rengindedir. Gökyüzünün, güneşin, toprağın ve hayatın renginin değiştiği çölde çölün rengi bitip tükenmek bilmeyen sisli koyu sarıdır. Bu şehrin rengi üzerinde en ufak bir mavi, bir parça çini, bir parça gök, bir parça havuz suyu dünyanın en büyük ahengini oluşturur. Aynı ahenge sahip Tebriz halısında da çini lacivert zeminin üzerindeki motifler; taşın, toprağın, kumun, güneşin, çölün sarısıyla dokunmuştur. Gök mavisi gözleri, çöl rengi saçları ile Piruz, çöl şehrinin çocuğudur. Irmaklar denize, yağmur çöle nasıl kavuşursa, Azam ile Piruz'un buluşması da aynı şekilde olmuştur.

“Kimse kimseyi yoldan çıkarmadı. Yağmur çölü, akan ırmaklar denizi nasıl bulursa birbirlerini öylece buldular.” (s. 348).

2.19. Hava

Hava, Zehra'nın gençliği, hevesleri; gökyüzünde hâlden hâle geçen bulut, rüzgâr ve fırtına, renk renk mevsim, iklimdir.

Ağaçların hâlini, denizin rengini yorumlayıp fırtınanın, rüzgârın dilinden anlayan Büyükhanım, havanın nasıl değişip mevsimlerin nasıl geçeceğini, fırtınanın takvimini bilir. Mart'ın ilk on iki günü takvimini kâğıtlara yazılı takvimden daha güvenilir bulan Büyükhanım, yıllık iklim haritasını çıkarmaya Rumî yılın başı olan Mart 1' de başlar ve bu günden itibaren havayı, günün rengini gözlemleyip kaydettiği 12 gün sayar. Her bir günün yılın 12 ayından birine denk geldiği bu takvimi oluşturmak için günün farklı saatlerinde denizi ve ufku, dağa bakan pencereden bulutları gözlemler, denizin haritasından göklerin resmini çıkarır.

Kıyıyı avucunun, gökleri kalbinin içi gibi bilen, yıllardır fırtınaların çetelesini tutmuş Büyükhanım, gri bulutlar ile patlayan ilk rüzgârın Büyük Fırtına'nın habercisi olduğunu bilir. Muhacirlikte Ruslardan kaçan, önlerine çıkacak eşkıyalardan korka korka ilerleyen Büyükhanım ve kafilesi, yolda fırtınaların en beteri ile de mücadele ederler. Balkan Harbi'ne gönüllü İsmail, Gülcemal ile yolculuğunda zaman geçtikçe daha koyuları da eklenen kurşunî bulutlar ile karşılaşır. Bulut bulut üstüne binip hava kararır. Gök alçalıp ufuk yok olur. Gülcemal ile cepheye taşınan Trabzon Taburu'nu bir fırtına, bir yağmur ve bir karanlık gece tüketmeye yeter.

2.20. Işık, Renk, Koku, Ses

Fotoğraflar ile maziye yapılan yolculuklarda fotoğraf kartonundaki siyah beyaz renklerin değiştiği, denizin mavkiye, evlerin kirli sarıya, kiremitlerin kırmızıya döndüğü görülür. Fotoğrafa bakıp geçmişe giden anlatıcının zamanında silinen ışık ve koku bir başka zaman diliminde yeniden belirir. Çekilen ses sonrasında yeniden bir uğultu başlar. Nargile

fokurtusu, havuz suyu, konuşmalar, bardakların porselen tabaklara dokunuşu... duyulur olur. Hayata işaret eden hava unsuru ile ilişkili renk, koku, ses ve ışık; zaman ve mekân atlanılarak yapılan yolculuklarda bir yerde tükenip silinirken bir başka yerde bir başka anda hayat kaldığı yerden yeniden başlar.

"Öyle uzun, öyle dikkatli, öyle zamansız bakıyorum ki gördüğüm şeye, bütün bir Tebriz'in ışıkta yıkanan tarihçesine; sesler önce birleşerek ortak bir uğultuya dönüşüyor sonra o da zayıflıyor, uzaklaşıyor, nihayetinde tümünden kesiliyor. Koku tükeniyor, hararet çekiliyor. Renkler soluyor. Hareket duruyor. An donuyor. Her şey siyah beyaz bir fotoğrafa dönüşüyor. Ama hemen ardından hareket, ışık, renk, koku, uğultu yeniden başlıyor." (s. 103)

Toprağın, suyun ve ateşin kokusundan bahsedilen Nar Ağacı'nda koku bir diğer unsur hava ile var olur. Ayrıca hava ile ilişkili bir diğer kelime ses, zamanda geriye gidişlerde yeniden başlayan hayatın işaretidir.

2.20.1. Işık

Işık, zamanın sonsuzluğunda onu genişleten bir aralık, gözlerde pırıltı, siyah beyaz fotoğraflarda renk, hayatın kaynağı, o kaynağa açılan bir kapı, hem donuk sarı şubat hem ışıltılı mayıs, salkım salkım yaşam, aşkın işaretidir.

Gölge ben olarak çıkılan bu yolculuklarda ışık ile iz bırakmak demek olan fotoğraflar, Nar Ağacı'nda anlatıcının maziye yolculuklarında anlara açılan birer kapıdır. Işık ile yazılan fotoğraflar anları belgeleyip geleceğe taşır. Metinde gölge benin zaman ışığı yolculuklarında fotoğrafları renklendiren de yakalanan anda hayatın kaldığı yerden devam etmesini sağlayan da ışıktır.

Işıkla yazmak değil miydi fotoğrafın manası? (s. 429).

2.20.2. Renk

Renk; soğuk, bulanık, yabanî, ateşin bir ışık, hayatın ve ölümün işaretidir.

Nar Ağacı'nda, toprak, su, ateş ve hava unsurları ile ilişkili bir bağlamın inşasında renkler, belirleyici birimlerden biri olarak kullanılır. Metinde zaman ve an kavramları ile bağlantılı fotoğraf ve halı, roman kahramanları ve mekânlar renkler ile tanımlanır. Tebriz Halısı, çini lacivert zemin üzerine çölün, kumun, taşın, toprağın, güneşin sarısıyla dokunur. Masmavi bir gök altında kurulmuş, toprak sarısı, çöl şehri Yezd'de her şey toz, toprak, güneş ve çöl rengindedir. Bu renkler ile gök rengi muazzam bir ahenk oluşturur. Çöl ile göğün bu uyumu Yezd'de saçları sarı, gözleri göklerin mavisi Piruz ile Settarhan arasındadır.

"Bakü ve Tiflis gibi Yezd'in de bir "Eskişehir"i var. Lâcivert gökler altında daracık sokaklara dalıyoruz. Her şey toz, toprak, güneş ve çöl renginde, hatırladığım gibi. Ve çöl sarısı üzerine düşen en ufak bir mavi, bir parça çini, bir parça gök, bir parça havuz suyu örneğin, dünyanın en mümtaz ahengini doğuruyor." (s. 323).

2.20.3. Mavi

Mavi; soğuk ayın, kuruyan yaprağın, bulanık ırmakların, dağın, bulutların limona vuran küfün, taşın toprağın, denizlerin ve gökyüzünün yeryüzüne akseden rengidir.

Bir deniz çizmeye karar veren Zehra'nın aradığı renk; soğuk bir kış mavisi, soğuk mavi, renklerin en serini, buz rengi, kar çağırın denizlerin buz mavisi, buz mavisi, buz grisi, gri mavi; kar yağmadan, fırtına kopmadan göklerin ve denizin rengidir. Fırtına, gök ve denizin rengi değiştiğinde kopar. Dağların rengi mavi, bulutların kurşunî mavidir. Boz bulanık mavi Aragvi'nin yanında Kura yemyeşil akar. Settarhan için Kirkor Usta'nın hazırladığı

yüzüğün taşı, mavi, Karadeniz mavi bir boncuk rengindedir. Settarhan, Tiflis'te halı almaya çalışan bir Rus'a dağların koyu mavi gölgelerine, gecelerin yıldızlı lâcivert göklerine bakan gözlerle dokunmuş, bulanık ırmakların mavisi, Azam'ın halılarında birini önerir.

"Hep o aynı elden çıkmış, dağların koyu mavi gölgelerine, gecelerin yıldızlı lâcivert göklerine, bahar bahçelerine bakan gözlerle dokunmuş mavi halılardan biriydi bu; Azam'ın halılarında biri. Mavi dediyse Settarhan, boncukların mavisi gibi değil, limona vuran küfün, taşın, toprağın, kuruyan yaprağın mavisi gibi, soğuk ayın, bulanık ırmakların mavisi gibi mavi." (s. 244).

2.20.4. Sarı

Sarı; toprağın, kumun, taşın; hastalığın, acının, kederin, açlığın, sefaletin, ölümün rengidir.

Sarı, metinde toprak ve ölümle ilişkili kelimelerden biridir. Zaman kavramı ile ilişkili olarak kurgulanan halı, hayatın bütün renklerini barındırır. Tebriz halılarındaki gül, gonca, yaprak motifleri güneşin, çölün, kumun, taşın, toprağın sarısıyla dokunur. Zehra yolda hastalandığında yüzü ölüm sarısına yakın yeşile döner. Gülcemal ile yola çıkan Balkan Harbi gönüllülerinden Celil Hikmet'in yüzünün sarılığı İsmail'i endişelendirir. Sehend sarıya çalan bir esmer tene sahiptir ve o zayıf hep hastalığa yakın bir adamdır. Siranuş tehcir, Büyükhanım muhacirlik kararını duyduğunda, Settarhan Azam'ın kaçtığı haberini aldığı anda yüzlerinde hep ölüm sarısı vardır. Gönüllüleri taşıyan Gülcemal İstanbul'a vardığında onları karşılayan halkın yüzü aklıktan sapsarıdır. Gence'deki istasyonda trenden atılan ölümlerin yüzü, Settarhan, Yezd'de ölmek üzere olan Bahman Mansurî'nin evine geldiğinde kapıda bekleyen kalabalığın kederli yüzleri sarıdır.

"Zehra ateşler içinde yanıyordu. Yüzü ölüm sarısına yakın yeşil bir renk almış, yaprak gibi titriyordu ve her an dalından düşecek gibi duruyordu." (s. 313).

2.21. Doğu

Doğu; "gül"ün yurdu, bütün ırmakların ortak kaynağıdır.

Doğu, istekleri sadece denize kavuşmak olan bütün ırmakların ana kaynağıdır. Anlatıcı büyük yolculuğuna Doğu'nun deniz kapısı Trabzon'la başlar ve Doğu'nun şehirlerini gezer. Doğu'nun kapılarını kendisine açanın Erzurum olduğunu fark eden anlatıcının Doğu'daki durakları Tebriz, Taht-ı Süleyman, İsfahan, Şiraz, Yezd, Batum, Tiflis'tir. Yol arkadaşı Yasemen, Doğu'nun ruhu, Doğu'nun kapısıdır. Anlatıcı yolculuğun programını, Tebriz'den, Yezd'e, sonra Batum ve Tiflis'e hep yanında olan, yol arkadaşı Yasemen'le yapmış, Doğu'nun şehirlerini onunla gezmiştir. Yasemen, Doğu'nun ruhu, Doğu'nun kapısıdır.

"Nasıl bir yol arkadaşı olacağını henüz ne o biliyor ne de ben. Ama Yasemen bu şehrin, dahası Doğu'nun ruhu ve ona baktıkça anlıyorum ki Doğu ancak doğudadır. Orada her ayna seni gösterir. Giyimler, şiveler, davranışlar, sosyal konumlar, çiçekler, ağaçlar değişse de bütünüyle doğuda başlangıçtan beri kesintisiz gelen, değişmeyen bir şey var. Doğu bütün ırmakların ortak ana kaynağıdır. Gülün yurdu doğudadır." (s. 16).

2.22. İstanbul

İstanbul; "Nısf-ı cihan", dünyanın iki merkezinden biri, kubbeleri, camileri, minareleri, sarayları, köşkleri, kemerleri, çarşıları, tramvayı, telefonu, telgrafı, elektriği, vapurları ile Avrupa'nın kapısında bir kraliçe; bol gölgeli, derin sükkûnetli, ihtişamlı bir hayal beldesi, bütün yolların kendisine açıldığı ve kendisinde son bulduğu, vatanın ta kendisi, bir ömür boyu hasreti çekilen şehirdir.

Anlatıcının *yolculuklarında* aracı *beş eski zaman fotoğrafı*, üzerinde *Kız Kulesi'nin* resmi olan bir *teneke kutudadır*. Settarhan'a göre dünyanın merkezlerinden biri *Tebriz* ise diğeri de *İstanbul*'dur ve bir gün bulunduğu coğrafyanın dışında yaşaması gerekse burası *İstanbul* olacaktır. Batum'dan Trabzon'a geldiğinde aklında hep *İstanbul* vardır. Trabzon onun için sadece bir duraktır. *İstanbul* hayali, onu hep ayakta tutmuş, Tebriz ve Taht-ı Süleyman'a duyduğu özlemi böylece bir nebze bastırabilmiştir. Asmalıkahve'nin duvarına astığı resim, bir *İstanbul* manzarasıdır. Settarhan'ın Sofya'dan sonra Zehra'ya da teklifi aynıdır: *İstanbul'a gidelim*. İsmail, felsefe okumayı düşündüğü *İstanbul'u* ancak bir Balkan Harbi gönüllüsü olarak görür. *İstanbul, vatandır*. Gidip de dönemeyenlerden olan İsmail, *İstanbul* için canından geçer.

2.23. Trabzon

Trabzon; denizi kara, havası kapalı; fırtınası, yağmuru, çisesi, sağanağı onlar yoksa sisi hiç eksilmeyen, bütün bunlara rağmen birden güneşin yüzünü gösterebildiği, bulutu tam bulut, yeşili tam yeşil, mavisi tam mavi; sağı soluna uymaz, bir kararda durmaz, kalbi tertemiz, Doğu'nun deniz kapısı, deniz şehri, İstanbul kadar Roma kadar eski, şehzadeler taşrası, Gülbahar Sultan'ın yedi kapılı şehridir.

Metinde anlatıcının *yolculuklarından* biri, dedesinin yolunu tamam etmek için çıktığı Trabzon'dan Taht-ı Süleyman'a yapılan *yolculuktur*. Teneke hazine sandığındaki *Eski Ev, Gülcemal vapuru, Taşhan fotoğrafları* ve *Meydan'ın* çok kalabalık bir gününde çekilmiş *fotoğraflar* ile mazideki anlara seyahatlerinde de anlatıcı Trabzon'dadır. *Kavak Meydanı'nda* kadınların futbol izleyişlerine, Zehra ile birlikte yazın bile karşılaşılan Trabzon'un *fırtınalarından* birine şahit olur. *Fatih Kapısı'ndan* girip anneannesinin evini arar. Batum'dan kaçan Settarhan'ı sahiplenen *bulutları tam bulut, yeşilleri tam yeşil, mavileri tam mavi* bu şehirdir. *Doğu'nun deniz kapısı, sağı soluna uymaz, bir kararda durmaz* şehrin kalbi tertemizdir. İsmail'in *Gülcemal* ile *yola çıkıp da dönemediği şehir Trabzon'dur*. İstanbul, Roma kadar eski bir şehir olan Trabzon, Settarhan ve Zehra'nın *yollarının kesiştiği* yerdir.

"Dur bakalım, azizim" dedi. "Sen daha bir şey görmedin. Gözünü sevdiğimin şehri. Bazen yağmur bir hafta, iki hafta, bir ay, hatta kırk gün hiç kesilmeden yağar; çisesini, sağanağını, bardaktan boşanırcasını ardı ardına ekler, halden hale girer, hiç olmazsa sise bürünür iner. Sonunda sokak araları rutubet kokmaya, evlerin duvarları yosun tutmaya, yeşermeye başlar. Başımızı çıkarsak kapıdan, neredeyse burnumuzun ucu da yosun tutar." (s. 75).

2.24. Tebriz

Tebriz; dünyaca meşhur halılara, eşsiz çarşılara sahip, artık bir masal şehrinin şöhretinden, o eski tacirlerinden, kervanlarından, saraylarından izlerin azaldığı, bu yüzden kendisinden çok hatırasında yaşayan, Azerbaycan'ın merkezi, İran'ın kapısı, Darüssaltana, dünyanın iki merkezinden biri, komşu kapısıdır.

Bolşevik İhtilali ile Batum'dan Trabzon'a kaçtıktan sonra bir daha Tebriz'e dönemeyen Settarhan, ömrünün sonuna doğru Tebriz, Taht-ı Süleyman, Sehend Dağı'na olan özlemini dile getirir olmuştur. Settarhan; Tiflis, Bakü arasında halı ticareti yapan bir Tacir-i Tebrizî, Karadeniz'e kavuşmuş Tebriz'in ırmağıdır. Trabzon'dan yola çıkan anlatıcının duraklarından biri Tebriz'dir. Tebriz, komşu kapısıdır. Anlatıcı, rüya nizamıyla maziye yaptığı *yolculuklardan* birinde dedesi Settarhan'ı Tebriz'de bulmuştur. Her yol önce Tebriz'den geçer. Settarhan'a göre dünyanın merkezlerinden biri Trabzon diğeri Tebriz'dir.

"Ve olur ya Settarhan'ın bir gün Tebriz ya da Taht-ı Süleyman dışında yaşaması gerekse bu şehir mutlaka İstanbul olurdu, insan Tebriz'de yaşamayacaksa eğer İstanbul'dan başka

nerede yaşayabilirdi ki? İki merkezi vardı Settarhan'a göre dünyanın; biri İstanbul diğeri Tebriz." (s. 156).

Sonuç

Dile dair çalışmalar, *kelime*, *cümle* düzeyinin ötesinde hatta *metinleri* de aşan bir noktaya gelmiş; *metin* üzerine yapılan değerlendirmeler; yapısal incelemelerden, dile dair iletişim değeri olan her unsuru ait olduğu bağlamda değerlendirip yazarın da anlaşılmasına çalışıldığı *metin* ya da söylem çalışmalarına evrilmiştir. Metne ve onu inşa edene dair yapılacak yorumların merkezinde, bütün iç ve dış unsurları ile yine *metin* vardır. Metni oluşturan her dilsel birim, ait olduğu bütün içerisinde bir kimlik kazanır ve böylece *metin*, onu meydana getiren tek tek her birimin anlamından başka bir şey olur.

Bir iletişim birimi olarak tanımlanan *metni* kavramakta yol gösterici ve inşasında temel olan, metinsellik ölçütlerinden biri, *bağlılıktır*. *Metin* düzeyinde cümleler arasındaki bağı tesis eden *bağlılık*, *dil bilimsel bağlılık* (*grammatical cohesion*) ve *sözcüksel bağlılık* (*lexical cohesion*) olmak üzere iki şekilde gerçekleşir. *Gönderim*, *eksilti*, *değiştirim*, *bağlaçlar*, *benzerlik/koşutluk*, *zaman uyumu ve görünüş dil bilimsel bağlılığı*; *tekrarlar ve aynı çağrışım alanından kelimelerin kullanılması* da *sözcüksel bağlılığı* temin eden unsurlardır. Aynı konu etrafında birleşmiş, birbirlerini tamamlayan *kelime kadrosu* şeklinde tanımlanabilecek *sözcüksel bağlılık*, *metinde bir sözcük*, *sözcük grubu*, *cümlenin hiç değiştirilmeden tekrarından*; *eş-yakın*, *karşıt anlamlı ve aynı kökten türemiş sözcüklerden*, *aynı çağrışım alanına ait kelimelerden* oluşur. *Sözcüksel bağlılık*, *metinde sadece bağlaç bir yapının kurulmasında etkili bir unsur değildir*. İlham ve kurgu ile maksadını inşa edecek öğeleri seçen yazarın kelimeleri; aynı zamanda ait olduğu zihniyeti, dünya görüşünü ele veren dilsel birimler olabilir. Bu çerçevede bir *metnin* çözümlenip *yazarın* anlaşılmasında, birbirleriyle bağlantılı unsurların inşa ettiği anlam ağının kavranıp *sözcüksel bağlılık* unsurlarının ortaya konması belirleyicidir.

Metnin oturduğu ana eksenini vermekle birlikte yazarın kişisel dil kullanımının bir sonucu olarak *metin bağlamında* yeni anlam yükleri ile karşılaşılacak *kelimeler*; yazarın tecrübelerini, dünyayı nasıl algılayıp yorumladığını gösteren, söylemi ve zihin dünyasını yansıtan birer dilsel işaret olarak değerlendirilebilir. Sözlük anlamının dışında, *metin bağlamı* ve kişisel kullanım ile yeni anlamlar kazanan kelimeler, *metnin* bütünlüğüne katkı sağladıklarında birer *sözcüksel bağlılık* unsurudurlar. Çalışmada, bu tür kullanımlara *Kişisel Çağrışımlara Dayalı Sözcüksel Bağlılık Unsurları* alt başlığıyla *sözcüksel bağlılık* içinde yer verilmiş ve *bağlılık* unsurlarıyla ilgili tasnif geliştirilmiştir. Bu çerçevede *metinde tekrarlar*, *bir anlam ilgisi ile bir araya gelmiş sözcükler* ve *sözlükteki anlamlarının dışında bireyin edimimleri*, *bilgi*, *tecrübe*, *anlayışı* ile *yeni anlamlar kazanan kelimelerin* oluşturduğu *sözcük kümesi*, bir *sözlüğün* inşasında kullanılabilir. Bu *sözlük* sayesinde okuyucu, *yazarın* diğer *metinleri* ile bağ kurarken aynı dünya yorumuna sahip diğer dil kullanıcıları ile bağın tesis edilmesinde gerekli işaretlere de sahip olur.

Bu çalışmanın nesnesi *Nar Ağacı*'nda, *metnin* bütünlüğünde belirleyici olan *kurucu kelimelerin* sıklıkları tespit edilip bütün içerisindeki anlamsal değerleri, ilişkili olduğu kelime kadrosu içinde gösterilmiş ve bir amaç doğrultusunda *Nar Ağacı*'nda bir araya getirilmiş, sıklık ve temalardaki belirleyiciliği ile *sözcüksel bağlılığın* üyesi olmuş kelimelerden, yazarın/*metnin* *sözlüğüne* ulaşılmıştır. *Yol/Yolcu*, *Kapı*, *Ölüm/Ölü*, *Çay*, *Ateş*, *Aşk*, *Savaş*, *Su*, *Irmak*, *Gölge*, *Rüya*, *Zaman/An*, *Fotoğraf*, *Halı*, *Toprak*, *Dağ*, *Taş*, *Çöl*, *Hava*, *Işık*, *Mavi*, *Sarı*, *Doğu*, *Trabzon*, *İstanbul*, *Tebriz*" oluşturulan bu *sözlüğün* kelimeleridir. *Sözcüksel bağlılık* bahsinde ele alınan, *metnin* *bağlaç* bir yapı kazanmasında etkili olup ait olduğu bağlamdaki kullanımları ve ilişkili olduğu diğer sözcüklerle tanımlarına ulaşılan bu kelimeler, eserde yer alan başka kavram, nesne veya varlıkların tarifinde de

etkili olmuşlardır. Böylece anlamca ilişkili kelimelerin oluşturduğu ağ da genişlemiş olur. Örneğin *metin kurucu sözcüklerin sözlüğünde* tanımı yapılan *su*, aynı zamanda metindeki bazı kahramanların özelliklerinin aktarımında başvurulan bir öge olmuştur: *Derin ve uysal bir ırmak gibi kendi içine akan İsmail'in kardeşi Zehra, duru bir su damlasıdır. Azam ateş gibidir. Önüne geleni yakarak gideceği yere gider. Settarhan'ın ağabeyi Sehend, cılız bir su gibi akar. Settarhan, Azam Piruz'la kaçınca durgun su gibi kederlidir.*

Çalışmada *sözlüğün üyesi* her bir kelime, kendileri ile bağlantılı diğer kavram ve çağrışım alanları ile tanımlanmış, sonrasında bahsi geçen dil biriminin anlamının şekillenmesinde belirleyici kelime kadrosu ve aralarındaki anlam ilişkisi, makale boyutlarının imkân verdiği ölçüde örneklendirilmiştir. *Nar Ağacı*'nda sözcüksel bağlılığı tesis edip yazarın sözlüğünün oluşturulmasında belirleyici olan kelimeler, birbirleriyle ilgileri doğrultusunda listelenip Ek 1'de sunulmuştur. Bu çerçevede dört temel unsur (*anasır-ı erbaa*), kâinatın temelini oluşturduğuna inanılan *toprak, hava, su, ateş unsurları* ve metinde bu kavramlarla anlamca ilişkili diğer kelimelerin, *Nar Ağacı*'nın muhtevası ve iletisinin anlaşılmasında merkezî konumda olduğu görülmüştür.

Anasır-ı erbaanın bir parçası **toprak**; *yol, dağ, taş, çöl, ölüm, çamur, ağaç, vatan, yurt* kelimeleri, ilişkili diğer kelimelerle *Nar Ağacı*'nda yer almıştır. *Toprak*; *ömürün sonunda dahi sayıklanan, ortak bir geçmişe sahip olanların üzerinde yaşadığı, uğruna ölümün göze alındığı yer, ev, vatandır. Dağlar*; *gücün timsali, menzile varmak için aşılması beklenen toprağın parçasıdır. Çöl*; *insanları törpüler, eğitir, terbiyesinden geçen insanlar sabrı öğrenir. Çölün, toprağın, kumun, taşın, ölümün rengi sarıdır. Çamur, yolcunun imtihanı; hastanın şifası olur. Ağaç* üzerinde bulunduğu, beslendiği yer olması itibarı ile *toprakla* ilişkilidir. *Yolun, yolculuğun neticelerinden biri, bir başka yolculuğun başlangıcı ölüm, toprağa dair bir başka kavramdır. Bütün varlığı bünyesinde barındıran, besleyen, büyüten toprak, Büyükhannım*'da kendini gösterir. *Büyükhannım*, adı sıfatının arkasında unutulmuş; iki öksüz ve yetime analık, Hacıbey'e hanımlık yapmış, varlığını onlara adanmış, kendine ait kederi ve neşesi kalmamış, fedakâr, her eğrinin, her eksik gediğin, her kusurun, her hatanın sorumluluğunu üzerine alan, kuralları olan, zekâsına güvenen, evin sahibi, etrafındakileri koruyup kollayan kişidir.

Nar Ağacı'nda varlığın kaynağı **su** ile *ırmak, akarsu, deniz, göl, havuz, sel, dere, çay (Harşit Çayı), deniz (Karadeniz), yağmur, gözyaşı* şeklinde karşılaşılır. *Su, ırmak hâliyle hayattır ve ırmağın yolculuğu denizedir. Tebriz'den Trabzon'a gelen Settarhan gibi, Tebriz'in ırmağı da Karadeniz'e kavuşur. Aynı zamanda su; yaraları saran, hayat veren bir şifa kaynağıdır. Bazen de fırtınalı bir deniz, karşı kıyısına geçilmesi zor azgın bir ırmak, aldığı geri vermeyen bir göl olur.*

Ateş, *aştır*. *Sofya, ateşin kokusunu Settarhan'ın arkasından baktığında kalbinin ateşinden almıştır. Cümleler alevden, ateşten ibaretse öfkenin dili konuşur, söylenenler acı verir, damarlarda ateş ırmakları akmaya başlar. Nar Ağacı*'nda takip edilen coğrafya öyle sıcaktır ki taşlar *alev* alır, yerden *ateş* fışkırır, gökten *ateş* yağar, bir *ateş sağanağında* dolaşılır. *Yol, muhacirleri hasta eder, ateş onları yakar. Balkan Harbi gönüllüsü İsmail'in İstanbul'da şahit olduğu, bir ateş sabahıdır. Romanın ismindeki, hem gövdesinin hem taneciklerinin kırmızılığı ile ateş anlamındaki nârın çağrıştıran nar, sahip olduğu anlam gücü ile metnin bağlılığına hizmet eder. Nârın (ateş) rengi kırmızıdır. Aynı zamanda ateşi bağrında taşıyan, doğrudan ateş unsuru ile ilişkili ağaç, romanda da nar ve ateş kelimeleri ile -nar ağacı ve ateş ağacı- birlikte kullanılmıştır. Eli mahir, yüreği pek, sular gibi başını her taşa vurmaktan ateş gibi önüne geleni yakarak gideceği yere dosdoğru giden Azam, ateş tabiatlıdır. Romandaki duraklardan *atesgâhlar, Sessizlik Kulesi, Bakü, İsfahan, Taht-ı Süleyman ve Yezd, Zerdüştler* ile ilgili, ateşe dair mekânlardır.*

Büyükhanım; ayların, mevsimlerin nasıl geçeceğini bilir, martın ilk on iki günü takvimini, göklere, bulutlara bakıp yapar. *Yolculukta rüzgâr, fırtına* karşılaşılan engeller arasındadır. *Hava* olmadan *koku* var olmaz. *Nar Ağacı*'nda *toprağın, suyun, ateşin, denizin, karın, cesedin, baharın, petrolün kokusu, sevdanın cennet kokusu, bitkilerin kokusu* hep varlığa işaret eder. Nazlanıp şımartılan, şerbet gönüllü, hep el üstünde tutulmuş, nereye akacağını bilemeyen coşkun *sular* gibi hep taşmış Zehra, *havaî* mizaçlıdır.

Ayrıca *sözcüksel başlaşıklık* unsurları ve elde edilen tanımlar ile yazarın *ilham kaynakları, kavram dünyası, söylemine dair tespitler* yapılabileceği görülmüştür. *Yol/Yolcu, Kapı, Ölüm/Ölü, Çay, Ateş, Aşk, Savaş, Su, Irmak, Gölge, Rüya, Zaman/An, Fotoğraf, Halı, Toprak, Dağ, Taş, Çöl, Hava, Işık, Mavi, Sarı, Doğu, Trabzon, İstanbul, Tebriz* kelimeleri, hem yazarın dünyasını anlatan anlamca birbiriyle ilişkili kelimeler ağının üyeleri hem de *kelimeler arasılık* ile bir söyleme ait kılan dil birimleri olarak düşünülmüştür. *Kurucu kelimeler* ve bu kelimeler arasındaki *ilişkiler ağının* tanımlarla ortaya konabiliyor olması aynı zamanda *kelimeler arasılık* şeklinde ifade edilebilecek bir bilinçaltının da işaretidir. *Metin kurucu sözcüklerin* izinin yazarın tüm eserlerinde takibi, metinleri birbirine bağlayan unsurlara okuyucuyu ulaştırır. Böylece yazarın niyeti, kendi metinleri ya da bir başka yazara ait metinler ile arasındaki *söylem bağı* anlaşılmuş olur. Bu bilgiler ışığında *Nar Ağacı*'nın yazarının, *rüya, zaman, gölge* ile Ahmet Hamdi Tanpınar ve onun temsil ettiği görüşe; *toprak, su, hava, ateş* ve *yol* gibi kelimeler ile de *geleneksel kültür* ve *tasavvufi* bir anlayışa bağlandığı söylenebilir.

Kaynakça

- Adalar, D. (2005). Arapça ve Türkçe Ders Kitaplarındaki 'Yardımlaşma' ve 'Arkadaşlık' Konulu Metinlerin Karşılaştırılması: Bir Eşdizimsel Örüntüleme Çözümlemesi Örneği. *Dil Dergisi*, 129, 63-84.
- Akarsu, B. (1998). *Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim-Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2003). *En Eski Türkçenin İzlerinde*. İstanbul: Multilingual.
- Balyemez, S. (2011). *Dede Korkut Hikâyeleri'nin Metin Dil Bilimsel Yapısı*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Beaugrande, R. A. D. and Dressler, W. (1981). *Introduction to Text Linguistic*. London: Longman Group Company. https://www.academia.edu/31596533/Introduction_to_Text_Linguistics. [Erişim Tarihi: 30.06.2023].
- Bekiroğlu, N. (2013). *Nar Ağacı*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Çolak Bostancı, G. (2008). *Türkçedeki Temel Kelimelerin Cinsiyetlere Göre Çağrışım Setleri*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bir Yaklaşım*. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metin Dilbilim ve Türkçe Öğretimi Uygulamalı Bir Yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Filizok, R. Edebî Eserlerde Figürler Düzlemi ve Derin Yapı. <https://www.ege-edebiyat.org/wp/?p=1340> [Erişim Tarihi: 30.06.2023].
- Filizok, R. *Anlam Bağlılıklarından Doğar*. <https://www.ege-edebiyat.org/wp/?p=637> [Erişim Tarihi: 30.06.2023].
- Güllü, N. (1994). *Sessiz Ev Üzerine Bir Metindilbilim Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Günay, D. (2013). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Halliday, M. A. K. and Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londra: Longman Group UK Limited.
- Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Geelong, VIC/ Oxford: Deakin University Press/Oxford University Press.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karaağaç, G. (2013). *Anlam (Anlambilim ve İletişim)*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karabağ, S. ve İşsever, S. (1996). *Edinim Sürecinde Bağlılık*. IX. Dilbilim Kurultayı, (221-235), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları.
- Karataş, Y. (2008). *Metin İnceleminde Söylembilim Yöntemi, Binbir Gece Masalları Üzerine Bir Uygulama*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. S. (2007). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. (Haz. Canan İleri), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Morris, J. and Hirst, G. (1991). Lexical Cohesion Computed by Thesaural Relations as an Indicator of the Structure of Text. *Computational Linguistics*, 17(1):21-48.
- Morris, J., Beghtol, C., and Hirst, G. (2013). *Term Relationships and Their Contribution to Text Semantics and Information Literacy Through Lexical Cohesion*. Proceedings of the Annual Conference of CAIS / Actes Du congrès Annuel De l'ACSI.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe Metinlerde Bağlılık ve Tutarlılık. *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*, (Haz. Ayşe Kıran, Ece Korkut, Suna Ağıldere), İstanbul: Multilingual Yayınları, 121-132.
- Özönlü, Ü. (1987). Dilbilimi ve Edebiyat Konusu Olarak Yinelemeler. *Dilbilimin Dünyu Bugünü, Yarını 1. Dilbilimi Sempozyumu*, 18-19 Haziran 1987, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Özyıldırım, I. (1999). Türk Yasa Dili. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 16(1), 89-114.
- Parlak, H. (2009). *Kutadgu Bilig'in Metindilbilimsel Yapısı*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Stotsky, S. (1983). Lexical Cohesion in Expository Writing; Implications for Developing the Vocabulary of Academic Discourse. *College Composition and Communication*, 34(4), 430-446.
- Şahin, T. G. ve Kayhan, B. (2023). Neşet Ertaş Türkülerinde Söz Varlığı. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 69-87.
- Şenöz Ayata, C. (2005). *Metinbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

- Taşıgüzel, S. (2004). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Öğretici Nitelikli Metinlerdeki Eşdizimsel Örüntülemelerin Görünümü. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 125, 72-93.
- Torusdağ, G. ve Aydın, İ. (2019). *Metindilbilim ve Örnek Metin Çözümlenmeleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Uzun, L. S. (1995). *Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı*. Ankara: Simurg Yayınları.
- Üstünova, K. (1998). *Dede Korkut Destanları ve Cümleden Büyük Birlikler*. İstanbul: Alfa.
- Weisgerber, L. (1968). *Dünyanın Zihnen Gelişmesinde Dil Alanları* (çev. Hüseyin Sesli), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Ek 1. Nar Ağacı Romanında Sözcüksel Bağlaşıklığı Temin Eden Sözcüklerin Sıklığı

Sözcük	Sözcük Sıklığı	Sıklık Dağılımı
Yol	471	Yol (281), yolcu (17), yolculuk (47), yol arkadaşı (11), yol yorgunu (2), yol yorgunluğu (2), yol al- (24), yola çık- (31), yola düş- (5), yola koyul- (16), yola revan ol- (5), yolcu et- (5), yol görün- (1), yol göster- (7), yolunu tut- (7), yolunu gözle- (1), yola dizil- (3), yolu düş- (4), yola koy- (1), yol git- (1)
Kapı	32	Cennet kapısı, cehennem kapısı, tevbe kapısı, ümit kapısı, cümle kapısı, Doğu'nun kapısı, Kafkas Dağları'nın Karadeniz kapısı, Doğu'nun deniz kapısı, yedi kapılı şehir, Fatih kapısı, Mumhane Kapısı, Pazarkapı Mahallesi, Avrupa'nın kapısı, komşu kapısı, Türkiye kapısı, İran kapısı, sınır kapısı, Kışlık Saray'ın kapısı, çayhane kapısı, göklerin kapısı, saltanatın kapısı, aşk kapısı, sohbet kapısı, çarşının kapısı, devlet kapısı, demir kapı, taş kapı, kelamın kapısı, Trabzon'un kapısı, gazaplı kapı, Piruz'un kapısı, sekiz kapılı ateş tapınağı.
Git-	282	Git- (158), gitmek (13), gitme (12), gitmeme- (16), gittiğimiz (1), gitmeden (2), gittiğinde (1), gittiği (3), gittikleri (1), gittiğin (1), gittiğini (4), gittikten (4), giden (11), gidince (1), gidip (10), gidebileceğimize (2), giderken (8), gideceği (1), gidebil- (10), gidecek (8), gidiş (10), gidebileceğini (1), gideceğini (1), gidilecek (1), gidemeyeceğini (2)
Dön-	107	Dön- (31), dönme- (13), dönebil- (7), dönen (10), dönmek (8), dönüş (17), dönme (2), dönmeme (1), dönmüş (1), döndüğün (1), dönerken (3), dönüp (1), döndüğünde (3), dönünce (2), dönmeyen (2), döndükten (2), dönmeyeceğimden (1), dönmeyeceğini (1), dönmeyiver- (1)
Yürü-	90	Yürü- (27), yürüme (13), yürümek (16), yürüyerek (6), yürüyüş (4), yürürken (4), yürüyebil- (2), yürüyecek (2), yürüten (2), yürüt- (2), yürümüş (2), yürüdükleri (2), yürümeden (1), yürün- (1), yürüttüğü (1), yürütmeme- (1), yürüdüğü (1), yürüdüğümüz (1), yürüyeceğimiz (1), yürüdüğünü (1)
Uğra-	31	Uğra- (21), uğramadan (2), uğrayacakları (1), uğradığı (1), uğrayan (1), uğrama- (1), uğraya uğraya (1), uğradığımız (1), uğrama (1), uğrayacağım (1)
Çay	254	Çay (170), çaycı (21), çayhane (39), çay tabağı (3), çayevi (3), çay bardağı (5), çay rengi (2), çay terbiyesi (1), Çay İlâhisi (4), çaydanlık (6)
Semaver	65	Semaver (65)
Muhacir	65	Muhacir (32), muhacirlik (27), Muhacirin Komisyonu (3), Muhacirin Müdüriyeti (1), Rumeli muhacirleri (1), Balkan muhacirleri (1)
Yorgun	53	Yorgun (34), yorgunluk (19)
Otel	52	Otel (52)
Kervan	76	Kervan (48), kervansaray (13), kervancı (11), kervanbaşı (4)
Kafile	44	Kafile (44)
Yük	36	Yük (33), yük et- (3)
Tren	61	Tren (61)
Vapur	35	Vapur (21), Gülcemal vapuru (12), Reşadiye vapuru (2)
Deve	32	Deve (32)
Gemi	30	Gemi (30)
Adres	30	Adres (30)
Şoför	30	Şoför (30)
Seferberlik	29	Seferberlik (23), seferber etme (1), Balkan Harbi Seferberliği (2), Balkan Seferberliği (2), seferberlik pabucu (1)
Misafir	22	Misafir (22)

Toprak	56	Toprak (56)
Tebriz	177	Tebriz (165), Tebrizli (12)
Trabzon	172	Trabzon (156), Trabzonlu (11) Kafkas Dağlarının Karadeniz kapısı (1), Doğu'nun deniz kapısı (1), şehzadeler kenti (1), Gülbahar Sultan'ın şehri (1), yedi kapılı şehir (1)
İstanbul	153	İstanbul (153)
Ölüm	57	Ölüm (43), ölüm döşeği (2), ölüm gecesi (1), ölüm sessizliği (1), ölüm sarısı (4), ölüm salı (1), ölüm fısıltısı (1), ölüm beyazlığı (1), ölüm raporu (1), ölüm sebebi (1), ölüm yakası (1)
Ölü	47	Ölü (37), ölü taşıyıcı (1), demir ölü yatağı (1), ölü beden (2), ölü yığını (1), ölü kaldırıcı (1), öldükten sonrası (1), ölü askerler (1), ölümcül (1), ölen (1)
Mezar	27	Mezar (11), mezarlık (3), mezar taşı (4), mezar kazıcı (2), İmaret Mezarlığı (7)
Ceset	23	Ceset (23)
Savaş	79	Savaş (58), savaş- (4), savaşan (1), savaşçı (3), savaşçılık (1), savaş nutukları (1), savaş masrafları (1), savaş zamanı (2), savaş mitingi (1), savaş gemileri (1), savaş zenginleri (1), savaş hastanesi (2), Cihan Savaşı (1), Trablusgarp Savaşı (1), Çatalca savaşı (1)
Harp	38	Harp (3), Balkan Harbi (10), 93 Harbi (10), I. Cihan Harbi (6), Umumî Harp (4), II. Cihan Harbi (1), Cihan Harbi (1), III. Cihan Harbi (1), Büyük Harp (1), Harb-i Umumî (1)
Asker	116	Asker (69), askerî güç (1), askerî araç (1), askerî bando (2), askerî erkân (1), askerî birlikler (1), asker postası (1), asker elbiseleri (1), asker kumaşı (1), asker giysisi (1), esir Türk askerleri (1), İran askerleri (3), İngiliz askerleri (2), Rus askerleri (6), Rus askeri (1), Rus ordusunun askerleri (1), İngiliz ve Rus üniformalı askerler (1), İngiliz ve Rus askerleri (1), Rus ve İngiliz askerleri (5), Osmanlı askerleri (3), asker çıkar- (1), asker duvarı (1), meçhul asker (2), askercikler (1), askercik (1), askeriye (2), askeriye dairesi (1), askerî, askerî araç (1), askerî bando (2), askerî erkân (1)
Ordu	65	Ordu (30), Osmanlı ordusu (9), Rus ordusu (16), Çar'ın ordusu (4), Şark ordusu (2), Doğu ordusu (1), Ermeni kurtuluş ordusu (1), Ermeni devletinin ordusu (1), Türk ordusu (1)
Cephe	24	Cephe (19), Kafkas cephesi (4), Doğu cephesi (1)
Ateş	194	Ateş (116), ateşgâh (31), ateşgede (5), ateşbehran (1), ateşdan (1), Ateşperest (2), ateş ülkesi (1), ebedî ateş (3), Zerdüştilerin ateşi (1), ateş tapınağı (6), ateş kadehi (2), ateş vazosu (1), ateş sunağı (2), ateş sağanağı (2), ateş yağmuru (1), Ateş-i behran (1), âteş-i cavidanî (1), cehennem ateşi (1), ateşten cümle (1), ateş sözler (1), ateş dil (1), ayrılık ateşi (1), öfkenin ateşi (1), ateşin kokusu (1), ateş havuzu (1), ateş ağacı (1), ateş bağı (1), ateş topu (1), ateş ırmakları (1), ateş deryası (1), ateş bahçesi (1), ateş yatağı (1), yanardağ ateşi (1), ateşten gömlek (1),
Yan-	105	Yangın (28), yanık (14), yanardağ (9), yanama- (1), yan- (27), yanan (9), yanma (3), yanmak (2), yandığı (1), yanmadan (1), yanık yanık (1), yanarken (2), yandığını (1), yanmakta (2), yanmış (1), yanmayan (1), yanıp (1), yanmama- (1)
Yak-	50	Yakıcı (12), yaktığı (4), yakma (2), yakarak (3), yakan (1), yakılan (3), yakıldığına (1), yakarken (1), yakılmış (1), yakıldığı (2), yakılıp (1), yakacak (3), yaktıktan (1), yak- (11), yakama- (1), yakmama- (1), yakıl- (2)
Sıcak	71	Sıcak (64), sıcaklık (7)
Alev	54	Alev (49), alev alev (5)
Çöl	42	Çöl (42)

Aşk	94	Aşk (75), aşkın baharı ve bahçesi (1), aşkın dili (1), aşk şarkısı (1), aşkın nizami (1), aşkın kazası (1), aşkın acısı (1), aşkın ustası (1), aşkın körlüğü (1), aşkın zamanı (1), aşkın kelimesi (2), aşkın şiiri (1), aşkların yolu (1), aşkın sebebi (1), aşkın yolu (2), aşkın sebebi (1), aşkın hükmü (1), aşkın hatırı (1)
Su	229	Su (229)
Deniz	138	Deniz (138)
Irmak	55	Irmak (55)
Karadeniz	45	Karadeniz (138)
Havuz	35	Havuz (35)
Göl	32	Göl (32)
Koku	78	Koku (24), toprak kokusu (1), su kokusu (2), acı kokulu kurşunî su (1), ateşin kokusu (1), mayıs kokuları (1), yaz kokusu (1), bahar kokusu (1), denizin kokusu (6), sevdanın cennet kokusu (1), yün kokusu (2), ceset kokusu (1), cerahatin kokusu (1), çayın kokusu (3), kekik kokusu (1), limon kabuğunun kokusu (1), baharat kokusu (1), anason kokusu (1), yağlıboyanın kokusu (2), gül kokusu (1), karanfil kokusu (3), tarçın, zencefil, biberiye, karabiber, bergamut, acı pelin, iris, mahlep, kişniş kokuları (1), acı incir kokusu (1), yabanî incir ağacının acı kokusu (1), sandal ve öd ağaçlarının kokusu (1), günlük buhurunun kokusu (1), kükürt kokusu (3), petrol kokusu (2), sardunya kokuları (1), mis kokulu çayırar (1), karın kokusu (1), küf kokulu (1), sülfür kokusu (1), dağ çiçeklerinin baharlı kokusu (1), kalayın acı kokusu (1), yasemen kokusu (2), acı kokulu kurşunî bir su (1), hoş kokulu bir çay (1), sülfür kokulu cehennemî kaplıca(1)
Renk	453	Renk (86), neftî renkli (3), kurşunî renkli (2), lâl renkli (1), koyu renkli (1), rengârenk (4), rengârenklik (1), mavi (54), koyu mavi (4), buz mavisi (2), soğuk bir kış mavisi (1), kar çağırın denizlerin buz mavisi (1), soğuk mavi (1), fırtına kopmadan evvel gökleri ve denizi dolduran sessizliğin buz mavisi (1), buz grisi (1), gri mavi (1), buz rengi (2), masmavi (4), göklerin mavisi (1), mavili (1), mavilik (1), çivit mavisi (2), çivit rengi (1), mavi ile mor arası (1), limona vuran küfün, taşın, toprağın, kuruyan yaprağın mavisi (1), soğuk ayın, bulanık ırmakların mavisi (1), lavanta mavisi (1), boz bulanık bir mavi (1), firuze renkli (1), lâcivert (19), çini lâciverdi (2), su rengi (1), firuze, yabanî kekiklerin yaz sonu rengi (1), atlas yorgan kadifesi (1), su yeşili (1), kurşunî (7), gri (8); kül rengi (4), gümüş renkli (1), sarı , sapsarı (7), çölün, kumun, taşın, toprağın, güneşin sarısı (1), sisli koyu sarı (1), sarı kara (1), sefalet sarısı (1), kandillerin ölgün sarı ziyası (1), ölüm sarısı (4), altın rengi (4), toprak rengi (2), çöl rengi (1), altın renkli (1), nohudî (1), açık bej (1), kir rengi (1), buğday rengi (2), sahra rengi (1), toz, toprak, güneş ve çöl rengi (1), ıhlamur rengi (2); kırmızı, lâl kırmızısı (1), koyu kırmızı (2), kuru yaprak rengi (1), üvez rengi (2), kiremit kırmızısı (1), kiremit rengi (5), fes rengi (2), bordo (4), gülkurusu (1), çay rengi (1), koyu çay rengi (1), gül rengi (3), vişne rengi (2), kuru gül rengi (1), mercan rengi (3), şarap rengi (1), şafak rengi (1), yangın rengi (1); yeşil , koyu yeşil (4), yemyeşil (6), kehribar yeşili (1), zümrüt yeşili (2), neftî (2), mercanköşkü rengi (1), yabanî kekiklerin yaz sonu rengi (1), rüya rengi (1), yeşil renkli (1), mor sümbül rengi (1), turuncu (2), kahverengi (1), siyah , beyaz, bal rengi (1), dolunay rengi (1), pembe (10), pembemsi (3), kar pembesi (1), pembeleş- (3), pembelik (1), gurup rengi (1), gül rengi (1)
Rüzgâr	71	Rüzgâr (71)
Fırtına	60	Fırtına (60)

Gök	60	Gök (49), gökyüzü (11)
Zaman	164	Zaman (99), açma anlatma zamanı (1), akletme zamanı (1), aşkın zamanı (2), aynanın zamanı (1), ayrılma zamanı (1), benim zamanım (2), bir çay içimi zaman (1), cennet zamanı (1), çocukluk zamanı (1), demin zamanı (1), di'li geçmiş zaman (1), di'li geçmiş zaman hâli (1), dövünme zamanı (1), eski zaman (9), Fatih zamanı (1), felaket zamanları (1), geçmiş zaman (2), geçmiş zaman ışığı (1), geçmiş zamanlı (1), gelecek zamanlı (2), Göktürkler zamanı (1), güzelliğin zamanı (1), hazırlık zamanı (1), kalbin zamanı (2), karar vermek zamanı (1), karşılaşma zamanı (1), kendi zamanı (1), kestanelerin dökülme zamanı (1), savaş zamanı (2), su ışığı zaman (1), şiirin zamanı (1), şimdiki zaman (1), taşın zamanı (1), yaşadığım zaman (1), yitik zaman (1), yol göstermenin zamanı (1), yol zamanı (1), zaman aşırı (2), zaman makinesi (2), zaman ötesi (1), zaman perdesi (1), zaman seyyahları (1), zamanın aynası (2), zamanın ışıklı suları (1), zamanın yekpareliği (1), zamansızlık (3)
Halı	225	Halı (192), halı tezgâhı (6), halı ticareti (1), Tebriz halısı (6), İran halıları (1), Türk halısı (1), Erdebil halısı (1), Şark halısı (1), halı tüccarı, halıların taciri (2), halıcılar çarşısı (1), halıcı (1), halıcılık (1), ipek halı (3), halı mağazası (1), taban halısı (2), halı dengi (3), dokumacılık (1), dokuma atölyeleri (1)
Fotoğraf	129	Fotoğraf (99), fotoğrafane (4), fotoğraf kartonu (4), fotoğraf makinesi (4), fotoğrafçı (10), fotoğraf karesi (1), fotoğrafların dünyası (1), fotoğrafın zamanı (1), fotoğraf çekimi (1), fotoğraf çekir- (1), fotoğraf çekirmek (1), fotoğraf çekirdiklerini (1), fotoğraf çektiği (1)
Gölge	85	Gölge (85)



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 298-321.
Geliş Tarihi-Received: 15.09.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 10.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1360934

Sevinç Çokum'un "Beyaz Bir Kıyı" İsimli Hikâye Kitabında Söz Varlığı

Vocabulary in Sevinç Çokum's Storybook "A White Shore"

Özkan AYDOĞDU*

Öz

Bu makalenin amacı, Sevinç Çokum'un *Beyaz Bir Kıyı* isimli hikâye kitabındaki söz varlığını tespit etmektir. Söz varlığı; bir dilin bütün sözleri, bir kişinin veya topluluğun söz dağarcığında yer alan sözler toplamı olarak tanımlanmaktadır. Çalışmada, söz varlığı unsurları; temel söz varlığı, deyimler, atasözleri ve ikilemeler ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi, verilerin analizinde ise betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda Sevinç Çokum'un 13 farklı hikâyeden oluşmuş *Beyaz Bir Kıyı* isimli kitabı doküman olarak seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda 3.464 tanesi farklı olmak üzere toplam 13.523 temel söz varlığı unsuru, 289 farklı olmak üzere 412 deyim, 118 tanesi farklı olmak üzere toplam 143 ikileme tespit edilmiştir. Eserde atasözünün ise hiç kullanılmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre *Beyaz Bir Kıyı* isimli hikâye kitabının, Türkçenin anlatım imkânlarını ve ayrıntılarını ifade etmede başarılı olduğu söylenebilir. Ayrıca kitapta sanatlı, soyut bir anlatım tercih edilmiştir. Bunun sonucunda da alışılmamış bağdaştırmaların çok sayıda olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sevinç Çokum, *Beyaz Bir Kıyı*, hikâye, söz varlığı.

Abstract

The aim of this article is to determine the vocabulary in Sevinç Çokum's story book titled *A White Shore*. The vocabulary is defined as all the words of a language, the sum of the words contained in the word memory of a person or a community. In the study, vocabulary elements is limited to the basic vocabulary, idioms, proverbs and reduplications. In this study, document analysis method, one of the qualitative research methods, was used and descriptive content analysis method was used to analyze the data. In this context, Sevinç Çokum's book titled *A White Shore*, consisting of 13 different stories, was chosen as the document. As a result of the research, a total of 13.523 basic vocabulary elements, 3.464 of which are different, 412 idioms, of which 289 are different, and a total of 143 dichotomies, 118 of which are different, were identified. It was observed that the proverb was not used at all in the work. According to the findings, it can be said that the story book named *A White Shore* is successful in expressing the narrative possibilities and details of Turkish. Additionally, an artistic, abstract narrative was preferred in the book. As a result, a great number of unusual associations have been observed.

Keywords: Sevinç Çokum, *A White Shore*, story, vocabulary.

* Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sivas/Türkiye, e-posta: oaydogdu@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2360-4865.

Giriş

Sevinç Çokum, 1943 yılında İstanbul'un Beşiktaş semtinde doğmuştur. İlkokulu Büyük Esmâ İlkokulunda, ortaokul ve liseyi Beşiktaş Kız Lisesinde tamamlamıştır. İlkokul sıralarında edebiyata ilgi duymaya başlayan Çokum, bu ilgisini İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nü kazanarak sürdürmüş ve bu yıllarda öykü yazmaya başlamıştır. 1960 sonrası Türk öykücülüğü ve romancılığının önemli isimlerinden biri olan Çokum, *Bir Eski Sokak Sesi* isimli ilk öyküsünü Tarık Buğra'nın yönlendirmesiyle *Hisar*'da yayımlayarak edebiyat dünyasına adım atmıştır. Behçet Necatigil'in teşvikiyle öyküye yoğunlaşmıştır. Özellikle kadın duyarlılığı ile dikkat çeken öyküler yazmıştır. Öykü, söyleşi ve diğer yazılarını *Türk Edebiyatı*, *Gösteri*, *Varlık*, *Hisar*, *Töre*, *Yelken*, *Eflatun* gibi dergilerde yayımlamıştır. İlk öykülerini topladığı *Eğik Ağaçlar* isimli öykü kitabını 1972 yılında yayımlamıştır. 1970-73 yılları arasında edebiyat öğretmenliği yapan Çokum, 1975-76 yıllarında Kültür Bakanlığı bünyesinde kurulan Halk ve Çocuk Yayınları Kurulunun çalışmalarına katılmıştır. 1977-79 yılları arasında *Türk Edebiyatı* dergisinin yazı işleri müdürlüğünü yürütmüştür. 1981 yılında eşiyile birlikte kurdukları Cönk Yayınları'nı yönetmiş, öykülerdeki başarısını romanlarda da göstermiş ve ilk romanı olan *Zor'u* 1977 yılında yayımlamıştır. 1990 yılından sonra roman üzerinde yoğunlaşmıştır. Öykü ve roman dışında senaryo, gezi yazısı, inceleme, röportaj ve fikir ağırlıklı yazılarıyla Türk edebiyatında önemli bir yer edinen Çokum'un birçok ödülü bulunmaktadır (Bulut, 2016, s. 29).

Sevinç Çokum'un 13 farklı hikâyeden oluşan *Beyaz Bir Kıyı* adlı eseri, yazarın 1994 yılında yaptığı Fas gezisi sonrası edindiği izlenimler sonrasında kaleme alınmıştır. Çokum'un diğer eserleriyle birlikte bu hikâye kitabında da Türkçenin zenginliklerini ortaya koymak amacıyla Türkçenin tarihî dönemlerinde kullanılıp günümüzde yok olmaya yüz tutmuş sözcüklere yer verdiği, yöre ağızlarında yer alan sözcükler kullandığı ve Türkçenin sözcük yapımındaki olanaklarını kullanarak yeni sözcükler türettiği görülmektedir (Tahiroğlu, 2022b, s. 460-467). *Beyaz Bir Kıyı* adlı eserle ilgili olarak değinilmesi gereken bir özellik de Çokum'un eserde kullandığı dilin şiirselliğidir. Okuyucu eseri okurken kendini âdeta bir şiir havası içerisinde bulmaktadır (Tahiroğlu, 2022a, s. 38). Türkçeyi büyük bir başarıyla kullanan Çokum, bu özelliğiyle edebiyatımızda mümtaz bir yer edinmiştir.

Dil insanların anlaşmasını sağlayan en önemli iletişim aracıdır. Ergin (2004, s. 3)'e göre dil, "*insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.*" Belli bir sistem içinde kendi varlığını inşa eden dil, kendi içinde birimlerden oluşmaktadır. Ses, bu birimlerin en küçüğüdür. Sesler bir araya gelerek sözcüğü oluşturur. Sözcük, "*Anlamli ses veya ses birliğı, söz, sözcük*" (TDK, 2011, s. 1381) şeklinde tanımlanmıştır. Banguoğlu (2011, s. 144) sözcüğü "*Bir veya birkaç heceden meydana gelmiş, her dile göre ayrı anlam birlikleridir*" şeklinde tanımlamaktadır.

İnsanların duygu ve düşüncelerini ifade etmede hem sözlü hem de yazılı olarak müracaat etmek zorunda kaldıkları anlamlı birimlerin tamamını kapsayan sözcüklerin bütünü, o dilin söz varlığını oluşturmaktadır. *Türkçe Sözlük*'te söz varlığı, "*Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler.*" (TDK, 2010, s. 2158) ifadeleri ile açıklanmıştır. Bir dil, söz varlığını oluştururken ihtiyaç duyduğu sözcükleri kendi bünyesine katar. Bu nedenle bir dilde yerli sözcüklerin yanında yabancı sözcükler de o dilin söz varlığının içine dâhil olur. Söz varlığı ile ilgili olarak dildeki sözlerin bütünü kapsayıcı bir şekilde açıklayan Hengirmen (2002, s. 342)'e göre söz varlığı "*Bir dilde yer alan yerli ve yabancı bütün*

sözcüklerin oluşturduğu bütünlük" tür. Aynı bakış açısı ile söz varlığına açıklama getiren Korkmaz (1992, s. 100) da söz varlığını "Bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı" şeklinde ifade etmiştir. Bir dilin sözcük dağarcığını temsil eden söz varlığı, sadece sözcüklerden oluşmaz. Deyimler, atasözleri, ikilemeler, kalıp sözler, kalıplaşmış ifadeler, terimler ve iletişimi anlamlı hâle getiren bütün anlatım kalıpları, söz varlığını teşkil etmektedir. Aksan (2015, s. 15), "Dili bir bütün hâlinde yansıtan söz varlığı, yalnızca günlük konuşulan sözcüklerden oluşmaz. Dile ait sözcüklerle beraber deyimler, kalıp sözler, kalıplaşmış sözler, atasözleri, terimlerle birlikte bir bütündür" açıklamasıyla söz dağarcığı ve sözcük arasındaki farkı somutlaştırmıştır.

Bir dilin söz varlığı ile toplumun yaşayışı arasında hayati bir münasebet vardır. Dilin tıpkı insanlar gibi canlı bir varlık ve seslerden örülmüş sosyal bir müessese olduğu düşünülürse söz varlığı ile toplumun yaşayışı arasındaki hayati münasebetin ne kadar önemli olduğu daha da net anlaşılmaktadır. Dil, sadece bir iletişim aracı değildir. Dil aynı zamanda bir toplumun kimliğini belirleyen, toplumdaki duygu-düşünce birliğini sağlayan ve toplumsal hafızayı şekillendiren temel unsurlardan biridir. Bu nedenle bir dil, kendi söz varlığını oluştururken toplumun yaşamını yönlendiren bütün olaylardan etkilenmektedir. Din, toplumun yaşamını etkileyen unsurların başında gelmektedir. Dinî metinler birçok dilin olduğu gibi Türkçenin de temel kaynaklarından birisidir. Dinî metinlerdeki sözcükler ve ifadeler, zamanla gündelik dilin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Din, aynı zamanda bir toplumun kültürel kimliğini ve kültürünü şekillendirmesi suretiyle aynı misyonu üstlenen dille de kaçınılmaz bir ilişki içindedir. Türkler, tarih sahnesinde Şamanizm, Budizm, Manihaizm, Hristiyanlık ve İslam gibi farklı dinleri benimsemişlerdir. Bunun doğal sonucu olarak da bu dinlere ait kavramların Türkçenin söz varlığını zenginleştirdiği görülmüştür. Bayraktar'a göre söz varlığını etkileyen bir başka unsur da beraberinde kültür değişimini getiren coğrafya değişimidir. "Türklerin Anadolu'ya göç etmesiyle birlikte; komşuları, komşularının diller, yaşayış biçimleri, dinleri, yiyecekleri, giyecekleri farklılaşmış; dolayısıyla bu değişiklikler de Türk kültürüne yansımıştır" (Bayraktar, 2014, s. 13). Ayrıca teknolojik gelişmeler de Türkçenin söz varlığını zenginleştiren başlıca unsurlardandır.

Aksan (2015), Türkçenin söz varlığını *Temel Söz Varlığı, Yabancı Sözcükler, Deyimler, Atasözleri, Kalıp Sözler, Kalıplaşmış Sözler, Terimler* ve *Çeviri Sözcükler* olmak üzere sekiz başlık altında inceler. Bu çalışma; temel söz varlığı, deyimler, atasözleri ve ikilemeler ile sınırlandırılmış genel amaçlı bir söz varlığı araştırmasıdır. Bu sebeple bu dört unsur hakkında bilgi vermekle yetinilecektir.

Temel Söz Varlığı: Aksan'a göre temel söz varlığı, insanın aklına ilk gelen çekirdek sözcüklerdir. Aksan, temel söz varlığını tasnif ederken merkeze insanı koyar: "İnsanın organları, onun temel ihtiyaçlarını karşılayan uyumak, yemek içmek gibi kavramlar, akrabalık adları, sayılar ve insanın maddi ve kültürünü belirten kavramlar oluşturabilir". Maddi kültür içine giren dinle, kutsal kavram ve kişilerle, gelenek, göreneklerle ilgili kavramlar temel söz varlığı kategorisinin içinde düşünülmelidir (Aksan, 2015, s. 34).

Deyimler: Bir kavramı, bir durumu, ya çekici bir anlatımla ya da özel bir yapı içinde belirten ve çoğunun gerçek anlamlarından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da tümceye deyim denir (Aksoy, 1988, s. 52). Çotuksöken deyim "En az iki sözcükten kurulan, sözcükleri anlam değişmesine uğrayıp, yeni bir anlam kazanarak kalıplaşmış söz öbeklerine deyim adını veriyoruz" (Çotuksöken, 2004, s. 83) şeklinde tanımlar. Bir başka tanım da şöyledir: "Düşünce, kavram, nesne ve kişilerin durumlarını, özelliklerini yansıtmak için kullanılan ve gerçek anlamının dışına çıkmış özel anlam/anlatım boyutuyla kalıplaşmış söz öbekleridir" (Akyalçın, 2012, s. 10). Bir kültürün ve topluluğun özgünlüğünü

yansıtan deyimler, dilin ifade gücünü gösterme, dilin gelişimine katkıda bulunma ve dilin doğasını yansıtmada konusunda çok önemli işlevleri yerine getirirler.

Atasözleri: Bir toplumun yaşam tecrübelerini, kültürel değerlerini yansıtan, “öğüt verici nitelikte” (TDK, 2011, s. 180) ve kuşaktan kuşağa aktarılan kısa ve özlü sözlerdir. Bu sözler, toplum tarafından benimsenmiş, toplumun düşünce ve mantık sisteminden geçerek günümüze ulaşmıştır (Hengirmen, 1998, s. 428). Çobanoğlu (2004, s. 1)’na göre atasözleri, milletin karakterlerini ve hayat karşısındaki anlayışını ifade etmekte ve içerdikleri mesaj itibarıyla da Türk milletinin zihin yapısını göstermenin yanında birlik ve beraberliği dile getirmektedir. Aksoy (1988, s. 37) atasözlerini “*Atalarımızın, uzun denemelere dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak kurallaştırılan ve kalıplaşmış şekilleri bulunan halk tarafından benimsenmiş önsözlerdir*” şeklinde tanımlamıştır. Anlatıma şiirsellik katma ve etkileyici bir anlatım konusunda dikkat çeken atasözleri, Türkçenin söz varlığı açısından büyük bir öneme sahiptir.

İkilemeler: Türkçenin zenginliğini ve yaratma gücünü ortaya çıkaran ikilemeler (Hatiboğlu, 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: yavaş yavaş, irili ufaklı, aşağı yukarı gibi*” (TDK, 2010, s. 1165) şeklinde tanımlanmaktadır. İkilemelerin birçok tanımı yapılmıştır. Bilgegil (2009, s. 161) ikilemeleri, “*Araya hiçbir ek girmeksizin aynı cinsten iki kelimenin tekrarıyla hâsıl olan gruplar*” şeklinde tanımlarken Karahan (2009, s. 60), “*Bir nesneyi, bir niteliği, bir hareketi karşılamak üzere eş görevli iki kelimenin meydana getirdiği kelime grubu*” şeklinde tanımlamıştır. Bir sözcüğün veya ifadenin vurgulanmasına yardımcı olan ikileme, aynı zamanda duygusal bir etki yaratmak veya bir durumu daha ayrıntılı bir şekilde ifade etmek için de kullanılmaktadır. Böylece ikileme, bir dilin esnekliğini ve anlam yaratma kapasitesini ön plana çıkarmaktadır. Türkçe, ikileme konusunda çok zengin bir dildir. Tuna, Türkçenin ikileme konusundaki zenginliği ve işlevi konusunda şunları ifade etmektedir: “*Tekrarlar, Türk dilinde, bilhassa en uygun şartlar altında 7-8 asırlık bir gelişmeden sonra iyice gürbüzleşen ve güzelleşen Türkiye Türkçesinde önemli bir yer tutar. Sözlerin belli kurallara bağlı kalarak böyle yan-yanaya kullanılmaları, dilimize kelime yaratma zenginliği, faaliyetlerin her türlüşününün, en ince şekilde söz ile ifadesini mümkün kılan fiili şekiller zenginliği, tasvir zenginliği ve güzelliği gibi çok esaslı güzellikler kazandırmıştır*” (Tuna, 1949, s. 429).

1. Yöntem

Bu başlık altında; çalışmanın amacı, araştırmanın önemi, çalışmanın kapsam ve sınırlılıkları, araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada Sevinç Çokum’un 13 farklı hikâyeden oluşan *Beyaz Bir Kıyı* isimli hikâye kitabındaki söz varlığı unsurlarından temel söz varlığı, deyimler, atasözleri ve ikilemeleri belirlemek ve bu öğeleri sayısal verilerle tespit etmektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Millî ve manevi değerler bütününe ifade eden kültürün en önemli taşıyıcılarından biri de dildir. Bu nedenle bir dildeki söz varlığı, hem bir dilin tarih boyunca gelişim aşamalarına hem de bir toplumun sosyo-kültürel hayatında iz bırakmış olayları belirlemede çok önemlidir. Sevinç Çokum, kültürel değişimlerin değerler dünyasında meydana getirdiği çelişkileri, günümüz insanının yaşadığı trajediler ile ilişkilendirerek toplumsal gerçekliği farklı yönlerle değerlendiren ve bu nedenle Türk edebiyatında ayrıcalıklı bir yer edinen yazarlardandır. Böyle bir yazarın hikâyelerindeki söz varlığının

tespitinin, Türk dilinin zenginliklerini sezdirmede büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmüş ve bu yüzden böyle bir çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

1.3. Çalışmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Çalışmanın kapsamı, Sevinç Çokum'un *Beyaz Bir Kıyı* isimli hikâye kitabındaki temel söz varlığını, deyimleri, atasözlerini ve ikilemeleri tespit etmekle sınırlandırılmıştır. Yazarın hikâye, roman, senaryo ve anlatı türünde yazılmış birçok eseri vardır. Fakat çalışmada sadece *Beyaz Bir Kıyı* isimli hikâye kitabı incelenmiştir.

1.4. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma türlerinden biri olan doküman incelemesi çalışmasıdır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsamaktadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 187).

Çokum (2009)'un *Beyaz Bir Kıyı* isimli hikâye kitabı, araştırma kapsamında incelenen dokümanı oluşturmaktadır.

1.5. Verilerin Toplanması

Sözcük kavramı belirlenirken Kurudayıoğlu ve Karadağ (2005)'in sözcük tanımlaması, söz varlığı ile ilgili ölçütlerde ise Baş (2011)'in çalışmasında ortaya koyduğu ölçütler dikkate alınmıştır.

Başlangıçta hikâye kitabı dikkatlice okunmuştur. Kitabın söz varlığı oluşturulurken sözcükler kök ve gövde şeklinde ele alınmış ve veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan metin, TürkSözDiz programı kullanılarak dizin hâline getirilmiştir. Aynı program kullanılarak sözcüklerin sıklık dizini de oluşturulmuştur. Sözcüklerin yapısını değiştirmedeği için çekim ekleri, kalıcı isim yapanlar hariç sıfat-fiil ile zarf-fiil ekleri ve fiillerin olumsuzluk eki almış şekilleri dikkate alınmamıştır. Kök ve gövde hâlindeki fiiller mastar şekliyle alınmış ve mastar eki "-i" işareti ile birlikte verilmiştir. Birden fazla anlama gelebilecek sözcüklerin hangi anlamda kullanıldığı parantez içinde belirtilmiştir "yüz (çehre)". Atasözleri, deyimler, ikilemeler, ayrı yazılan birleşik sözcükler ve tek kavrama karşılık gelen özel isimler, tek sözcük olarak değerlendirilmiştir. Birleşik sözcüklerin belirlenmesinde ve ayrı veya bitişik yazılmasında TDK'nin *Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu* esas alınmıştır. Atasözleri ve deyimler tespit edilirken TDK'nin çevrim içi *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* ile Aksoy'un *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*'ne başvurulmuştur. İkilemeler tespit edilirken de Vecihe Hatiboğlu (1981)'nin *Türk Dilinde İkileme* adlı eserine müracaat edilmiştir.

1.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, betimsel içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi yöntemi, belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesi anlamına gelir. Böylece o konu ya da alandaki genel eğilimler belirlenmektedir. Bu yöntemde elde edilen sonuçların, hedeflenen konulara yönelik olarak gelecekte planlanan çalışmalara yön göstermesi beklenmektedir (Ültay vd., 2021, s. 1). Çalışmada, Sevinç Çokum'a ait *Beyaz Bir Kıyı* isimli hikâye kitabının söz varlığı unsurlarından temel söz varlığı, deyimler, atasözleri ve ikilemeler, betimsel içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

2. Bulgular

Bu başlık altında, *Beyaz Bir Kıyı* adlı hikâye kitabında temel söz varlığı, deyimler, atasözleri ve ikilemelere dair elde edilen bulgular üzerinde durulacaktır.

2.1. Temel Söz Varlığına Dair Bulgular

Temel söz varlığı, insanların günlük hayatta en sık kullandıkları sözcüklerden oluşmaktadır. Çalışmada, temel söz varlığına ait sözcükler tematik olarak sınıflandırılarak aynı kavram alanına giren sözcüklerin oluşturduğu 31 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler ve kullanım sıklıkları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. Temel Söz Varlığı Kategorileri ve Kullanım Sıklıkları

Sıra	Kategoriler	Toplam Kullanılan Sözcük Sayısı	Farklı Sözcük Sayısı
1	Kişi Adları	370	73
2	Yer Adları	149	48
3	Millet, Devlet, Medeniyet, Aşiret ve Boylarla İlgili Adlar	52	26
4	Mimari Eser Adları	14	11
5	Dil Adları	9	3
6	Edebî Eser Adları	6	5
7	Nitelik ve Durum Bildiren Adlar	1909	733
8	Soyut Kavramlarla İlgili Adlar	851	254
9	Yer (Mekân) ve Yönle İlgili Adlar	836	106
10	Sayılarla İlgili Adlar	701	21
11	Zaman Kavramıyla İlgili Adlar	575	95
12	Eşya, Nesne ve Aletlerle İlgili Adlar	569	184
13	İnsan Vücudu ve Organlarla İlgili Adlar	535	76
14	Evren, Doğa ve Yeryüzü Şekilleriyle İlgili Adlar	533	101
15	Bitki, Meyve ve Sebzelerle İlgili Adlar	422	80
16	Miktar Bildiren Adlar	325	37
17	Yeme İçmeyle İlgili Adlar	250	83
18	Akrabalık, Evlilik ve Yakınlarla İlgili Adlar	250	35
19	Sanat, Edebiyat ve Müzikle İlgili Adlar	229	57
20	Hayvanlarla İlgili Adlar	223	75
21	Renklerle İlgili Adlar	221	43
22	Din ve İnanışla İlgili Adlar	182	70
23	Meslek ve Zanaatla İlgili Adlar	182	78
24	Giyim ve Kuşamla İlgili Adlar	172	39
25	Yapı ve Yapı Malzemeleriyle İlgili Adlar	164	38
26	Toplumsal Grup, Sınıf ve Topluluklarla İlgili Adlar	157	23
27	Maden, Cevher ve Değerli Taşlarla İlgili Adlar	71	26
28	Devlet Yönetimi, Savaş ve	67	36

Askerlikle İlgili Adlar			
29	Sağlık ve Yaşamla İlgili Adlar	63	28
30	Basit ve Türemiş Fiiller	3183	830
31	Birleşik Fiiller	253	150
		13.523	3.464

Tablo 1 incelendiğinde temel söz varlığına ait 3.464 farklı sözcüğün toplamda 13.523 kere kullanıldığı görülmektedir. Bunların içerisinde en sık kullanılan 10 sözcüğün kullanım sıklıkları ve kategorileri ise şu şekildedir:

Tablo 2. Temel Söz Varlığına Ait En Sık Kullanılan 10 Sözcük

Sıra	Kategorisi	Sözcük	Kullanım Sıklığı
1	Sayılarla İlgili Adlar	bir	610
2	Basit ve Türemiş Fiiller	ol-	183
3	Bitki, Meyve ve Sebzelerle İlgili Adlar	gül	144
4	Kişi Adları	Aziz	94
5	Toplumsal Grup, Sınıf ve Topluluklarla İlgili Adlar	insan	93
6	Kişi Adları	Naime	78
7	İnsan Vücudu ve Organlarla İlgili Adlar	yüz (çehre)	70
8	Yer (Mekân) ve Yönle İlgili Adlar	iç	68
9	Akrabalık, Evlilik ve Yakınlarla İlgili Adlar	çocuk	65
10	Soyut Kavramlarla İlgili Adlar	sevgi	64

Temel söz varlığıyla ilgili elde edilen kategorilere ait bulgular şu şekildedir:

2.1.1. Kişi Adları

Eserde 73 farklı kişi adının toplam 370 kere kullanıldığı görülmektedir. Kişi adları içerisinde, hikâye kitabının ana karakterleri olan üç ismin en fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunlardan "Aziz" 94 defa, "Naime" 78 defa ve İbrahim Aşir de "44" defa kullanılmıştır.

Kişi adları ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şöyledir:

Aziz (94), Naime (78), İbrahim Aşir (44), Zahia (25), Raşid (11), Abdülğaffar (9), Habip (8), Malika (5), Yunus (5), Efendimiz (Peygamber Efendimiz) (4), Sabah Fahri (4), Yusuf (4), Ziryab (4), Ebu Ya'za Mağribî (3), Fatma Ana (3), Yusuf Bin Taşfin (3), Azer (2), Ebu Hüreyre (2), İbrahim (2), İzmirli Rıdvan (2), Meryem (2), Nietzsche (2), Peygamber Efendimiz (2), Sabah Güneşi (2), Sidi Bin Aşir (2), Abdullah Bin Hassun (1), Adnan (1), Aşk (1), Beşinci Muhammed (1), Don Kişot (1), Dürr-i Şahvar (Peygamber Efendimiz) (1), Ebâ Eyyübe'l Ensarî (1), Ebü'l Abbas Sebti (1), Ebü'l Hasen (1), El Greko (1), Fazıl (1), Feyruz (1), Gazâlî (1), Harun (1), Hârut (1), Hazreti Yunus (1), Hüsn (1), Hüsv (1), Hz. İbrahim (1), İbrahim Ethem (1), İmam Gazâlî (1), İshak (1), Jüliet (1), Kafka (1), Kahtan (1), Karun (1), Kitmîr (1), Köroğlu (1), Kral 6. Alfonso (1), Kral İkinci Hasan (1), Lalla (1), Leyla (1), Macid (1), Mahrez Bin Halef (1), Mârut (1), Mumcu Zahia (1), Nemrut (1), Nuh (1), Ruhülküdüs (Cebraîl) (1), Şeddad (1), Şirin (1), Süleyman (1), Tellî Baba (1), Terlikçi Habib (1), Üçüncü Abdurrahman (1), Zahida (1), Zerdüşt (1), Zümürdüanka (1)

2.1.2. Yer Adları

Eserde 48 farklı yer adının toplam 149 kere kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların içerisinde en sık kullanılan yer adları, eserde 21 kez geçen “Endülüs”, 16 kez geçen “Mağrip”, 14 kez geçen “Sale” ve 10 kez geçen “İstanbul” olmuştur.

Yer adları ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şu şekildedir:

Endülüs (21), Mağrip (16), Sale (14), İstanbul (12), Attarin Sokağı (10), Gırnata (6), Rabat (6), Chella (4), Kurtuba (4), Fez (3), İşbiliyye (3), Mekke (3), Paris (3), Hüner Pazarı (3), Afrika (2), Ankara (2), Çin (2), İspanya (2), Sadabad (2), Sierra Nevada (2), Tunus (2), Anadolu (1), Atlas Dağları (1), Beşiktaş (1), Beşinci Muhammed Caddesi (1), Bou Regreg (1), D'jemma (Tecemmu) Meydanı (1), Elhamra (1), Eminönü (1), Fatih (1), Giralda (1), Goya (1), Guadalkivir (1), Guadalkivir Nehri (1), Hollywood (1), Horasan (1), İrem Bağı (1), İrem Cenneti (1), Kaf Dağı (1), Kartaca (1), Libya (1), Maşrık (1), Merrakeş (1), Royal Palas (1), Sidi Harezem (1), Taif Çölü (1), Türkiye (1), Vadi El Kebir Nehri (1)

2.1.3. Millet, Devlet, Medeniyet, Aşiret ve Boylarla İlgili Adlar

Bu alt kategori içerisinde değerlendirilen 26 farklı adın toplam 52 kez kullanıldığı görülmektedir. Bunların içerisinde “Berberi”, “Endülüsi” sözcüklerinin 5'er kez; “Abbasi” sözcüğünün 4 kez; “Merinid”, “Saleli” ve “Şark” sözcüklerinin ise 3'er kez ile eserde bu kategoriye ait en sık kullanılan sözcükler olduğu görülmektedir.

Bu kategoride yer alan adlara ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şöyledir:

Berberi (5), Endülüsi (5), Abbasi (4), Merinid (3), Saleli (3), Şark (uygarlık) (3), Türk (3), Ad (kavim) (2), Ashâb-ı Kehf (2), Avrupalı (2), Batı (uygarlık) (2), Fransız (2), İspanyol (2), Osmanlı (2), Ben-i Mahabbet (1), Doğu (uygarlık) (1), Ehl-i Sale (1), Emevî (1), Haçlı (1), İdrisîler (1), İtalyan (1), Kızılderili (1), Mağribî (1), Mahabbet Oğulları (1), Sasanîler (1), Tâbiin (1)

2.1.4. Mimari Eser Adları

Hikâye kitabında 11 farklı mimari eser adı, toplam 14 kere kullanılmıştır. “Karaviyyin Camii” 3, “Elhamra Sarayı” da 2 kez kullanılarak en sık kullanılan sözcükler olmuştur.

Mimari eser adları ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şu şekildedir:

Karaviyyin Camii (3), Elhamra Sarayı (2), Attarin Medresesi (1), Cami-i Kebir (1), Karaviyyin Kütüphanesi (1), Kubbetü's Sahra (1), Küdaya Kapısı (1), Kutubiye Camii (1), Kutubiye Minaresi (1), Rabat Kalesi (1), Zehra Sarayı (1)

2.1.5. Dil Adları

Eserde 3 farklı dil adı, toplam 9 kere kullanılmıştır. Bunların içerisinde “Türkçe”, 5 kere ile en sık kullanılan dil adı olmuştur.

Bu kategoride yer alan adlara ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şöyledir:

Türkçe (5), Arapça (2), Fransızca (2)

2.1.6. Edebî Eser Adları

Yapılan inceleme neticesinde eserde 5 farklı eser adının toplam 6 kere kullanıldığı görülmektedir. *Güle Adanmış Satırlar*, 2 kere ile en sık kullanılan edebî eser olmuştur.

Edebî eser adları ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şu şekildedir:

Güle Adanmış Satırlar (2), Endülüs Ağıtı (1), Endülüs Mersiyesi (1), Kartaca Harabeleri (1), Kaside-i Bürde (1)

2.1.7. Nitelik ve Durum Bildiren Adlar

Hikâye kitabında nitelik ve durum bildiren 733 farklı sözcük, toplam 1909 kere kullanılmıştır. Bunların içerisinde "küçük" sözcüğü 57 kere, "bütün" sözcüğü 39 kere, "nasıl" sözcüğü 34 kere, "yeni" sözcüğü ise 32 kere kullanılarak en sık kullanılan unsurlar olmuştur.

Bu kategoride yer alan adlara ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şöyledir:

küçük (57), bütün (39), nasıl (34), yeni (32), aydınlık (25), sıcak (25), büyük (24), karanlık (22), yalın (21), güzel (20), kırık (18), öyle (18), renkli (18), son (18), böyle (17), yeniden (17), eski (16), iri (15), bedevi (14), kutlu (14), uzak (14), yoksul (14), uzun (14), ince (13), kokulu (13), mutlu (13), yumuşak (13), kalabalık (12), kör (12), gerçek (11), güçlü (11), yorgun (11), aynı (10), başka (10), aslında (9), benzer (9), birkaç (9), cümle (bütün) (9), delikanlı (9), genç (9), iyi (9), has (9), yüzü (9), serin (8), solgun (8), tatlı (8), öylesine (7), yaşlı (7), asıl (6), böylece (6), diri (6), farklı (6), garip (6), görmez (kör) (6), gözlü (6), kirli (6), meczup (6), parlak (6), peçeli (6), soylu (6), yalnız (kimsesiz) (6), ağır (5), asılı (5), aykırı (5), baygın (5), bezeli (5), bilge (5), biteviye (5), çocuksu (5), dar (5), derin (5), dolu (5), görkemli (5), koca (büyük) (5), kocaman (5), loş (5), saf (5), sarhoş (5), sefil (5), sessiz (5), sürekli (5), taze (5), uğru (eski) (5), uygun (5), uysal (5), yakın (5), yavru (5), yitkin (5), ağulu (4), aydın (4), boyalı (4), bulanık (4), çağdaş (4), değerli (4), dşeli (4), hafif (4), ihtiyar (4), kaçak (4), kanatlı (4), koruyucu (4), kuytu (4), narin (4), onca (4), sahi (4), sakın (4), sevgili (4), soğuk (4), soluk (rengi atmış) (4), şüphesiz (4), süslü (4), ulu (4), yanık (4), yazılı (4), yüklü (4), yüksek (4), açık (3), ahşap (3), alçak (3), başlı (3), bazı (3), benizli (3), benzersiz (3), bereketli (3), biçimli (3), bitimsiz (3), boşuna (3), böylesine (3), canlı (3), çeşit (3), çevrili (3), dev (3), dikenli (3), doygun (3), dünyevi (3), duru (3), eğri (3), emin (3), esrik (3), fesat (3), geçici (3), geliş geçici (3), güneşli (3), hoyrat (3), ipeksi (3), ıssız (3), kavrık (3), kristal (3), kurulu (3), özel (3), sade (3), sadık (3), seçkin (3), sonraki (3), takılı (3), temiz (3), tozlu (3), tutkun (3), uçucu (3), uçuk (3), umutsuz (3), yabancı (3), yaman (3), acımasız (2), ağızlı (2), akçıl (2), alışkın (2), anlamlı (2), ardınca (2), artık (çöp) (2), âşık (2), aşüfte (2), atık (2), ayrı (farklı) (2), azgın (2), bakir (2), barışık (2), başıboş (2), belirsiz (2), bencil (2), berduş (2), bezekli (2), biaman (2), billur (2), bir (aynı) (2), boş (2), buharlı (2), büyüülü (2), çabuk (2), çapraşık (2), çiçekli (2), cılız (2), dingin (2), doğru (düz) (2), dokunaklı (2), dualı (2), dürülü (2), ebedî (2), fakülteli (2), gelgeç (2), gerçekten (2), gevrek (2), giderayak (2), gönüllü (2), gövdeli (2), gözde (beğenilen) (2), gülümsemeli (2), gürbüz (2), haksız (2), halis (2), hareli (2), harika (2), haşarı (2), hoş (2), ilgili (2), ılık (2), inanılmaz (2), ışıklı (2), ıslak (2), ıslıklı (2), istekli (2), isteksiz (2), kaba (2), kadınca (2), kalın (2), kapalı (2), kapılı (2), karşılıksız (2), kemerli (2), kılıklı (2), kimsesiz (2), kiremitli (2), kırgın (2), kıvrık (2), kızgın (2), köhne (2), kötü (2), küçücük (2), kuşaklı (2), mağrur (2), mahfazalı (2), mahmur (2), mahzun (2), masum (2), meşin (2), muhayyel (2), muhteşem (2), mürekkep (2), nahif (2), örülü (2), pahalı (2), parıltılı (2), porselen (2), saklı (2), sancılı (2), sarılı (2), şaşılmalı (2), savunmasız (2), sevdalı (2), sevimli (2), seyyar (2), şifalı (2), şirin (2), sırmalı (2), sokulgan (2), sonsuz (2), sönük (2), telli (2), تنها (2), tenli (2), ters (2), titrek (2), topuklu (2), tuhaf (2), tutkulu (2), tütsülü (2), tüysü (2), usulca (2), uyanık (2), uyumlu (2), vakur (2), yağlı (2), yalancı (2), yapışkan (2), yarı karanlık (2), yegâne (2), yeni yetme (2), yığılı (2), yırtık (2), yosunlu (2), yüce (2), yuvarlacık (2), zamansız (2), zengin (2), zor (2), absürt (1), acemi (1), açılmaz (1), acıması (1), ağdalı (1), ağız ağza (1), ağırlı (1), akışkan (1), aksak (1), aksine (1), alabildiğine (1), alaycı (1), aldatıcı (1), alelâde (1), alimkâr (1), alımlı (1), âmâ (kör) (1), amansız (1), ansızın (1), aralık (açık) (1), ardi ardına (1), ardına kadar açık (1), asalak (1), asude (1), ayaklı (1), ayaksız (1), aynamsı (1), aziz (ulu) (1), bağımlı (1), bağımsız (1), bağımsızca (1), bağlı (1), bağınaz (1), bahtsız (1), bakışlı (1), bari (1), baş (ilk) (1), basık (1), basit (1), başka (farklı) (1), batacık (1), bayramlı (1), belli (1), bellisiz (1), benek (1), benli (1), benzemez (1), berrak (1), besbelli (1), bezdirici (1), besmeleli (1), bıçkın (1), bigünah (1), bihaber (1), bıktırıcı (1), bildik (1), bilgece (1),

bilgiç (1), bilinçsizce (1), bilinmez (1), bir başka (1), bir kere (aslında) (1), birçok (1), birtakım (1), bitimli (1), bitkin (1), böylelikle (1), boylu (1), boyuna (sürekli) (1), boyutlu (1), buğdaysı (1), bükülü (1), bulunmaz (1), bulutsu (1), burmalı (1), burunlu (1), büsbütün (1), bütün (tam) (1), büzgülü (1), caşcaflı (1), çalakalem (1), çamurlu (1), cansız (1), çapkın (1), çaresiz (1), çarıklı (1), çatallı (1), çekingen (1), çekinmesiz (1), cellabeli (1), çepeçevre (1), çevik (1), çığırkan (1), çikolatalı (1), cilalı (1), çirpintılı (1), çocuk gibi (1), çocuklu (1), çökkün (1), çökük (1), cömertçe (1), çorak (1), çözücü (1), çulsuz (1), çürük (1), çürükçül (1), dağdağalı (1), dağılmış (1), dalgalı (1), dalgın (1), damarlı (1), damgalı (1), dayanaksız (1), dayanıklı (1), dayanıksız (1), delice (1), delikli (1), delişmen (1), denk (1), deprenişli (1), derili (1), dileksiz (1), dilencili (1), dipsiz (1), direkli (1), dirençli (1), direnmesiz (1), dişli (1), doğma (1), dolanışlı (1), dönüşlü (1), dopdolu (1), döşemeli (1), dövme (1), doyumsuzca (1), dumanlı (1), dumansı (1), durgun (1), durmadan (1), durmaksızın (1), dürüst (1), düşkün (1), duvaklı (1), duvarlı (1), düz (1), düzgün (1), ebrulu (1), eğik (1), eğreti (1), eksiksiz (1), elsiz (1), endamlı (1), entarili (1), epeyce (1), eşsiz (1), ezik (1), fakir (1), farksız (1), fazla (1), fena (1), fersiz (1), fesli (1), fettan (1), firuzeli (1), fiskiye (1), gagamsı (1), genel (1), geniş (1), gerçekçi (1), gereğince (1), gerekli (1), geveze (1), gezginci (1), gidik (1), gizli (1), gölgeli (1), gölgesiz (1), görklü (1), görünmez (1), görünüşlü (1), göstermelik (1), gözlüklü (1), güçlülük (1), güçsüz (1), güdük (1), güleç (1), gülsüz (1), gür (1), gürültülü (1), güvenli (1), güzelce (1), haberci (1), haberli (1), hafifçecik (1), hafiften (1), haramili (1), harap (1), hareketli (1), haşhaşlı (1), havaleti (1), hayali (1), hikâyeli (1), hikmetli (1), hırçın (1), hışırtili (1), hoşnutsuz (1), hükümsüz (1), hünerli (1), huzursuz (1), içten (1), iddiasız (1), iğreti (1), iki yüzlü (1), ilhamlı (1), inatla (1), inatlı (1), inceden (1), insansı (1), iri kıyım (1), iri yarı (1), ışksız (1), işlemeli (1), iştahla (1), iyice (1), izbe (1), kabzalı (1), kaderci (1), kakmalı (1), kalıcı (1), kalıplı (1), kalkık (1), kambur (1), kanatsız (1), kanatsız (1), karalı (1), karamsar (1), kareli (1), kaskatı (1), katışksız (1), katlı (1), kaygısız (1), kayıslı (1), kelepçeli (1), kendiliğinden (1), kendince (1), kendine has (1), kenetli (1), kesin (1), keskin (1), kudemli (1), kırpık (1), kısılı (1), kızarıklık (1), kök boyalı (1), kokuşlu (1), kolayca (1), komik (1), konaksız (1), kopkoyu (1), kör karanlık (1), korkak (1), körpe (1), koşar adım (1), koyu (1), kumlu (1), kurdeleli (1), kurtarıcı (1), kuru (1), kuşku (1), kusmuklu (1), kült (1), lebâleb (1), lekeli (1), libaşlı (1), mağlup (1), mahir (1), mahrem (1), malsız (1), masalsı (1), maverai (1), meçhul (1), meftun (1), melankolik (1), menevişli (1), menkibeli (1), merhametli (1), meydanda (1), millî (1), minik (1), müdahaleci (1), mühim (1), muhtaç (1), mühürlü (1), münzevi (1), müptela (1), müşfik (1), müşkülpesent (1), muttasıl (1), muzaffer (1), müzmin (1), nadide (1), nafile (1), nağmesiz (1), namlı (1), nazenin (1), nazlı (1), neşeli (1), nöbetli (1), obur (1), odlu (1), oğulsuz (1), okumuş (1), olağaniüstü (1), ölümlü (1), olumsuz (1), ömürsüz (1), öncelikle (1), örtülü (1), öteğen (1), ötüşlü (1), oynak (1), oyuncaksız (1), özenli (1), özgü (1), özgür (1), palyaçolu (1), pamuk gibi (1), pelerinli (1), perdeli (1), pişman (1), plâstik (1), püsküllü (1), puslu (1), rahmetli (1), ritmik (1), rüzgârlı (1), sabırsız (1), sabit (1), sağlıklı (1), sahipsiz (1), şaki (1), salkımlı (1), sallantılı (1), saltanatlı (1), sapkın (1), saplı (1), sarıklı (1), sarılğan (1), şaşkın (1), savunmasızca (1), saydam (1), saygıdeğer (1), şehvani (1), şekersiz (1), sence (1), serapa (1), serili (1), sermest (1), serseri (1), sessizce (1), sevdakâr (1), seyrek (1), sıkıca (1), sıkılı (1), sıkıntılı (1), silahlı (1), simalı (1), sımşık (1), sınırlı (1), sınırsız (1), sinsî (1), sırlı (1), şiş (1), sıvalı (1), sökü (1), sopalı (1), sorumsuz (1), süfli (1), sunulmuş (1), sürmeli (1), süzülüşlü (1), taşsız (1), taptaze (1), tarihî (1), taşlı (1), tekmi (1), tembel (1), temkinli (1), temsilî (1), tereyağlı (1), tersine (1), terütaze (1), tikli (1), titreşimli (1), tok (1), topluca (1), toplumcu (1), törensi (1), toynaklı (1), turşulu (1), tutucu (1), ücra (1), uç uca (1), ucuz (1), ufak (1), uğrayışlı (1), ulu orta (1), ümitli (1), üniformalı (1), ünlü (1), unutkan (1), ürkek (1), üstünkörü (1), utangaç (1), uykusuz (1), vahatsız (1), vahşi (1), var gücüyle (1), varsız (1), velveleci (1), yabansı (1), yağmurlu (1), yalandan (1), yamyassı (1), yatkın (1), yayan (1), yaygın (1), yeğni (1), yeknesak (1), yepyeni (1), yeşil zeytinli (1), yeterli (1), yiğitçe (1), yıllık (1), yoğrulu (1), yorgunca (1), Yunusça (1), yürekli (1), yüzyıllık (1)

2.1.8. Soyut Kavramlarla İlgili Adlar

Hikâye kitabında 254 farklı soyut kavram adı, toplam 851 kere kullanılmıştır. "sevgi" 64 kere, "aşk" 32 kere, "sevda" 31 kere, "düş" 29 kere, "sabır" ise 23 kere kullanılarak en sık kullanılan sözcükler olmuştur.

Soyut kavramlar ile ilgili adlar ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şu şekildedir:

sevgi (64), *aşk* (32), *sevda* (31), *düş* (29), *sabır* (23), *dostluk* (19), *tutku* (19), *gönül* (18), *mutluluk* (18), *ruh* (18), *insanlık* (16), *çocukluk* (16), *yokluk* (16), *akıl* (15), *sevinç* (13), *yoksulluk* (12), *hayal* (10), *nefis* (öz) (10), *rüya* (10), *duygu* (9), *sadakat* (9), *gurur* (8), *pişmanlık* (8), *umut* (8), *yalnızlık* (8), *coşkunluk* (7), *korku* (7), *bereket* (6), *erdem* (6), *iyilik* (6), *sevme* (6), *telaş* (6), *düşünce* (5), *hasret* (5), *saflık* (5), *vefa* (5), *ayrılık* (4), *bağımsızlık* (4), *bilgi* (4), *çaba* (4), *çile* (ızdırıp) (4), *cömertlik* (4), *delikanlılık* (4), *güven* (4), *özlem* (4), *acımasızlık* (3), *benlik* (3), *bolluk* (3), *çağdaşlık* (3), *coşku* (3), *dert* (3), *düşünmek* (3), *gam* (3), *haz* (3), *hürriyet* (3), *hüzün* (3), *ihamet* (3), *iyi niyet* (3), *kavram* (3), *kaygı* (3), *kötülük* (3), *müjde* (3), *naz* (3), *olgunluk* (3), *soyluluk* (3), *şüphe* (3), *tevekkül* (3), *yücelik* (3), *zaaf* (3), *zahmet* (3), *âdet* (gelenek) (2), *barış* (2), *bencilik* (2), *bilgelik* (2), *bilgi* (2), *çekicilik* (2), *cesaret* (2), *gıpta* (2), *hatır* (2), *heyecan* (2), *hiçlik* (2), *hicran* (2), *hırs* (2), *içgüdü* (2), *ideoloji* (2), *iffet* (2), *ilham* (2), *inat* (2), *incelik* (2), *itiraz* (2), *keder* (2), *kibir* (2), *mahabbet* (2), *masumiyet* (2), *merhamet* (2), *övünç* (2), *özgürlük* (2), *saflık* (2), *sevme* (2), *sitem* (2), *tasarı* (2), *tevazu* (2), *töre* (2), *ümit* (2), *uysallık* (2), *yanılgı* (2), *yardım* (2), *yiğitlik* (2), *zihin* (2), *beyzadelik* (2), *ihtiyarlık* (2), *acıma* (1), *af* (1), *ahde vefa* (1), *alay* (1), *algılama* (1), *arkadaşlık* (1), *arzu* (1), *aşağılanma* (1), *âşık olma* (1), *avuntu* (1), *azap* (1), *bağışlanma* (1), *bağışlanmak* (1), *bağlılık* (1), *bahtiyarlık* (1), *beğenç* (1), *beğeniş* (1), *bela* (1), *bellek* (1), *beylik* (1), *bilinmezlik* (1), *bilmek* (1), *birlik* (1), *bunalım* (1), *burukluk* (1), *bütünlük* (1), *çabukluk* (1), *cana yakınlık* (1), *çare* (1), *ciddiyet* (1), *çıkart* (menfaat) (1), *çirkinlik* (1), *çoğunluk* (1), *dalkavukluk* (1), *daüssıla* (1), *değer* (1), *deha* (1), *derbederlik* (1), *dikkat* (1), *doğruluk* (1), *dürtü* (1), *duyarlılık* (1), *eğilim* (1), *elbirliği* (1), *emek* (1), *emel* (1), *erdemlilik* (1), *fakirlik* (1), *fakr* (1), *ferahlık* (1), *fikir* (1), *fikrisabit* (1), *fitne* (1), *fuzulluk* (1), *gaddarlık* (1), *gaflet* (1), *gaile* (1), *gariplik* (1), *gayret* (1), *gelenek* (1), *gelişmişlik* (1), *gençlik* (1), *gerçeklik* (1), *gerginlik* (1), *hafıza* (1), *hakaret* (1), *haset* (1), *hayranlık* (1), *hayret* (1), *haysiyet* (1), *hikmet* (1), *hırçınlık* (1), *huzur* (1), *iç acısı* (1), *içtenlik* (1), *ihsan* (1), *imreniş* (1), *inanma* (1), *irade* (1), *itaat* (1), *itibar* (1), *itina* (1), *ızdırıp* (1), *kanaat* (1), *kardeşlik* (1), *kasvet* (1), *kavrayış* (1), *kerem* (1), *kimsesizlik* (1), *kışkırtıcılık* (1), *korkaklık* (1), *mağfiret* (1), *mahrumiyet* (1), *masumluk* (1), *menfaat* (1), *merak* (1), *mertlik* (1), *mihnet* (1), *miskinlik* (1), *muhabbet* (1), *neşe* (1), *öğrencilik* (1), *ölgünlük* (1), *övgü* (1), *özen* (1), *özeniş* (1), *razılık* (1), *rehavet* (1), *sabırsızlık* (1), *sağduyu* (1), *şaşkınlık* (1), *şatafat* (1), *saygı* (1), *sefalet* (1), *şeref* (1), *serzeniş* (1), *seviniş* (1), *şevk* (1), *sezgi* (1), *sezme* (1), *sezmek* (1), *sıkıntı* (1), *sonsuzluk* (1), *tahammülsüzlük* (1), *tasa* (1), *teslimiyet* (1), *titizlik* (1), *tıynet* (1), *tutkunluk* (1), *uçarılık* (1), *ülkü* (1), *ürkeklik* (1), *utanç* (1), *utanmak* (1), *üzüntü* (1), *yaşlılık* (1), *yatkınlık* (1), *yelteniş* (1), *zarafet* (1)

2.1.9. Yer (Mekân) ve Yönle İlgili Adlar

Eserde, 106 farklı yer ve yön adı, toplam 836 kere kullanılmıştır. Bunların içerisinde "iç" 68 kere, "ev" 64 kere, "şehir" 46 kere, "sokak" ise 41 kere ile en sık kullanılan sözcükler olmuştur.

Bu kategoride yer alan adlara ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şöyledir:

iç (68), *ev* (64), *şehir* (46), *sokak* (41), *yer* (39), *yan* (35), *kıyı* (34), *avlu* (31), *bahçe* (30), *üst* (29), *ön* (26), *alt* (25), *medine* (25), *çarşı* (24), *dükkân* (22), *eşik* (22), *art* (21), *geri* (19), *uç* (17), *içinde* (14), *yön* (12), *sofra* (11), *öte* (9), *çatı* (8), *içeri* (8), *oda* (7), *dış* (6), *mekân* (6), *kenar* (5), *peş* (arka) (5), *ülke* (5), *dışarı* (4), *saray* (4), *yuva* (4), *balkon* (3), *geçit* (3), *güney* (3), *medrese* (3), *okul* (3), *otel* (3), *sinema* (3), *taraf* (3), *tavan* (3), *yurt* (3), *arka* (2), *bölme* (oda) (2), *dam* (2), *gülzar* (2), *has bahçe* (2), *kervansaray* (2), *konak* (2), *konum* (2), *kütüphane* (2), *lobi* (2), *lokanta*

(2), meydan (2), meyhane (2), mezar (2), mutbak (mutfak) (2), pazar (alışveriş) (2), sofa (2), yer altı (2), alan (1), apartman (1), aşevi (1), atölye (1), bağ (bahçe) (1), bulvar (1), büro (1), çalılık (1), çilehane (1), daire (ev) (1), depo (1), fakülte (1), gülistan (1), harman yeri (1), hücre (oda) (1), hurdalık (1), il (1), kabir (1), kabristan (1), kent (1), kesim (semt) (1), köşe (1), lalezar (1), mağaza (1), mahalle (1), mahkeme (1), memleket (1), mendirek (1), mesken (1), mezbaha (1), mutfak (1), önde (1), ören yeri (1), panayır (1), park (1), pazar yeri (1), plaj (1), portakal bahçesi (1), sağ (yön) (1), salon (1), son cemaat yeri (1), varoş (1), yemek salonu (1), yunak (1)

2.1.10. Sayılarla İlgili Adlar

Eserde, 21 farklı sayı adı, toplam 701 kere kullanılmıştır. Bunların içerisinde “bir” sözcüğü 610 kere, “iki” sözcüğü 37 kere, “ilk” sözcüğü 12 kere, “kırk” sözcüğü 10 kere ile en sık kullanılan sözcükler olmuştur.

Bu kategoride yer alan adlara ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şöyledir:

bir (610), iki (37), ilk (12), kırk (10), bin (4), dört (4), üç (4), beş (3), ikinci (3), yedi (3), altı (1), altı yüz (1), beş yüz (1), birinci (1), milyon (1), on yedi (1), sekizinci (1), seksen (1), üç yüz (1), yedi bin (1), yetmiş (1)

2.1.11. Zaman Kavramıyla İlgili Adlar

Yapılan inceleme neticesinde eserde zaman kavramıyla ilgili 95 farklı adın toplam 575 kere kullanıldığı görülmektedir. “zaman” sözcüğü 48 kere, “gün” sözcüğü 47 kere, “akşam” sözcüğü 46 kere, “sonra” sözcüğü 44 kere, “gece” sözcüğü ise 33 kere ile en sık kullanılan zaman adları olmuştur.

Zaman kavramı ile ilgili adlar ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şu şekildedir:

zaman (48), gün (47), akşam (46), sonra (44), gece (33), hep (25), an (zaman) (24), çağ (22), önce (15), bazen (14), şimdi (14), hâlâ (11), sabah (11), bahar (10), kimi zaman (10), henüz (8), bir gün (7), ikindi (7), yaz (7), bugün (6), geceleri (6), geçmiş (6), her zaman (6), vakit (6), geçmiş zaman (5), hemen (5), sonunda (5), yatsı (5), asır (4), çarçabuk (4), dakika (4), sonraları (4), yaş (yıl) (4), yıl (4), birden (3), boyunca (3), çoktan (3), dem (zaman) (3), devir (zaman) (3), gündüz (3), kimileyin (3), o sırada (3), sabahları (3), sırada (esnada) (3), sonbahar (3), zamanla (3), dün (2), erken bahar (2), geç (2), günlük (2), her dem (2), her gün (2), kadim (2), mevsim (2), nevbahar (2), öğle (2), seher (2), sonradan (2), yarın (2), akşam saati (1), aylarca (1), bayram sabahı (1), bir an (1), bir anlık (1), bugünkü (1), ebediyen (1), er (erken) (1), erken (1), ertesi (1), gece yarısı (1), gelecek (1), gün boyu (1), günlerce (1), hafta (1), hemence (1), her daim (1), ilk gençlik (1), ilkbahar (1), kış (1), kocakarı (mevsim) (1), ne çabuk (1), önceki (1), ortaçağ (1), pazar (gün) (1), saniye (1), şebiyeldâ (en uzun gece) (1), sene (1), sırasında (1), süre (1), vaktiyle (1), yaş haddi (1), yıllardır (1), zamanında (1), zemheri (1), zeval vakti (1)

2.1.12. Eşya, Nesne ve Aletlerle İlgili Adlar

Hikâye kitabında bu kategoride 184 farklı sözcük, toplam 569 kere kullanılmıştır. “mum” 38 kere, “kapı” 37 kere, “kitap” 25 kere, “ayna” 21 kere, “fener” ise 17 kere kullanılarak en sık kullanılan sözcükler olmuştur.

Eşya, nesne ve aletler ile ilgili adlar ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şu şekildedir:

mum (38), kapı (37), kitap (25), ayna (21), fener (17), kâğıt (16), resim (14), anahtar (12), asa (11), çaydanlık (10), iplik (8), lâmba (8), saat (8), halı (7), masa (7), sepet (7), araba (6), defter (6), iğne (6), örtü (6), tabak (6), tütsü (6), boya (5), cam (5), döşek (5), kılıç (5), kilim (5), nesne (5), sırma (5), top (5), yatak (5), çerağ (4), kafes (4), kalem (4), kandil (ışık) (4), ocak (4), perde (4), tezgâh (4), bohça (3), çekiç (3), dürbün (3), esans (3), eşya (3), fanus (3), fincan (3), fiskeye (3), ip

(3), kapak (3), kutu (3), mendil (3), mermi (3), örs (3), tablo (resim) (3), tepsi (3), torba (3), yastık (3), yorgan (3), yumak (3), ziyinet (3), bardak (2), bilgisayar (2), çadır (2), çakıl taşı (2), çamaşır (2), çan (2), çıkın (2), çile (iplik) (2), dantel (2), değnek (2), habbe (2), hevenk (2), imbib (2), ızgara (2), kâse (2), leğen (2), merdiven (2), ney (çalgı) (2), saz (çalgı) (2), sedir (2), şişe (2), takı (2), tas (2), tencere (2), ampul (1), bal mumu (1), balyoz (1), baston (1), battaniye (1), bayrak (1), bez (1), bıçak (1), buhurdan (1), çakmak (1), camekân (1), çekmece (1), çember (1), cezve (1), cila (1), çingirak (1), çivi (1), çocuk bezi (1), çömlek (1), darağacı (1), divit (1), dolap (1), döner ayna (1), dümbelek (1), elek (1), fayton (1), fıçı (1), file (1), fırça (1), fotoğraf (1), gazete (1), gemi (1), gergef (1), gözğü (1), hançer (1), havan (1), heybe (1), hurç (1), kabza (1), kâğıtçık (1), kalbur (1), kap (1), kaset (1), kastanyet (çalgı) (1), kavanoz (1), kazan (1), keman (1), kement (1), kerevet (1), kevgir (1), kibrit (1), kibritlik (1), kıl çadır (1), kilit (1), kına (1), klarnet (1), kök boyası (1), konsol (1), kös (çalgı) (1), köşk (1), kürek (1), lastik (1), lügat (1), madalya (1), makas (1), makine (1), mangal (1), miğfer (1), minder (1), mızrak (1), mızrap (1), motosiklet (1), mühür (1), muşamba (1), nal (1), nay (çalgı) (1), naylon (1), oluk (1), oyuncak (1), şamdan (1), sapan (1), şilte (1), sini (1), sopa (1), tahtırevan (1), tarak (1), tava (1), televizyon (1), terazî (1), testi (1), trampet (1), tren (1), tül (1), tual (1), uçurtma kâğıdı (1), ud (çalgı) (1), ürün (1), valiz (1), yaygı (1), yelpaze (1), zembil (1)

2.1.13. İnsan Vücudu ve Organlarla İlgili Adlar

Eserde, bu kategoride 76 farklı sözcük, toplam 535 kere kullanılmıştır. Bunların içerisinde "yüz (çehre)" sözcüğü 70 kere, "el" sözcüğü 63 kere, "göz" sözcüğü 45 kere, "yürek" sözcüğü ise 38 kere ile en sık kullanılan sözcükler olmuştur.

Bu kategoride yer alan adlara ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şöyledir:

yüz (çehre) (70), el (63), göz (45), yürek (38), gövde (23), beden (20), baş (19), ayak (18), kalp (15), avuç (14), dil (13), parmak (13), gözyaşı (11), saç (11), alın (8), dudak (8), kan (8), ağız (7), omuz (7), diş (6), göğüs (6), kemik (6), sırt (6), ölü (5), suret (5), ter (5), göz bebeği (4), kol (4), kulak (4), tırnak (4), tüy (4), yumruk (4), çehre (3), diz (3), karın (3), beyin (2), boyun (2), burun (2), ceset (2), cenin (2), damar (2), deri (2), eğin (2), kafa (2), kaş (2), koyun (2), ana rahmi (1), ayacık (1), bacak (1), bağır (1), bel (1), boğaz (1), boy (1), çakır göz (1), çene (1), ciğer (1), çil (1), cüsse (1), geniz (1), göbek (1), göğüs kafesi (1), hançere (1), ilik (1), işaret parmağı (1), karış (el) (1), kıl (1), kirpik (1), kucak (1), mide (1), parmak izi (1), şakak (1), sine (1), ten (1), topuk (1), topuz (saç) (1), yanak (1)

2.1.14. Evren, Doğa ve Yeryüzü Şekilleriyle İlgili Adlar

Yapılan inceleme neticesinde eserde 101 farklı evren, doğa ve yeryüzü şekilleriyle ilgili sözcüğün toplam 533 kere kullanıldığı görülmektedir. "dünya" sözcüğü 55 kere, "güneş" sözcüğü 35 kere, "yıldız" sözcüğü 31 kere, "rüzgâr" sözcüğü 27 kere ile bu kategoride en sık kullanılan adlar olmuştur.

Evren, doğa ve yeryüzü şekilleriyle ilgili adlar ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şu şekildedir:

dünya (55), güneş (35), yıldız (31), rüzgâr (27), gölge (21), yağmur (21), çöl (20), bulut (17), gök (17), taş (16), deniz (13), kum (12), dağ (10), ay (9), dalga (9), esinti (9), hava (9), damla (8), kar (8), toprak (8), gün ışığı (7), nehir (7), yeryüzü (7), duman (6), ırmak (6), şafak (6), kâinat (5), tepe (5), toz (5), uçurum (5), çamur (4), kır (ova) (4), okyanus (4), yel (4), bozkır (3), buz (3), çiğ (3), çisenti (3), dere (3), gökyüzü (3), göl (3), hüzmeye (3), ışımaya (3), sel (3), tan (3), akşam güneşi (2), ay ışığı (2), etek (dağ) (2), gökkuşağı (2), gün batımı (2), gün doğumu (2), gurup (batma) (2), iklim (2), mağara (2), saba yeli (2), sahra (2), samanyolu (2), Utarit (yıldız) (2), vaha (2), ağız (akarsu) (1), ayaz (1), ay ışığı (1), balçık (1), burç (astroloji) (1), buzul (1), cemre (1), çisem (1), derya (1), don (1), doruk (1), eleğimsağma (gökkuşağı) (1), evren (1), filizkırın (fırtına) (1), göze (kaynak) (1), güz (1), kırağı (1), kum fırtınası (1), kuraklık (1), lodos (1), mercan adası

(1), metcezir (1), orman (1), ova (1), sahil (1), şelale (1), serpinti (1), step (1), sümbüle (1), Süreyya (1), tabiat (1), toz bulutu (1), tufan (1), ufuk (1), umman (1), uzay (1), yağış (1), yakamoz (1), yar (uçurum) (1), zirve (1), Zühal (1), Zühre (1)

2.1.15. Bitki, Meyve ve Sebzelerle İlgili Adlar

Hikâye kitabında bu kategoride 80 farklı sözcük, toplam 422 kere kullanılmıştır. “gül” 144 kere, “çiçek” 52 kere, “dal” 20 kere, “ağaç” ise 13 kere kullanılarak en sık kullanılan sözcükler olmuştur.

Bitki, meyve ve sebzelerle ilgili adlar ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şu şekildedir:

gül (144), çiçek (52), dal (20), yaprak (20), ağaç (13), diken (9), nane (9), yasemin (8), manolya (7), nar (7), demet (6), hurma (6), buğday (5), erguvan (5), limon (5), palmiye (5), portakal çiçeği (5), kaktüs (4), karanfil (4), portakal (4), çekirdek (3), filiz (3), mimoza (3), ot (3), saman (3), yediveren (3), çınar (2), enginar (2), kuşkonmaz (2), menevşe (2), meyve (2), sarmaşık (2), saz (bitki) (2), sebze (2), tohum (2), tütün (2), zakkum (2), zambak (2), ak zambak (1), akasya (1), begonvil (1), çarkıfelek (1), çimen (1), çöp (sap) (1), eğrelti (1), ferik elması (1), filbahri (1), funda (1), gardenya (1), gonca (1), incir (1), japon gülü (1), kandil çiçeği (1), kar çiçeği (1), kekik (1), kiraz (1), kök (1), lale (1), lavanta (1), leylak (1), mandalin (1), mantar (1), meneviş (1), meşe (1), nohut (1), patates (1), pırasa (1), şakayık (1), salkım (1), şebboy (1), servi (1), sünbül (1), süsen (1), tarçın (1), tomurcuk (1), üzüm (1), yapraklanış (1), yeşerme (1), yulanyastığı (bitki)(1), yosun (1)

2.1.16. Miktar Bildiren Adlar

Yapılan inceleme neticesinde eserde miktar bildiren 37 farklı sözcüğün toplam 325 kere kullanıldığı görülmektedir. “en” sözcüğü 41 kere, “daha” sözcüğü 38 kere, “her” ve “hiç” sözcükleri 31 kere, “her şey” sözcüğü ise 27 kere ile bu kategoride en sık kullanılan adlar olmuştur.

Miktar bildiren adlar ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şu şekildedir:

en (41), daha (38), her (31), hiç (31), her şey (29), çok (21), hiçbir (20), hepsi (14), biraz (11), nice (11), tek (9), herkes (9), az (8), çoğu (6), birer (4), defa (4), her bir (4), her biri (4), pek (3), tane (3), bir tek (2), bu denli (2), bu kadar (2), çokça (2), tam (2), tutam (2), yüzlerce (2), bir kaç (1), bir parça (1), bir tutam (1), birçoğu (1), bunca (1), çifte (1), hayli (1), hiç kimse (1), hiçbir (1), ölçek (1)

2.1.17. Yeme İçmeyle İlgili Adlar

Eserde, bu kategoride 83 farklı sözcük, toplam 250 kere kullanılmıştır. Bunların içerisinde “su” sözcüğü 60, “ekmek” sözcüğü 15, “kuskus” sözcüğü 11, “tat” sözcüğü ise 10 kere ile en sık kullanılan sözcükler olmuştur.

Bu kategoride yer alan adlara ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şöyledir:

su (60), ekmek (15), kuskus (11), tat (10), aş (9), çay (8), aç (7), et (6), sigara (5), yemek (5), açlık (4), alkol (4), baharat (4), şabbakiye (4), şarap (4), salata (3), Türk kahvesi (3), yeme (3), acıkmışlık (2), badem (2), bal (2), brivat (2), çikolata (2), çorba (2), hamburger (2), kızartma (2), helva (2), iştah (2), lokma (2), salsa (2), susam (2), tajin (2), tatlı (2), tereyağı (2), yağ (2), yeşil çay (2), yiyecek (2), yumurta (2), açık büfe (1), akşam aş (1), akşam yemeği (1), baklava (1), bal peteği (1), börek (1), çörek (1), doyurmak (1), ezme (1), gazoz (1), gıda (1), harira (1), hazır yiyecek (1), içki (1), işkembe (1), kakao (1), karamel (1), katık (1), kola (1), krema (1), krep (1), kurabiye (1), nohutlu paça (1), leblebi (1), nimet (1), oburluk (1), pasta (1), pastila (1), peynir (1), pirinç (1), poğaç (1), portakal suyu (1), revani (1), salça (1), şekerleme (1), sos (1), süt (1), süzme bal (1), tokluk (1), un (1), üzüm sırası (1), yer sofrası (1), yeşil zeytin (1), yeyiş (1), zeytin (1)

2.1.18. Akrabalık, Evlilik ve Yakınlarla İlgili Adlar

Yapılan inceleme neticesinde eserde 35 farklı akrabalık, evlilik ve yakınlarla ilgili adın toplam 250 kere kullanıldığı görülmektedir. "çocuk" sözcüğü 65, "baba" sözcüğü 28, "dede" sözcüğü 22, "anne" sözcüğü 21, "dost" sözcüğü ise 18 kere ile en sık kullanılan adlar olmuştur.

Akrabalık, evlilik ve yakınlarla ilgili adlar ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şu şekildedir:

çocuk (65), baba (28), dede (22), anne (21), dost (18), düğün (9), oğul (8), arkadaş (8), analık (6), büyükbaba (6), kardeş (6), nine (6), ana (5), evlilik (4), torun (4), aile (3), annelik (3), evlat (3), karı (3), akraba (2), ata (2), bebek (2), hala (2), hanım (2), komşu (2), anne olma (1), büyükanne (1), düğün kafilesi (1), eş (1), evdeş (1), gelin (1), koca (eş) (1), nesil (1), nişan töreni (1), soy (1)

2.1.19. Sanat, Edebiyat ve Müzikle İlgili Adlar

Eserde, bu kategoride 57 farklı sözcük, toplam 229 kere kullanılmıştır. Bunların içerisinde "masal" sözcüğü 33, "şiir" sözcüğü 27, "şarkı" sözcüğü 23, "hikâye" sözcüğü ise 18 kere ile en sık kullanılan sözcükler olmuştur.

Bu kategoride yer alan adlara ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şöyledir:

masal (33), şiir (27), şarkı (23), hikâye (18), ilahi (13), çizgi (11), satır (dize) (10), efsane (7), türkü (7), naat (6), sanat (6), nakış (4), eser (3), koro (3), nağme (3), şair (3), ton (ses) (3), bilmece (2), çizim (2), el işi (2), nakarat (2), ninni (2), postmodern (2), ressam (2), söz ustası (2), sözcük (2), ağıt (1), ağıtçı (1), ahenk (1), anlatı (1), bezek (1), destan (1), ebru (1), edebî sanat (1), edebiyat (1), el hüneri (1), el sanatı (1), gazel (1), gösteri (1), güzelleme (1), hava (müzik) (1), heykel (1), heykelcik (1), kaside (1), kübik (1), müzayede (1), oya (1), oyuncu (1), piyanist (1), ritim (1), romancı (1), sahne (1), sanat erbabı (1), sanatkâr (1), sergi (1), tablo çizmek (1), tekerleme (1)

2.1.20. Hayvanlarla İlgili Adlar

Hikâye kitabında bu kategoride 75 farklı sözcük, toplam 223 kere kullanılmıştır. "kuş" 41, "papağan" 14, "güvercin" ve "kanat" 10, "at" ise 9 kere kullanılarak en sık kullanılan sözcükler olmuştur.

Hayvanlarla ilgili adlar ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şu şekildedir:

kuş (41), papağan (14), güvercin (10), kanat (10), at (9), kedi (9), zenzur (kuş) (9), arslan (8), böcek (7), hayvan (5), balık (4), istiridye (4), kelebek (4), köpek (4), kuyruk (4), salyangoz (4), tuti (4), karga (3), karınca (3), maymun (3), pervane (3), ateş böceği (2), boğa (2), hüthüt (2), ipek böceği (2), kartal (2), kuğu (2), lu balığı (2), muhabbet kuşu (2), örümcek (2), pençe (2), tavus kuşu (2), yarasa (2), ağaçkakan (1), akrep (1), atmaca (1), bukalemun (1), bülbül (1), çekirge (1), ceylan (1), çingiraklı engerek (1), deve (1), fare (1), gaga (1), hamam böceği (1), hayvancağız (1), hotoz (1), ibis (kuş) (1), kalamar (1), kaz (1), kertenkele (1), küheylan (1), kumru (1), kurt (1), kuş kanadı (1), kuş tüyü (1), kuzgun (1), leylek (1), mahabbet kuşu (1), maral (1), martı (1), mercan balığı (1), merkep (1), papağancık (1), ruji (mercan balığı) (1), sürüngen (1), tahtakurusu (1), tavuk (1), tavus (1), tekir (1), tespih böceği (1), tırtıl (1), uçucu böceği (1), yele (1), yılan (1)

2.1.21. Renklerle İlgili Adlar

Yapılan inceleme neticesinde eserde 43 farklı renkle ilgili adın toplam 250 kere kullanıldığı görülmektedir. "renk" sözcüğü 42 kere, "beyaz" ve "yeşil" sözcükleri 29 kere, "ak" ve "mavi" sözcükleri 14 kere, "alaca" ve "pembe" sözcükleri ise 21 kere ile en sık kullanılan adlar olmuştur.

Renklerle ilgili adlar ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şu şekildedir:

renk (42), beyaz (29), yeşil (29), ak (14), mavi (14), alaca (10), pembe (10), kara (8), al (7), mor (7), siyah (5), eflatun (3), kahverengi (3), kızıl (3), elvan (2), fildişi (2), firuze (2), gülkurusu (2), hercai (2), koyu yeşil (2), narçiçeği (2), turuncu (2), akşam mavisi (1), apak (1), boz (1), ebruli (1), esmer (1), gri (1), grimsi (1), gümüşü (1), kan rengi (1), kapkara (1), karaşın (esmer) (1), kestane (1), kırmızı (11), koyu kızıl (1), koyu mavi (1), kurşun renkli (1), kurşunî (1), lacivert (1), limon sarısı (1), maviş (1), vişneçürüğü (1)

2.1.22. Din ve İnanışla İlgili Adlar

Eserde, bu kategoride 70 farklı sözcük, toplam 200 kere kullanılmıştır. Bunların içerisinde “seccade” sözcüğü 32 kere, “derviş” sözcüğü 15 kere, “türbe” sözcüğü 11 kere; “inanç”, “Müslüman” ve “veli” sözcükleri ise 7 kere ile en sık kullanılan sözcükler olmuştur.

Bu kategoride yer alan adlara ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şöyledir:

seccade (32), derviş (15), türbe (11), inanç (7), Müslüman (7), veli (7), Allah (5), bayram (5), dua (5), mevlit (5), zikir (4), cami (4), rızık (4), şükür (4), abıhayat (3), cennet (3), engizisyon (3), günah (3), kader (3), minare (3), namaz (3), Yaradan (3), besmele (2), Bezm-i Elest (2), Burak (binek) (2), hayır (iyilik) (2), helal (2), iman (2), nazar (2), nazarlık (2), put (2), Rabb (2), Resul (2), salavat (2), sevap (2), beddua (1), bismillah (1), cehennem (1), cezbe (1), cin (1), efsun (1), ezan (1), fetva (1), haç (1), halife (1), haram (1), Hristiyanca (1), ifrit (1), iftar vakti (1), insan-ı kâmil olma (1), İslam (1), İslamiyet (1), Kâbe (1), kelime-i tevhid (1), kutsallaştırma (1), melek (1), Miraç (1), mümin (1), namaz vakti (1), oruç (1), oruçlu (1), puthane (1), ramazan (1), sadaka (1), şehit (1), takke (1), tespih (1), uhrevi (1), ümmet (1), yazgı (1)

2.1.23. Meslek ve Zanaatla İlgili Adlar

Yapılan inceleme neticesinde eserde 78 farklı meslek ve zanaatla ilgili adın toplam 182 kere kullanıldığı görülmektedir. “dilenci” sözcüğü 19, “mumcu” sözcüğü 11, “satıcı” sözcüğü 10; “arabacı”, “dadı” ve “ekmekçi” sözcükleri ise 7 kere ile en sık kullanılan adlar olmuştur.

Meslek ve zanaatla ilgili adlar ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şu şekildedir:

dilenci (19), mumcu (11), satıcı (10), arabacı (7), dadı (7), ekmekçi (7), gezgin (6), terlikçi (6), balıkçı (5), çoban (5), bekçi (4), kitapçı (4), nakkaş (4), rüya tabircisi (4), sihirbaz (4), hakkâk (3), usta (3), bağban (2), bakırcı (2), çorbacı (2), esansçı (2), hattat (2), hükâyeci (2), hizmetçi (2), hizmetkâr (2), hokkabaz (2), iş kadını (2), işçi (2), sucu (2), aşçı (1), avcı (1), ayakkabıcı (1), bezirgân (1), bilgin (alim) (1), çaydanlıkçı (1), cevherci (1), çinici (1), esnaf (1), falcı (1), garson (1), gözlemci (1), gümüşçü (1), hakem (1), hatip (1), helvacı (1), hırsız (1), ipekçi (1), kâhin (1), kapıcı (1), kasetçi (1), kâtip (1), kılavuz (1), konakçı (1), kuklacı (1), kuyumcu (1), mavnacı (1), meslek (1), mihmandar (1), mimar (1), misvakçı (1), müneccim (1), öğretici (1), oymacı (1), rehber (1), şabbakiyeci (1), sedefkâr (1), seyis (1), simitçi (1), tabirci (1), tacir (1), terzi (1), tüccar (1), tütsücü (1), üstat (1), yayıncı (1), yemekçi (1), yıldız falcısı (1), yüncü (1)

2.1.24. Giyim ve Kuşamla İlgili Adlar

Hikâye kitabında bu kategoride 39 farklı sözcük, toplam 172 kere kullanılmıştır. “kılık” 41 kere, “cellabe” ve “kumaş” 13 kere, “etek” 12 kere, “terlik” 10 kere kullanılarak en sık kullanılan sözcükler olmuştur.

Giyim ve kuşamla ilgili adlar ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şu şekildedir:

kılık (41), cellabe (13), kumaş (13), etek (12), terlik (10), ipek (9), cep (7), peçe (7), giysi (5), yün (5), ayakkabı (4), elbise (4), külah (4), başlık (3), harmaniye (3), şal (3), şapka (3), esvap (2),

mini etek (2), saten (2), taç (2), başörtüsü (1), blucin (1), çarşaf (1), çizme (1), çorap (1), duvak (1), entari (1), fes (1), giyim (1), hurka (1), horasani (1), küpe (1), mintan (1), moda (1), ökçe (1), pantolon (1), pelerin (1), şalvar (1)

2.1.25. Yapı ve Yapı Malzemeleriyle İlgili Adlar

Eserde, bu kategoride 38 farklı sözcük, toplam 164 kere kullanılmıştır. Bunların içerisinde "duvar" sözcüğü 41, "pencere" sözcüğü 18, "havuz" sözcüğü 15, "kemer (yapı)" sözcüğü 14, "kaldırım" sözcüğü ise 9 kere ile en sık kullanılan sözcükler olmuştur.

Bu kategoride yer alan adlara ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şöyledir:

duvar (41), pencere (18), havuz (15), kemer (yapı) (14), kaldırım (9), çini (8), kâşane (7), basamak (6), saçak (4), baraka (3), maket (3), panjur (3), yapı (3), çeşme (2), harç (2), mimari (2), seramik (2), sütun (2), abide (1), afiş (1), baca (1), beton (1), burç (kale) (1), deniz feneri (1), direk (1), elektrik direği (1), hisar (1), kaldırım taşı (1), kiremit (1), giriş (1), kule (1), otağ (1), pervaz (1), revak (1), şadırvan (1), sur (1), tapu (1), zelliç (seramik) (1)

2.1.26. Toplumsal Grup, Sınıf ve Topluluklarla İlgili Adlar

Yapılan inceleme neticesinde eserde 23 farklı toplumsal grup, sınıf ve topluluklarla ilgili adın toplam 157 kere kullanıldığı görülmektedir. "insan" sözcüğü 93 kere, "insanoğlu" sözcüğü 14 kere, "kervan" ve "medeniyet" sözcükleri 8 kere; "halk" sözcüğü ise 6 kere ile en sık kullanılan adlar olmuştur.

Toplumsal grup, sınıf ve topluluklarla ilgili adlar ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şu şekildedir:

insan (93), insanoğlu (13), kervan (8), medeniyet (8), halk (6), bey (3), göçebe (3), Âdemoğlu (2), bende (köle) (2), fener alayı (2), geda (köle) (2), göçmen (2), konargöçer (2), öğrenci (2), cariye (1), erbab (1), fasıl heyeti (1), kafile (1), kavim (1), köle (1), taife (1), toplum (1), uygarlık (1)

2.1.27. Maden, Cevher ve Değerli Taşlarla İlgili Adlar

Hikâye kitabında bu kategoride 26 farklı sözcük, toplam 71 kere kullanılmıştır. "gümüş" 18, "altın" 10, "bakır" 7, "mermer" ise 5 kere kullanılarak en sık kullanılan sözcükler olmuştur.

Maden, cevher ve değerli taşlarla ilgili adlar ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şu şekildedir:

gümüş (18), altın (10), bakır (7), mermer (5), demir (3), mücevher (3), alçı (2), asperj (2), kömür (2), kurşun (2), sedef (2), zebercet (1), alüminyum (1), asparagus (1), çelik (1), cevahir (1), cevher (1), elmas (1), fuil oil (1), katran (1), kil (1), kireç (1), maden (1), pirinç (maden) (1), sırça (1), yakut (1)

2.1.28. Devlet Yönetimi, Savaş ve Askerlikle İlgili Adlar

Eserde, bu kategoride 36 farklı sözcük, toplam 67 kere kullanılmıştır. Bunların içerisinde "hükümdar" ve "savaş" sözcükleri 7, "kral" ve "şah" sözcükleri ise 5 kere ile en sık kullanılan sözcükler olmuştur.

Bu kategoride yer alan adlara ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şöyledir:

hükümdar (7), savaş (7), kral (5), şah (5), kavga (3), zafer (3), düşman (2), hükümlerlik (2), kalkan (2), muhafız (2), ok (2), savaşçı (2), sultan (hükümdar) (2), asker (1), çarpışma (1), devlet (1), düşmanlık (1), emir (hükümdar) (1), ferman (1), fethetme (1), fetih (1), galip çıkış (1),

ganimet (1), imparator (1), kamçı (1), katliam (1), kumandan (1), müstemleke (1), nöbetçi (1), ordu (1), şövalye (1), subay (1), süvari (1), taht (1), tutsak (1), tutsaklık (1)

2.1.29. Sağlık ve Yaşamla İlgili Adlar

Yapılan inceleme neticesinde eserde 28 farklı sağlık ve yaşamla ilgili adın toplam 63 kere kullanıldığı görülmektedir. “ölüm” sözcüğü 12, “ömür” sözcüğü 7; “ağrı”, “doğum” ve “şifa” sözcükleri ise 4 kere ile en sık kullanılan adlar olmuştur.

Sağlık ve yaşamla ilgili adlar ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şu şekildedir:

ölüm (12), ömür (7), ağrı (4), doğum (4), şifa (4), sızı (3), soluk (nefes) (3), güneş yanığı (2), hasta (2), inilti (2), sancı (2), yaralı (2), acı (1), baş ağrısı (1), cinnet (1), dağ (yara) (1), inildeme (1), kan çıbanı (1), ölme (1), sağır (1), sağlık (1), sancılamış (1), şifalanmak (1), sıtma (1), tedavi (1), ur (1), virüs (1), zehir (1)

2.1.30. Basit ve Türemiş Fiiller

Eserde, 830 farklı basit ve türemiş fiil, toplam 3183 kere kullanılmıştır. Bunların içerisinde “ol-” fiili 183, “bil-” fiili 61, “gör-” fiili 58, “hatırla-” fiili 44, “gel-” fiili 43, “bak-” fiili ise 42 kere ile en sık kullanılan fiiller olmuştur.

Basit ve türemiş fiillere ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şöyledir:

ol- (183), bil- (61), gör- (58), hatırla- (44), gel- (43), bak- (42), doğ- (40), git- (38), yürü- (38), duy- (35), düşün- (34), geç- (33), bul- (31), anlat- (30), dön- (30), yaşa- (29), ara- (27), karış- (27), taşı- (27), iste- (26), dur- (24), sev- (24), al- (23), tut- (22), bırak- (22), aç- (21), düş- (21), kal- (21), söyle- (21), oku- (18), yaz- (18), i- (ek-fiil) (17), ver- (16), anla- (16), sol- (16), çık- (14), gir- (14), koş- (14), ak- (13), getir- (13), öl- (13), sön- (13), tüt- (13), yan- (13), çalış- (12), çekil- (12), dinle- (12), san- (12), uyan- (12), ağla- (11), bat- (11), bekle- (11), görün- (11), kavuş- (11), kok- (11), süzül- (11), yap- (11), dolan- (10), dolaş- (10), vur- (10), yazıl- (10), yit- (10), çağır- (9), değ- (9), göster- (9), gül- (9), ıst- (9), konuş- (9), seç- (9), sokul- (9), unut- (9), benze- (8), boya- (8), bulun- (8), büriün- (8), büyü- (8), doku- (8), kat- (8), kırıl- (8), koy- (8), otur- (8), öğren- (8), ört- (8), say- (8), ser- (8), sor- (8), sun- (8), tutun- (8), uyu- (8), uzan- (8), uzat- (8), var- (8), yaraş- (8), aş- (7), dol- (7), doldur- (7), dökül- (7), duyul- (7), gizle- (7), kon- (7), oyna- (7), parla- (7), seslen- (7), silin- (7), soluklan- (7), tanı- (7), at- (6), belir- (6), bezen- (6), bit- (6), dağıl- (6), dal- (düşünce) (6), donan- (6), eğil- (6), gerek- (6), gezin- (6), inan- (6), işle- (6), koru- (6), öğret- (6), sat- (6), sığın- (6), sin- (6), topla- (6), unutul- (6), üfle- (6), üşü- (6), yansı- (6), yet- (6), yıkan- (6), açıl- (5), değiş- (5), doğrul- (5), dokun- (5), ekle- (5), eri- (5), giy- (5), gülümse- (5), ısın- (5), islan- (5), iç- (5), katıl- (5), koyul- (5), sakla- (5), sark- (5), savrul- (5), selamla- (5), söndür- (5), taş- (5), uğra- (5), yak- (5), yaşan- (5), yitir- (5), yönel- (5), adan- (4), bastır- (4), besle- (4), boşalt- (4), buluş- (4), büyüt- (4), çabala- (4), çizil- (4), çök- (4), dağıt- (4), dalgalan- (4), depren- (4), durul- (4), es- (4), et- (4), göğër- (4), harelen- (4), hazırla- (4), hazırlan- (4), inle- (4), kabullen- (4), kan- (4), kayna- (4), kıpırda- (4), kıpıraş- (4), kıvrıl- (4), kirlen- (4), kucakla- (4), kuru- (4), okşa- (4), saç- (4), sarın- (4), savur- (4), sek- (4), sevin- (4), soldur- (4), tuttur- (4), uyandır- (4), yağ- (4), yaratıl- (4), ye- (4), yıka- (4), zorla- (4), andır- (3), anlaş- (3), aydınlat- (3), beze- (3), boşal- (3), boylan- (3), çiçeklen- (3), çiz- (3), dayan- (3), debelen- (3), değiştir- (3), derle- (3), dök- (3), dönüş- (3), eğleş- (3), eski- (3), ezil- (3), gönen- (3), götür- (3), ihtiyarla- (3), kaç- (3), kalk- (3), kana- (3), karıl- (3), karıştır- (3), kır- (3), kızar- (3), kuşan- (3), nakışla- (3), oluş- (3), oyalan- (3), öt- (3), paylaş- (3), sar- (3), satıl- (3), sevdire- (3), sığ- (3), sıyrılmış- (3), sız- (3), sil- (3), söyleş- (3), sunul- (3), sür- (3), sürün- (3), taçlan- (3), takıl- (3), ulaş- (3), uy- (3), üret- (3), yat- (3), yayıl- (3), yerleştir- (3), yeşer- (3), yorul- (3), yönet- (3), yükle- (3), acık- (2), aldan- (2), alın- (2), alışıl- (2), anlaşıl- (2), as- (2), aşın- (2), atıl- (2), aydınlan- (2), ayır- (2), bağışla- (2), bağışlan- (2), bağlan- (2), bakın- (2), bas- (2), belen- (2), belirle- (2), boyan- (2), bulan- (2), buluştur- (2), büriü- (2), canlan- (2), çek- (2), çektir- (2), çevir- (2), çevrele- (2), çığır- (2), çıkar- (2), çırpın- (2), çizgin- (2), çiziktir- (2), çözüml- (2), dal- (girmek) (2), damıtıl- (2), daya- (2), değdir- (2), demle- (2),

devin- (2), dik- (2), dile- (2), dilen- (2), dillen- (2), diren- (2), doğran- (2), dokun- (halı) (2), donat- (2), dövül- (2), eğ- (2), eğlen- (2), eklen- (2), ele- (2), emekle- (2), emzir- (2), eriş- (2), fırlat- (2), geril- (2), gez- (2), gider- (2), güldür- (2), güzelleştir- (2), hafifle- (2), hatırlan- (2), hatırlat- (2), ırıl- (2), ışılda- (2), incilen- (2), indir- (2), islen- (2), isten- (2), it- (2), kabart- (2), kaçır- (2), kanatlan- (2), kap- (2), karşıla- (2), katmerlen- (2), kavrul- (2), kazan- (2), kes- (2), kıl- (2), kısıl- (2), kıvılcımlan- (2), kitlen- (2), kokla- (2), koklan- (2), kondur- (2), kop- (2), kork- (2), kuşat- (2), küçül- (2), küçümse- (2), nakışlan- (2), nişanlan- (2), okun- (2), oy- (2), oyala- (2), ölç- (2), özle- (2), parçalan- (2), paylaşıl- (2), pişir- (2), salın- (2), sanıl- (2), sap- (2), sarar- (2), sarıl- (2), sarmala- (2), savun- (2), seril- (2), sez- (2), sırala- (2), sıralan- (2), sindir- (2), solu- (2), söylen- (2), sulan- (2), sus- (2), sürükle- (2), süsle- (2), şenlen- (2), tat- (2), terle- (2), tomurcuklan- (2), tüken- (2), türküleş- (2), ufala- (2), uğraş- (2), usan- (2), usandır- (2), utan- (2), uydurul- (2), uza- (2), uzaklaş- (2), uzaklaştır- (2), üfür- (2), veril- (2), vurul- (2), yağdır- (2), yakış- (2), yaklaş- (2), yalpala- (2), yanaş- (2)-, yansıt- (2), yapı- (2), yapış- (2), yaşat- (2), yaşlan- (2), yatış- (2), yen- (2), yenil- (2), yetiş- (2), yırt- (2), yoğrul- (2), yoğunlaş- (2), yokla- (2), yont- (2), yut- (2), yuvarla- (2), yuvarlan- (2), yuyun- (2), ada- (1), ağ- (1), ağart- (1), ağıtlaş- (1), ağılat- (1), aklan- (1), aklandı- (1), aktar- (1), alacalan- (1), alazlan- (1), alçal- (1), aldat- (1), algıla- (1), alış- (1), amberlen- (1), arala- (1), aran- (1), araştı- (1), arın- (1), arındır- (1), atla- (1), Avrupalıla- (1), avuçla- (1), avun- (1), ayarlan- (1), aynalaş- (1), ayrıl- (1), ayrış- (1), az- (1), bağla- (1), bakış- (1), balçıklaş- (1), balkır- (1), barın- (1), barındır- (1), bastırıl- (1), başaklan- (1), başar- (1), başla- (1), bayıl- (1), beğen- (1), beklen- (1), bekleş- (1), belirlen- (1), belirsizleş- (1), benzeş- (1), beslen- (1), bestele- (1), bı- (1), biçil- (1), biçimlendir- (1), bilin- (1), bin- (1), bit- (bitki) (1), bitir- (1), boğ- (1), boğuş- (1), bozul- (1), böcekleş- (1), bölün- (1), bölüş- (1), buda- (1), buğulan- (1), buharlaş- (1), bulaş- (1), buldur- (1), bunal- (1), burgaçla- (1), buruş- (1), büklümlen- (1), bükül- (1), bütünlen- (1), buyur- (1), cenkleş- (1), coş- (1), çağrış- (1), çağrıştır- (1), çak- (1), çalın- (müzik) (1), çalkalan- (1), çarp- (1), çarpıt- (1), çekeşle- (1), çekin- (1), çevrin- (1), çığlaş- (1), çığlıklan- (1), çıkart- (1), çıkıl- (1), çiçeklendir- (1), çiğne- (1), çocuklaş- (1), çoğal- (1), çöz- (1), çürü- (1), dağla- (1), dantellen- (1), del- (1), demetlen- (1), demlenil- (1), den- (1), denen- (1), denil- (1), der- (1), deril- (1), derlen- (1), destanlaş- (1), deş- (1), devleş- (1), devşir- (1), devşiril- (1), dikil- (1), dinlen- (1), diril- (1), dişlen- (1), diz- (1), dizginlen- (1), dokunul- (1), dolun- (1), doluş- (1), don- (1), doy- (1), doyun- (1), doyur- (1), dönen- (1), dönül- (1), döşen- (1), döv- (1), dövün- (1), durdur- (1), durula- (1), dürül- (1), düşür- (1), ebrula- (1), edeplen- (1), edin- (1), eğdir- (1), eğril- (1), eksil- (1), eliflen- (1), engelle- (1), epri- (1), er- (1), erişil- (1), eskit- (1), estir- (1), ezberle- (1), farklılaş- (1), fatihlen- (1), ferahlat- (1), filizlen- (1), gelenekleş- (1), geliş- (1), ger- (1), gerçekleştir- (1), gerektir- (1), getiril- (1), giril- (1), giyil- (1), giyin- (1), göç- (1), gölgelen- (1), göm- (1), gönder- (1), görevlendiril- (1), göyün- (1), gözettir- (1), gözle- (1), güçlen- (1), gülleş- (1), gülüş- (1), gümüşlen- (1), güneşlen- (1), güzellen- (1), hançerlen- (1), hastalan- (1), haşırda- (1), haşlan- (1), hayalsan- (1), hecele- (1), heyecanlan- (1), hışırda- (1), hikâyeleş- (1), hohla- (1), homurdan- (1), ılın- (1), ısıt- (1), ihtiyarlat- (1), ilerle- (1), ilgilen- (1), ilmikle- (1), imren- (1), imrenil- (1), in- (1), inandır- (1), ipeklen- (1), işt- (1), iştıl- (1), kabar- (1), kadifelen- (1), kahverengileş- (1), kak- (1), kakırda- (1), kaldır- (1), kalınlaş- (1), kanıksan- (1), kapa- (1), kapat- (1), kapıl- (1), kapışıl- (1), karala- (1), karalan- (yazmak) (1), karşılaş- (1), katla- (1), katlan- (1), kavilleş- (1), kavra- (1), kavur- (1), kavuştur- (1), kaynaş- (1), kazanıl- (1), kemiril- (1), kesinleştir- (1), kıpırdan- (1), kıpırdaş- (1), kırdır- (1), kısıtla- (1), kıy- (1), kilitle- (1), kitle- (1), ko- (1), kopar- (1), korkut- (1), korun- (1), koşul- (1), kotla- (1), köpür- (1), körelt- (1), körlen- (1), kucaklaş- (1), kuğulaş- (1), kullan- (1), kullanıl- (1), kurgula- (1), kurtarabil- (1), kurtarıl- (1), kurtlan- (1), kurtul- (1), kus- (1), kutlan- (1), kükre- (1), küllen- (1), lanetle- (1), liğmelen- (1), menekşele- (1), menevişle- (1), mırıldan- (1), morlaş- (1), mühürle- (1), mühürlen- (1), müjdele- (1), müjdelen- (1), nişanla- (1), oldur- (1), oluşturun- (1), onar- (1), onul- (1), oturtul- (1), oynaş- (1), öbeklen- (1), ödüllendir- (1), öğüt- (1), öldür- (1), öp- (1), ör- (1), örül- (1), öv- (1), özenil- (1), paklan- (1), parala- (1), parlat- (1), perçinle- (1), perdahlan- (1), pinekle- (argo) (1), piş- (1), puslan- (1), rahatla- (1), rastla- (1), resimleş- (1), saçaklan- (1), saçıl- (1), sağla- (1), sahiplen- (1), sahnele- (1), saklan- (1), sal- (1), salla- (1), sallan- (1), sargar- (1), sarsıl- (1), savaş- (1), saydamlaştır- (1), sayıl- (1), seçil- (1),

seğirt- (1), sergile- (1), sergilen- (1), sezdir- (1), sıçra- (1), sıkış- (1), sına- (1), sinan- (1), sırtla- (1), sıvan- (1), sızıl- (1), sok- (1), soldurul- (1), solgunlaş- (1), sorgulan- (1), sorul- (1), soruştur- (1), soyul- (1), sök- (1), sökül- (1), sustur- (1), sürdür- (1), sürü- (1), sürüklen- (1), süz- (1), şakalaş- (1), şakla- (1), şaşır- (1), şaşır- (1), şifalan- (1), şişin- (1), taçlandır- (1), tak- (1), takın- (1), tamamlan- (1), tanış- (1), taşın- (1), taşlaştır- (1), tekrarla- (1), tekrarlan- (1), telaşlandır- (1), tepin- (1), tezhipte- (1), tıklat- (1), tırman- (1), titre- (1), tokaçla- (1), toklaş- (1), toplan- (1), torbalan- (1), toz- (1), tozlan- (1), tökezlen- (1), tur- (dur-) (1), tutuş- (1), tüket- (1), türet- (1), ucuzlat- (1), uçukla- (1), uçuş- (1), ufal- (1), uğun- (1), uğurla- (1), um- (1), umul- (1), uslan- (1), uydur- (1), uyuş- (1), üfürül- (1), ünle- (1), ürper- (1), üşüt- (1), üz- (1), varıl- (1), vur- (boya) (1), yabancıla- (1), yabancılaş- (1), yağlan- (1), yağmala- (1), yakalan- (1), yakamozlan- (1), yakıl- (1), yalınlan- (1), yama- (1), yan- (üzülmek) (1), yandır- (1), yaradıl- (1), yarat- (1), yasla- (1), yaşanıl- (1), yazıkklan- (1), yelpazelen- (1), yenilen- (1), yer- (1), yerin- (1), yetiştir- (1), yığıl- (1), yıldızlan- (1), yıpran- (1), yoğur- (1), yoksullaş- (1), yolla- (1), yosunlaş- (1), yönlen- (1), yumuşa- (1), yücelt- (1), yüreklen- (1), yüz- (1), zenginlen- (1), zenginleştir- (1), zıpla- (1), zincirle- (1), zümürtle- (1)

2.1.31. Birleşik Fiiller

Yapılan inceleme neticesinde eserde 150 farklı birleşik fiilin, toplam 253 kere kullanıldığı görülmektedir. “kaybol-” ve “olabil-” birleşik fiilleri 14, “görebil-” ve “kaybet-” birleşik fiilleri 9, “bilebil-” ve “bulabil-” birleşik fiilleri 7, “seyret-” birleşik fiili ise 6 kere ile en sık kullanılan birleşik fiiller olmuştur.

Birleşik fiiller ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şu şekildedir:

kaybol- (14), olabil- (14), görebil- (9), kaybet- (9), bilebil- (7), bulabil- (7), seyret- (6), dayanabil- (5), oluver- (5), artakal- (4), devam et- (4), sahip ol- (4), çıkagel- (3), şarkı söyle- (3), satın al- (3), tabi ol- (3), tutsak ol- (3), açılver- (2), anlayabil- (2), ayırt edebil- (2), başarabil- (2), engelleyebil- (2), güzel ol- (2), hayal et- (2), işaret et- (2), methet- (2), mutlu ol- (2), pişirebil- (2), rüya gör- (2), terk et- (2), var et- (2), varabil- (2), vazgeç- (2), verebil- (2), abat ol- (1), abdest al- (1), açabil- (1), âdet ol- (1), ait ol- (1), alabil- (1), alıp götür- (1), alıver- (1), ana ol- (1), anlaşılabil- (1), armağan et- (1), aşabil- (1), atıver- (1), ayırabil- (1), ayırt et- (1), azat edil- (1), bahset- (1), bahşet- (1), basıver- (1), bayrak kaldır- (1), bulunabil- (1), bütünlenebil- (1), cevap ver- (1), çıkabil- (1), dayayabil- (1), değişiver- (1), dikkat et- (1), diriltebil- (1), dışarıya çık- (1), diyebil- (1), dizginleyebil- (1), düş gör- (1), düşüver- (1), emanet et- (1), engellenebil- (1), erişebil- (1), esin ol- (1), galip çık- [<gel-] (1), geçiver- (1), gelebil- (1), gelin ol- (1), gelip git- (1), gerçek ol- (1), geri tep- (1), geride bırak- (1), gizleyebil- (1), gün doğ- (1), haber ver- (1), hareket et- (1), haşrol- (1), hediye et- (1), himaye et- (1), hisset- (1), hizmet eyle- (1), hükmet- (1), ibadet et- (1), içeri gir- (1), icra et- (1), ikram et- (1), imal et- (1), inşa et- (1), ısınver- (1), izin ver- (1), kabul ettir- (1), katlet- (1), kaydet- (1), keşfet- (1), konuver- (1), koyver- (1), küçümsenebil- (1), küfret- (1), mağlup et- (1), mahrum et- (1), menedil- (1), merak et- (1), meşgul ol- (1), müdahale et- (1), okunabil- (1), okuyabil- (1), ölüver- (1), paylaşabil- (1), raks et- (1), raks ettir- (1), reddet- (1), resmet- (1), sanabil- (1), söylenebil- (1), tamamlayabil- (1), tanıyabil- (1), tecrit et- (1), temaşa et- (1), temsil et- (1), tercüme et- (1), teslim et- (1), tutabil- (1), tutkun ol- (1), tutsak et- (1), ulaşabil- (1), unutabil- (1), unutuver- (1), uyuyabil- (1), var edebil- (1), vazgeçebil- (1), yakalayabil- (1), yansıyiver- (1), yapabil- (1), yapıver- (1), yaraşabil- (1), yardım et- (1), yardımcı ol- (1), yaşatabil- (1), yaşayabil- (1), yetebil- (1), yoldaş ol- (1), zannet- (1), zikret- (1)

2.2. Deyimlere Dair Bulgular

Deyimler, bir milletin özgünlüğünü yansıtan, dilin ifade gücünü gösteren çok önemli söz varlığı unsurlarıdır. Deyimlerin kullanım sıklığı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3. Deyimlerin Kullanım Sıklığı

Söz Varlığı Unsuru	Toplam Kullanım Sayısı	Farklı Kullanım Sayısı
Deyim	412	289

Tablo 3'te görüldüğü üzere 289 farklı deyim, toplam 412 kere kullanılmıştır. Bunların içerisinde "fark et-" deyimi 11, "var ol-" deyimi 10, "farkına var-" ve "gelip geç-" deyimleri 5; "ayakta dur-", "yitip git-" ve "yol al-" deyimleri 4; "araya gir-", "ayakta tut-" ve "baş ver-" deyimleri ise 3 kere ile en sık kullanılan deyimler olarak tespit edilmiştir.

Deyimler ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şu şekildedir:

fark et- (11), *var ol-* (10), *farkına var-* (5), *gelip geç-* (5), *ayakta dur-* (4), *yitip git-* (4), *yol al-* (4), *araya gir-* (3), *ayakta tut-* (3), *baş ver-* (3), *el aç-* (3), *geç kal-* (3), *geriye dön-* (3), *hayal kur-* (3), *kapı aç-* (3), *kendini bul-* (3), *ne hacet* (3), *söz et-* (3), *yele ver-* (3), *ardına takıl-* (2), *ayaküstü* (2), *baş eğ-* (2), *başına buyruk* (2), *can bul-* (2), *dalıp [veya dalıp dalıp] git-* (2), *diri kalabil-* (2), *dolaşıp [dolandı] dur-* (2), *elekten geçir-* (2), *gark ol-* (2), *geri dön-* (2), *hurdahaş ol-* (2), *içine çek-* (2), *kanat çırp-* (2), *karar ver-* (2), *menzile var-* (2), *mesken tut-* (2), *rüyasına gir-* (2), *sarıp sarmala-* (2), *silinip git-* (2), *soluk al- [veya alıp ver-]* (2), *son bul-* (2), *tefekküre dal-* (2), *yer değiştir-* (2), *yok ol-* (2), *yol göster-* (2), *yol göster-* (2), *yüz sür-* (2), *[göz]yaşını içine ak[ıt]-* (1), *açığa vur-* (1), *açıkta kal-* (1), *acısını çek-* (1), *akıl erdireme-* (1), *akıp git-* (1), *akla gel-* (1), *akla karayı seç-* (1), *aldırış etme-* (1), *at koştur-* (1), *ayağına dolan-* (1), *baş olma* (1), *başı dön-* (1), *başına geç-* (1), *başından al-* (1), *başını döndür-* (1), *baskın çık-* (1), *bir araya gelebil-* (1), *bir araya getir-* (1), *bir tut-* (1), *boynu eğik [<bükük]* (1), *çamur at-* (1), *can at-* (1), *can getir-* (1), *çekip git-* (1), *cemre düş-* (1), *çenesini bağla-* (1), *çengel tak-* (1), *cezbeğe kapıl-* (1), *çoluk çocuğa karış-* (1), *demek ol-* (1), *destan yaz-* (1), *dile getir-* (1), *dolup taşma* (1), *dörtal[a] koş-* (1), *duman altı ol-* (1), *dumura uğra-* (1), *el değme-* (1), *el dokunulmamışlık* (1), *el etek öp-* (1), *elden ele gez-* (1), *eli değ-* (1), *elinde kal-* (1), *emin ol-* (1), *eriyip yit-* (1), *esip yağ- [<gürle-]* (1), *farz et-* (1), *fazlaca kaçır-* (1), *gemi azıya al-* (1), *gibi ol-* (1), *girip çık-* (1), *göç et-* (1), *göçüp git-* (1), *gönlünü çel-* (1), *gönül aç-* (1), *görmezden gel-* (1), *göze al-* (1), *göze alabil-* (1), *göze vur- [<çarp-]* (1), *gözünü iliş-* (1), *güç al-* (1), *güç ol-* (1), *haberi ol-* (1), *haddeden geçir-* (1), *hak et-* (1), *haklı ol-* (1), *hayra yor-* (1), *haz duy-* (1), *hor görül-* (1), *hoşnutluk duy-* (1), *hüküm ver-* (1), *hüner göster-* (1), *iç çek-* (1), *için için yan-* (1), *içinden gel-* (1), *idrak et-* (1), *ilmik at-* (1), *imbikten geç- [<çek-]* (1), *insanlıktan çık-* (1), *inziyaya çekil-* (1), *iş bil-* (1), *ışık tut-* (1), *işinden alıko-* (1), *ıslah et-* (1), *ısrar et-* (1), *iz bırak-* (1), *kabir azabı çek-* (1), *kan kus-* (1), *kan otur-* (1), *kana susa-* (1), *kanat aç-* (1), *kapı kapı dolaş-* (1), *kapısını çal-* (1), *kapıyı açık tut-* (1), *karar kıl-* (1), *karara var-* (1), *karşı dur-* (1), *karşı koy-* (1), *kendini bırak-* (1), *kılavuz[luk] et-* (1), *kıyıya at-* (1), *kıyıya vur-* (1), *kök sal-* (1), *kol at-* (1), *köşe bucak saklan-* (1), *kucak aç-* (1), *küçük görül-* (1), *kul et-* (1), *kul ol-* (1), *kulağına çarp-* (1), *kulak ver-* (1), *lazım gel-* (1), *mecra[sını] deş-* (1), *medet um-* (1), *meydan oku-* (1), *meydana getir-* (1), *nara at-* (1), *ne hikmetse* (1), *neşvünema bul-* (1), *nezaret et-* (1), *niyet tut-* (1), *nöbet tut-* (1), *öne sür-* (1), *önüne ardına düş-* (1), *örnek al-* (1), *ortaya çık-* (1), *parmak ısır-* (1), *peşinde ol-* (1), *peşine düş-* (1), *pul pul dökül-* (1), *rengi uç-* (1), *renk kat-* (1), *renk ver-* (1), *reva gör-* (1), *rolü üstlen-* (1), *ruh[unu] teslim et-* (1), *rüzgâra ver-* (1), *sabrı tüken-* (1), *sahneye koy-* (1), *salık ver-* (1), *satılığa çıkar-* (1), *sel götür-* (1), *ses ver-* (1), *set çek-* (1), *şevk ver-* (1), *sır tut-* (1), *şirk koş-* (1), *sırtından at-* (1), *sonu gel-* (1), *söz taşı-* (1), *söze başla-* (1), *sözünden çık-* (1), *su bas-* (1), *sükûnet bul-* (1), *sürgün gönderil-* (1), *sürgün ver-* (1), *tan ağar-* (1), *tarih at-* (1), *taş kes[il]-* (1), *tebdil gez-* (1), *tere bat-* (1), *ters yüz et-* (1), *tersine dön-* (1), *un ufak ol-* (1), *uykuya dal-* (1), *uzak düş-* (1), *varla yok arası* (1), *ya sabır* (1), *yabancı gel-* (1), *yan yat-* (1), *yem ol-* (1), *yenik düş-* (1), *yere çal-* (1), *yerinden fırla-* (1), *yerine geç-* (1), *yerine getir-* (1), *yerini al-* (1), *yok et-* (1), *yol tep-* (1), *yüreğinden geçir-* (1), *yüz tut-* (1), *yüzünü ağart-* (1), *zahmet çek-* (1), *zaptet-* (1)

Aşağıda yer alan unsurlar, TDK'nin çevrim içi Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nde yer almamış ancak Aksoy (1984)'da deyim olarak gösterilmiştir:

bir daha (9), yan yana (8), el yordamı[yla] (4), bir arada (3), bir zaman (3), neredeyse (az kalsın) (3), peşi sıra (3), yanı başı (3), aklını yitir- [kaybet-] (2), başkaldır- (2), geride kalanlar (2), göz al- (2), ikide bir (2), kim bilir (2), acele et- (1), akşamüstü (1), akşamüzeri (1), arada bir (1), ardi sıra (1), baş köşe (1), baştan aşağı (1), bıçak sırtı (1), bir ara (1), bir avuç (1), bir bakıma (1), bir başmalık (1), bir çırpıda (1), bir sürü (çok) (1), boylu boyunca (1), can havli[yle] (1), canevi (1), dağ başı (1), dikbaşı (1), el değmemişlik (1), gönül alma (1), [göze göz] dişe diş (1), hak ile yeksan et- (1), içten içe (1), iki büklüm (1), karşı konulmaz (1), kıt kanaat (1), kör dövüş[ü] (1), körkütük (1), ne var ki (1), neme lazım (1), orta hâlli (1), paragöz[lü] (1), şöyle bir (1), söz konusu (1), yeni baştan (1), yok yere (1),

TDK'nin çevrim içi *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'*nde ve Aksoy (1984)'da da bulunmayan aşağıda tespit edilen unsurların da deyim özelliği gösterdiği görülmektedir:

gönül kapılarını (aç-) (1), gözlerini dünyaya aç- (1), hizmetini gör- (1), imtihandan geçir- (1), insan kayna- (1), su yürüt- (1), taht kur- (1)

2.3. Atasözlerine Dair Bulgular

Çalışmaya konu olan eserde, söz varlığı unsurlarından olan atasözüne dair bir bulgu tespit edilememiştir.

2.4. İkilemelere Dair Bulgular

İkilemeler, ifadenin vurgulanmasına yardımcı olan veya bir durumu daha ayrıntılı bir şekilde ifade eden söz varlığı unsurlarıdır. Çalışmada tespit edilen ikilemelerin kullanım sıklığı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 4. İkilemelerin Kullanım Sıklığı

Söz Varlığı Unsuru	Toplam Kullanım Sayısı	Farklı Kullanım Sayısı
İkileme	143	118

Tablo 4'te görüldüğü üzere 118 farklı ikileme, toplam 143 kere kullanılmıştır. Bunların içerisinde "döne döne", "haşır neşir", "katmer katmer", "tek tek", "varı yoğu" ve "yıldız yıldız" ikilemeleri 3 kere ile en sık kullanılan ikilemeler olarak tespit edilmiştir.

İkilemeler ve kullanım sıklıklarına ait bulgular şu şekildedir:

döne döne (3), haşır neşir (3), katmer katmer (3), tek tek (3), varı yoğu (3), yıldız yıldız (3), ak pak (2), bir iki (2), çer çöp (2), deli dolu (2), elif elif (2), içi dışı (2), kıvrım kıvrım (2), renk renk (2), sağa sola (2), tel tel (2), üç beş (2), yanı yöresi (2), zaman zaman (2), adsız sansız (1), akşam akşam (1), al al (1), alaca bulaca (1), alacalı bulacalı (1), aman aman (1), ara ara (1), ara sıra (1), arı duru (1), asmak asmak (1), bata çıka (1), bölük pörçük (1), bölüne bölüne (1), boylu boslu (1), canla başla (1), çığlık çığlık (1), cımbız cımbız (1), çini çini (1), dağ dağ (1), dağı taşı (1), dal dal (1), damla damla (1), debil debil (1), deniz deniz (1), dip bucak (1), dirhem dirhem (1), diş[iyle] tırnak[ıyla] (1), düğüm düğüm (1), düşe kalka (1), eğri büğrü (1), enine boyuna (1), eş dost (1), eski eski (1), gece gündüz (1), gönül gönül (1), güle oynaya (1), gün gece (1), hevenk hevenk (1), hey hey (1), hilal hilal (1), hurç hurç (1), iki üç (1), ince ince (1), inceden inceden (1), incik boncuk (1), irili ufaklı (1), iş güç (1), isim isim (1), ister istemez (1), ite kaka (1), iyice iyice (1), kabuk kabuk (1), kanat kanat (1), kandil kandil (1), kanlı canlı (1), kendimize kendimize (1), kırık dökük (1), kıs kıs (1), köşe bucak (1), liğme liğme (1), mumu mumu (1), nefes nefes (1), neler neler (1), nelere nelere (1), odlu odlu (1), öle yite (1), oradan burdan (1), öteden beriden (1), öteye beriye (1), oya oya (1), parça buçuk (1), pır pır (1), pıtrak pıtrak (1), puslu isli (1), saat saat (1), sarmaş dolaş (1), satır satır (1), sepe sepe (1), serin serin (1), ses soluk (1), set set (1), sıcak sıcak (1), sık sık (1), sıkı fıkılık (1), tikiş tikiş (1), topak topak (1), tutsak tutsak (1), üç dört (1), uğrun uğrun (1), ülke ülke

(1), üst baş (1), usul usul (1), uzaktan uzaktan (1), yalansız dolansız (1), yamru yumru (1), yer gök (1), yürek yürek (1), yurt yurt (1), zar zar (1)

Sonuç

Bir dilin söz varlığını tespit etmek için vazgeçilmez kaynaklardan biri de edebî eserlerdir. Edebî eserler ile kültür arasında zorunlu bir ilişki vardır. Bu nedenle bir toplumun kültüründe yaşanan bütün olaylar edebî metinlere yansımaktadır. Dilin bir toplumun kültürel ve tarihsel bağlamını yansıttığı düşünülürse, edebiyatın da dil aracılığıyla toplumun değerlerini, kültürünü, medeniyet algısını aktardığı söylenebilir. Denilebilir ki edebiyat dilin zenginliklerinden istifade ederek bir toplumun deneyimlerinin daha derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla edebî eserler, bir dilin söz varlığını belirlemede çok önemlidir.

Bu çalışmada Sevinç Çokum'un *Beyaz Bir Kıyı* isimli hikâye kitabındaki 13 farklı hikâye, söz varlığı unsurlarından temel söz varlığı, deyimler, atasözleri ve ikilemeler açısından değerlendirmeye tabi tutulmuş ve böylece yazarın Türkçenin söz varlığına katkısı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

İncelenen eserde 3.464 tanesi farklı olmak üzere toplam 13.523 temel söz varlığı unsuru saptanmıştır. Kavram alanına göre 31 kategori altında sınıflandırılan bu söz varlığı unsuru ile ilgili öne çıkan tespitler şu şekildedir:

En çok kullanılan temel söz varlığı unsuru basit ve türemiş fiiller olarak belirlenmiştir. 830 tanesi farklı olmak üzere toplamda 3.183 adet basit ve türemiş fiillin kullanıldığı tespit edilmiştir. Fiiller, yazarlara duygu ve düşüncelerini daha ayrıntılı bir şekilde anlatma olanağı sağlar. Eserin soyut anlatıma geniş bir şekilde yer verdiği düşünülürse, Sevinç Çokum'un soyut anlatımı daha zenginleştirmek ve hikâye atmosferini daha ayrıntılı ve canlı bir şekilde ifade edebilmek için fiilleri sıklıkla kullandığı görülmektedir.

Eserde temel söz varlığı olarak basit ve türemiş fiillerden sonra en sık kullanılan unsur, niteleme ve durum adlarıdır. Nitelik belirten sıfat ile durum bildiren zarfların yoğun olarak kullanılması, bir eserdeki nesnelere ve durumların daha ayrıntılı bir şekilde anlatılmasına, eserin duygusal atmosferinin vurgulamasına ve canlı betimlemelerin şekillenmesine olanak sağlamaktadır. Eserde 733 tanesi farklı olmak üzere toplamda 1909 sıfat ve zarf kullanılmıştır.

Sıfat ve zarflardan sonra en fazla kullanılan temel söz varlığına ait unsur, soyut kavramları anlatan sözcüklerdir. Edebiyat metinlerinin başlıca özelliği, duygu ile düşünceleri somut nesne ve olaylarla anlatmaktan ziyade soyut bir dille anlatmalarıdır. İncelenen eserde, soyut anlatıma oldukça yer verilmiştir. Yazar soyut ifadelerle soyut bir fikri veya duyguyu, somut bir nesne ve görsel imgeyle ilişkilendirerek duygusal deneyimlerini okuyucuya daha etkili bir şekilde anlatma yolunu seçmiştir. Bu bağlamda 254 tanesi farklı olmak üzere toplamda 851 soyut sözcük kullanılmıştır.

Eserde söz varlığı olarak deyimler ve ikilemelerin de sıklıkla kullanıldığı dikkat çekmektedir. Eserde 289 tanesi farklı olmak üzere 412 deyim, 118 tanesi farklı olmak üzere toplam 143 ikileme kullanılmıştır. Deyimler ve ikilemeler, bir toplumun kültürel mirasını ve geleneğini yansıtmaları açısından önemlidir. Edebî eserlerde söz konusu kültürel mirası ve geleneği sezdirme çabası, yazarları deyim ve ikilemeleri sıklıkla kullanmaya yönlendirmektedir. Sevinç Çokum, bu amaç dışında hem anlatımı monotonluktan kurtarmak hem de kişilerin içsel çatışmalarını somutlaştırmak için deyim ve ikilemeleri yoğun olarak kullanmayı tercih etmiştir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2015). *Türkçenin Sözcük Varlığı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (1984). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü II Deyimler Sözlüğü*. Ankara: TDK Yay.
- Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü I Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akyalçın, N. (2012). *Türkçemizin Anlamsal Zenginlikleri Deyimlerimiz*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Banguoğlu, T. (2011). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Baş, B. (2011). Söz Varlığı ile İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler. *TÜBAR-XXIX*, 27-61.
- Bayraktar, N. (2014). *Dil Bilimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bilgegil, M. K. (2009). *Türkçe Dilbilgisi*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.
- Bulut, A. (2016), Kültür Krizlerinden Sevgi Savaşına: Sevgiyi Öğreten Kuşlar. N. Tonga (Ed.), *Yaşayan Hikâyemiz* içinde (s. 29-62). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Çobanoğlu, Ö. (2004). *Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: AKM Yayınları.
- Çokum, S. (2009). *Beyaz Bir Kıyı*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Çotuksöken, Y. (2004). *Türkçe Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Ergin, M. (2004). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım, Yayım, Tanıtım.
- Hatiboğlu, V. (1981). *Türk Dilinde İkileme*. Ankara: TDK Yayınları.
- Hengirmen, M. (2002). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınları.
- <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 10.09.2023].
- Karahan, L. (2009). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Tahiroğlu, D. (2022a). *Sevinç Çokum Üzerine Bir Araştırma (Hayatı, Edebî Kişiliği ve Eserleri)*. Doktora Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Tahiroğlu, D. (2022b). Sevinç Çokum'un Türkçenin Sözcük Varlığına Katkıları. *The Journal of Turkic Language and Literature Surveys (TULLIS)*, 7(3), 455-469.
- Tuna, O. N. (1949). Türkçede Tekrarlar. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 3(2-3), 429.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. 2010. *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188- 201.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 322-331.
|| Geliş Tarihi-Received: 08.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 07.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1357415

Kutadgu Bilig'deki Bağlaçların Tespiti ve Tasnifi*

Determination and Classification of Conjunctions in Kutadgu Bilig

Rebiyanmu MAIMAITI**
(Rabiyem Memet)

Öz

Bağlaçlar dahil bağımlı kelimeler, bir dilin gelişiminin belirli bir aşamasında ortaya çıkmıştır ve bu kelimelerin sayısı bağımsız kelimelerden çok daha azdır. Aynı şekilde bağımlı kelimelerin farklı dönemlerdeki sayısı, anlamı, kullanımı ve işlevleri de dilin gelişim sürecine göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle, dilin belirli bir gelişim aşamasındaki bağımlı kelimelerin tespiti, o dilin söz varlığının değişiminin ve tarihsel gelişiminin belirlenmesinde önemlidir.

Kutadgu Bilig, Hakaniye edebî dilinin en güzel örneği olma sıfatıyla, o dönem edebî dilinin genel durumunu anlamamız açısından önemli bir eserdir. Kutadgu Bilig üzerindeki araştırmalara katkıda bulunmak ve Hakaniye edebî dilindeki bağımlı kelimelerin kullanım durumunu anlamak için çalışmamızda yani Kutadgu Bilig'de kaydedilen bağlaçlara değinilecektir.

Makalede ilk olarak Kutadgu Bilig'de bağlaç görevinde kullanılan kelimeler tespit edilerek, her biri örnekleriyle anlamı ve işlevleri bakımından incelenmiştir. Ardından bu bağlaçlar yapısı, kökeni, bağlama kapsamı ve işlevsel anlamları bakımından sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Sonunda Kutadgu Bilig'de bulunan bağlaçların, Çağdaş Uygurcadaki bağlaçlar ile karşılaştırması yapılarak, o dönem edebî dilindeki bağlaçların genel durumu ve gelişim süreci hakkında görüşler ortaya konulacaktır.

Anahtar kelimeler: Kutadgu Bilig, bağlaçlar, tespit, tasnif.

Abstract

Function words, including conjunctions, are a phenomenon that occurs at a particular stage of a language's development, and their quantity is much smaller than that of independent words. Likewise, the number, meaning, usage and functions of function words in different periods vary according to the developmental stage of the language. For this reason, the determination of dependent words at a certain stage of language development is important in determining the change and historical development of the vocabulary of that language.

Kutadgu Bilig, as the best example of Hakaniye literary language, is an important work in terms of understanding the general situation of the literary language of that period. In order

* "This work is supported by PRC Hubei Provincial Education Department Philosophy and Social Science Research Major Projects, project No: 22D121." (Bu çalışma Hubei Eyaleti Eğitim Departmanı Felsefe ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Temel Projeleri tarafından desteklenmektedir. Proje No: 22D121.)

** Dr. Öğr. Üyesi (讲师), Normal College of Hubei Polytechnic University (湖北理工学院师范学院), Hubei/Çin, e-posta: rabiyem.memet@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0421-7122.

to contribute to the research on Kutadgu Bilig and to understand the usage of dependent words in Hakaniye literary language, our study will focus on the conjunctions recorded in Kutadgu Bilig.

In the article, firstly, the words used as conjunctions in Kutadgu Bilig are identified and each of them is analyzed in terms of their meaning and functions with examples. Then, these conjunctions are categorized in terms of their structure, origin, contextual scope and functional meanings. Finally, by comparing the conjunctions found in Kutadgu Bilig with the conjunctions in Contemporary Uyghur, the general situation and development process of conjunctions in the literary language of that period will be put forward.

Keywords: Kutadgu Bilig, conjunctions, detection, classification.

Giriş

Kutadgu Bilig 11.yüzyılda ünlü şair, düşünür ve devlet adamı olan Yusuf Has Hacib tarafından yazıldı. Karahanlılar dönemine ait bu eser, 11. yüzyıl Hakaniye edebî dilinin en güzel örneği olup, toplumsal hayat ve toplumsal ideolojinin açık bir karşılığı ve ifadesidir. Bu eser toplam 85 fasıl, 6645 beyit ve 13290 mısradan oluşan büyük bir destandır. Reşit Rahmeti Arat'a göre eski Uyghur alfabesiyle yazılmıştır (Arat, 1979). Bu nedenle eser, özellikle İslam'ın kabulünden sonra eski Uyghur yazısıyla yazılmış edebî dilinin incelenmesi açısından büyük önem ve değer taşımaktadır. Eser, yukarıdaki özellikleri ile uluslararası çapta birçok araştırmacının ilgisini çekmiş, üzerinde pek çok akademik kitaplar yazılmış ve bilimsel makaleler yayınlanmıştır. Kutadgu Bilig konusundaki dilbilimsel araştırmalar uzun zaman önce başlamış ve bu konuda elde edilen sonuçlar oldukça dikkat çekici olmuştur. Çalışmamızda, yine Kutadgu Bilig üzerinde, küçük ama önemli bir konuya, yani Kutadgu Bilig'de kaydedilen bağlaçlara değinilecektir.

Bağımlı kelimeler yalnız başına anlamı olmadığı için isim çekimine girmeyen ve cümle içindeki öteki kelime ve kelime grupları arasında çeşitli anlam ilişkileri kurmaya yarayan kelimelerdir (Korkmaz, 1992, s. 17). Bağımlı sözlüksel biçimbirim olan bu tür kelimeler, sözlük anlamı olmayan, ama görev anlamı olan biçimbirimlerdir (Adalı, 1979). Bağımlı kelimelerin sayısı fazla olmamakla birlikte, önemi genellikle bağımsız kelimelerden daha az değildir ve hatta bağımsız kelimelerin önemini aşmaktadır (Lu & Ma, 1999, s. 1). Bazı sözdizimsel yapılarda bağımlı kelimelerin yardımı olmadan fikirler doğru bir şekilde ifade edilemez. Örneğin, "Ya sen ya da ben giderim" cümlesinden "ya da" kelimesini çıkarırsan, cümle anlatmak istendiği anlamı ifade edemediği gibi, bir cümle olarak da kurulamaz.

Bağımlı kelimelerin bir türü olan bağlaçlar, kelimeler ile kelimeleri, kelime öbekleri ile kelime öbeklerini ve cümle ile cümleleri birbirine bağlayan kelime türüdür (Cheng et al., 1996, s. 537). Söz içinde iki kelimeyi, aynı değerde iki cümle unsurunu, iki yargıyı birbirine bağlayarak aralarında çeşitli yönlerden ilgiler kuran ve söz içindeki iki kavram veya düşünceyi bütünleştirir (Korkmaz, 1992, s. 18). Türkçede *ve, ile, ama, yahut, veya, fakat* gibi kelimeleri örnek gösterebiliriz.

Bağlaçlar, daha önce belirtildiği gibi kendi başına sözlük anlamı taşımazlar, ama işlevsel anlam taşırlar ve kelimeler, kelime öbekleri, cümleler arasında ilişki kurarak dili, anlaşılır, akıcı hale getirir.

Kutadgu Bilig'deki Bağlaçlar

Reşit Rahmeti Arat'ın hazırladığı *Kutadgu Bilig* çalışması (Arat, 1979) ve Uyghur Özerk Bölgesi Sosyal Bilimler Akademisi tarafından hazırlanan *Kutadgu Bilig* kitabı (*Qutadgu Bilig*, 1984) üzerinde yaptığımız tarama çalışmalarımız sonucunda eserde

yukarıdaki tanıma uygun ve söz konusu işlevleri üstlenen toplam 24 kelime tespit edilmiştir. Bu bağlaçlar aşağıdaki gibidir:

1. apan (eğer)

Apan edgü bolsa bu begler özün,
Bayur bodnu barça kör itlür ajun. (895)¹

Eğer bu beylerin kendileri iyi olurlarsa, onların halkı da zenginleşir ve dünya düzelir.

Apan kelimesi eserde yaygın kullanılan bağlaçlardan biridir ve şart eki ile uyumlu şekilde kullanılarak şartlı birleşik cümle oluşturur. Bağlaç ise önde gelen ve şartı ifade eden yan cümlede yer alır.

2. azu (yada, yoksa)

Tilig şükmü tutğu *azu* sözlese,
Sözüg açsamu yeg *azu* kizlese. (1018)

Dili susturmalı mı, yoksa söyletmeli mi; sözü açmak mı daha iyi, yoksa saklamak mı?

Azu bağlacı, iki cümleyi eşit bir ilişki içinde birleştirir ve çeşitli olasılıklar arasına seçenek ifade eder. Bu tür isteğe bağlı ilişkiyi ifade eden bağlaçlar, bildirim cümleleri ile soru cümlelerini birbirine bağlar.

3. ara... ara (bazen... bazen)

Ara ot bolur kör *ara* suv bolur,
Ara küldürür kör *ara* yığlatur. (4096)

Onlar bâzan ateş olurlar, bak, bâzan su olurlar; bâzan güldürürler, bak, bâzan ağlatırlar.

...*ara ...ara* bağlacı, eserde yaygın kullanılan bağlaçlardan biridir ve bazen çift bazen de tek kullanılır, bazen *arala...ara* şeklinde rastlanır ama anlamı değişmez. Bu bağlaç, kelime grubu ile kelime grubunu, cümle ile cümleyi eşit bir ilişki içinde birbirine bağlar. Aynı bir öznenin farklı zamanlardaki farklı durumlarını ifade eder.

Aslında somut olan "mekânı / yeri" işaretleyen *ara* "arasında, içinde, ortasında" edatı, metaforlaşma yoluyla olay zamanının "bir anını / içini / ortasını" işaretlemek üzere "bazen, ara sıra" anlamı ile zaman zarfına, yine olay zamanı içinde meydana gelen karşıt/zıt anlamlı eylem kutuplarını işaretlemek üzere "... bazen... bazen..." anlam ve kurgusu ile bağlaç işlevine yönelmiştir (Ağca, 2019).

4. ap (ve)

Bilgisiz kişi köñli kum teg-turur,
Ögüz kirse tolmaç *ap* ot yem önür. (975)

Bilgisiz insanın gönlü kumsal gibidir; nehir aksa, dolmaz; orada ot ve yem bitmez.

Ap bağlacı kitapta yalnızca bir kez geçer. Beytin anlamına göre bu bağlaç, bir önceki cümleyi bir sonraki cümleye eşit bir düzeyde bağlar.

5. anın (yani, bu nedenle)

Ağu ol biligligke dünyâ içi,
Anın aş yeyümez üzer öz küçi. (6384)

¹ Numaralar, *Kutadgu Bilig'* in beyit numarasını gösteriyor.

Bilgili insan için dünya zehir ile doludur; bundan dolayı o yemek yiyemez, güçten-kuvvetten kesilir.

Anın bağlacı eserde seyrek kullanılmıştır. Beytin anlamına göre bu bağlaç, bulunduğu cümlenin gerçekleşmesinin nedeninin bir önceki cümle olduğunu bildirir, yani neden- sonuç ilişkisini ifade eder.

6. bir anca... bir anca (kâh... kâh, bazen... bazen)

Evindin turup çıktı keldi berü,
Bir ança yoriyu *bir ança* turu. (486)

Kalkıp, evinden çıktı; kâh yürüyüp, kâh konaklayarak, yoluna devam etti.

Bir ança ... bir ança bağlacı eserde bazen tek başına bazen de çift olarak görülür. Birleşik cümleleri oluşturan basit cümleleri eşit düzeyle birbirine bağlar.

7. emma (ama, ancak, fakat)

... bu kitabı tasnif kılığlı Balasagun mevludluğ perhiz idisi er turur, *emma* bu kitabı Kaşgar ilinde tükel qılıp meşrik meliki Tavgaç Buğra Han üskiğe kigürmiş turur. (A32)

Bu kitabı yazan Balasagun şehrinden takva sahibi bir kişidir. Fakat eserini Kaşgar ilinde tamamlayıp Meşrik meliki Tavgaç Buğra Han huzuruna sunmuş.

Emma bağlacı eserde yalnızca bir kez mensur ön sözünde geçer. Cümlede ifade edilen anlama göre bu bağlaç, iki cümleyi birbirine bağlayarak, ikinci cümlede, bir önceki cümlede ifade edilen görüşe aykırı veya kısmen farklı bir görüşü ifade etmek için kullanılır. Örnekte bu bağlaç, yazarın Balasagun'da doğmuş olmasına rağmen eseri Kaşgar'da tamalamış olduğu karşılığı ifade etmek için kullanılmıştır.

8. eger (eğer)

Yava sözlese söz neçe yas kılır,
Eger sözleyü bilse aşğı bolur. (987)

Söz boş yere söylenirse, çok zarar getirir; eğer söz yerinde söylenirse faydalı olur.

*Eger*bağlacı ile bağlanan beyitlerin içeriğine göre bu bağlaç, şart eki ile uyumlu kullanılarak şartlı birleşik cümle oluşturur, bağlaç yan cümlede yer alır.

9. hem (hem, ve)

Beg içtin bolur körgü taştın közi,
Bağırsak kulu ol közi *hem* sözi. (3124)

Bey içeridedir, onun dışarıdaki gözü, sâdik kuludur; o beyin hem gözü, hem sözüdür.

Hem bağlacı, eserde yaygın görülen bağlaçlardan biridir. Geçtiği bağlama göre bu bağlaç, cümledeki kelimeleri birbirine eşit düzeyde bağlar.

10. kim (ki)

Çin-ü maçin alimleri ve hekimleri kamug ittifak boldılar *kim* meşrik vilayetinde kamug Türkistan illerinde Buğra han tilinçe Türk lugatinçe bu kitabın yakşarak hergiz *kim* erse tasnif kılmadı. (A16)

Çin ve Maçin alimleri ile bilgilerinin tümü ittifak ettiler ki Meşrik vilayetinde, bütün Türkistan illerinde, Buğra Han dilince, Türk lügatince bu kitaptan daha iyisini hiç kimse tasnif kılmadı.

Kim kelimesi, eserde kimi yerde zamir kimi yerde de bağlaç görevi görmektedir. Yukarıdaki örnekte de iki kim kelimesi bulunmaktadır, önde gelen biri bağlaç olarak kullanılırken bir diğeri zamir olarak kullanılmıştır. Bağlaç olarak kullanılan kim, temel cümle ile onu izleyen yan cümleyi birbirine bağlanmaktadır. Yan cümlede ortaya konulan fikirler temel cümlelerin anlamını tamamlamaktadır. Aynı örnekte rastlanan ikinci *kim* kelimesi ise soru zamiri olarak kullanılmıştır.

11. kalı (eğer)

Bu Ay Toldı aydı söz aşğı telim,
Kalı sözleyü bilse uş bu tilim. (984)

Ay Toldı dedi: eğer dilim dönerse, sözün faydası çoktur.

Kalı kelimesi, Kutadgu Bilig'de geçtiği bağlama göre iki farklı işlev üstlenmektedir. Kimi zaman zamir ve kimi zaman da bağlaç işlevi görmektedir. *Kalı* bağlaç olarak kullanıldığına, genellikle cümlelerin başında gelir, şart eki ile uyumlu kullanılarak şartlı birleşik cümle oluşturmaktadır.

12. kayu... kayu (bazısı ... bazısı)

Esirdin keligli kalık kuşları,
Kayu rây-ı Hindi *kayu* Kaysarı. (94)

Esirden gelen semâ kuşları, kimi rây-i Hindî, kimisi Kayseri.

Eserde *kayu* kelimesi hem zamir hem de bağlaç olarak kullanılmaktadır. Kelime bazen çiftler halinde bazen de tek başına rastlanır. Bağlaç olarak kullanıldığında daha çok çift olarak karşımıza çıkar. Bağlama göre bağlaç olan *kayu* kelimeleri veya kelime öbeklerini eşit bir ilişki içinde birbirine bağlar.

13. meger (meğer, fakat)

Kamuğ neñke hile itig çâre bar,
Meger bu ölümke ölüm hilesiz. (1183)

Her şey için bir tedbir, usûl ve çâre vardır; fakat ölüme yoktur, ölüm çaresizdir.

Meger bağlaç, eserde yaygın kullanılan bağlaçlardan biridir. Bu bağlaç, bir önceki cümlede yer alan görüşe aykırı veya kısmen farklı olan bir başka görüşü ortaya koymak için kullanılır.

14. ma (hem, ve)

Kamuğ işni uktuñ *ma* bildiñ özün,
Maña ma bağırsak sen kılkın sözün. (1942)

Bütün işleri artık sen anladın ve kavradın; bana da işin ve sözlerinle candan bağlısın.

Bu kelime kimi zaman *ma* kimi zaman ise *me* şeklinde rastlanır. Kelimenin geçtiği bağlamlara bakılırsa, bu kelime hem bağlaç hem de soru adeti işlevi taşımaktadır. Bağlaç olarak kullanıldığında, genel olarak kelimeleri veya kelime öbeklerini eşit düzeyde birbirine bağlar.

15. birle (ile, ve)

Bolu berdi evren ilig berdi taht,
Tuta bersü tenri bu taht birle baht. (92)

Devran sana memleket ve taht verdi; Tanrı bu taht ile bahtını dâim etsin.

Birle bağlacı, genel olarak kelimeleri veya kelime öbeklerini eşit düzeyde birbirine bağlar.

16. ne... ne (ne... ne)

Kedin öndün ermez ne soldın oñun,
Ne astın ne üstün ne otru orun. (18)

Arkada veya önde değildir; ne sağdadır, ne solda; yeri ne altta, ne üstte, ne de ortadadır.

Ne...ne kelimesi eserde bazen çift bazen de tek başına bulunur. Bağlama bakılırsa bazen bağlaç ve bazen soru zamiri işlevi görmektedir. Bağlaç olduğunda, tahmin edilen birkaç olasılığın ortadan kalktığını bildirir.

Ne...ne... bağlacı Kutadgu Bilig'deki örneklerde çoğunlukla olumsuz yapıyı yüklemeler gerektirmektedir. (Çetin, 2007)

17. ötrü (ardından)

Anadın toğuğlı biligsiz tuğar,
Bilig öğrenür ötrü törke ağar. (1681)

Anadan doğan bilgisiz doğar, bilgi öğrenir ve böylelikle itibar kazanır.

Ötrü bağlacı eserde çok rastlanan bir kelimedir, cümleleri neden ve sonuç ilişkisiyle birbirlerine bağlar. Öndeki cümle sonundaki cümlenin gerçekleşmesinin sebebi olduğunu bildirir.

18. taki (dahi, yine)

Biri arkuk erse bu kılık yavuz,
Taki biri yalğan tüzer erse söz. (1668)

Biri – kötü tabiatlı ve inatçı olmak, yine biri – yalan söylemektir.

Taki bağlacı da eserde çok yaygın rastlanan bir bağlaçtır. Bu bağlaç iki kelime veya kelime öbeğini birbirine bağlar ve birbirinin anlamını tamamlar.

19. ve

Tenri Azze ve Celle Ögdisin Ayur (0)

Tanrı Azze ve Cellenin Medhini Söyler.

Ve bağlacı, eserin mensur ön sözünde birkaç yerde, menzum ön sözü ve bölüm başlıklarında sadece birer yerde kullanılmıştır. Bu bağlaç, eserde kelimeleri birbirine eşit düzeyde bağlar.

20. velikin (velakin, fakat, ama)

Kalı sen okıyın tese sen kişig,
Okıgıl velikin ked itgil işig. (4644)

Eğer sen başkalarını davet etmek istersen, davet et, fakat bunun için evvelce çok iyi hazırlık gör.

Ve ile *likin* kelimelerinden oluşan *velikin* bağlacı çelişkili ve tutarsız iki cümleyi birbirine bağlar.

21. yeme/yana

Kişi neñi alma yeme tökme kan,
Bu iki yazukka ulır çıksa cân. (1395)

Başkasının malını alma ve kan dökme; ölüm döşeğinde insan bu iki günah yüzünden inler.

Temürçi etükçi *yana* kırmaçı,
Ya sırcı bedizçi ya okçı yaçı. (4458)

Bunlar demirci, ayak-kabıcı ve dericidir; yahut cilacı, boyacı veya okçu ve yaycıdır.

Bu, eserde çok kullanılan bağlaçlardan biri olup kimi zaman *yeme* kimi zaman ise *yana* şeklinde rastlanır. Bu bağlacın genel olarak kelimeleri ve kelime öbeklerini ve bazen cümleleri birbirine bağladığı görülmektedir.

Yeme kelimesi erken dönem Türkçede kullanılan iki bağlaçtan biri olup *yana* kelimesini ise Orta Türkçe ya da daha da eski bir dönemde *yeme* şeklinden etkilenmiş olabilir ve her iki şekli eş anlamlıdır (Clouston, 1981, s. 943).

22. ya

Bu üçte adın yok bu dünyâ neñi,
Halâl ol *ya* şübhe harâm ol öñi. (3546)

Bu dünya malının yalnız üç vasfı vardır: o ya helâl ya şüpheli yahut haramdır.

Ya bağlacı eserde yaygın kullanılan bağlaçlardan biridir. Bazen tek başına bazen çift olarak rastlanır. Bu bağlaç, kelimeleri, kelime öbeklerini veya iki cümleyi eşit bir biçimde bağlar. Birkaç görüşün tamamının değil herhangi birinin gerçek olduğunu ortaya koyar.

23. kerek... kerek (ister... ister)

Teñizdin çıkarmasa yinçü kişi,
Kerek yinçü bolsun *kerek* say taşı. (212)

İnsan inciyi denizden çıkarmadıkça, o, ister inci olsun - ister' çakıl taşı, farketmez.

Kerek... Kerek bağlacı eserde yaygın kullanılan bağlaçlardan biridir. Cümlede görevleri aynı olan kelimelerden önce gelerek hiç birinin onanmasında sakınca olmadığını anlatır.

24. -u (ve, ile)

Törütmezde aşnu bayat bu âlem,
Törütü yorıttı bu levh-*u* kalem. (2227)

Tanrı bu âlemi yaratmadan önce, levh ile kalemi yaratmıştır.

-u bağlacı kelime ile kelimeyi eşit bir düzeyde birbirine bağlar.

Kutadgu Bilig'deki bağlaçların tasnifi

Yukarıda sıralandığı gibi Kutadgu Bilig'de toplam 24 bağlaç tespit edilmiştir. Bu bağlaçlar yapılarına, işlevi ve anlamlarına, kökenlerine, kelime ve cümleleri bağlama görevlerine göre aşağıdaki açılardan incelenebilir.

Yapısal bakımdan Kutadgu Bilig’de tespit edilen bağlaçlar yalın bağlaçlar, birleşik bağlaçlar ve yenilenmeli bağlaçlar olarak üçe ayrılabilir.

1. Tek bir morfemden oluşan ve diğer morfemlere ayrılamayan bağlaçlara yalın bağlaçlar denir. Kutadgu Bilig’de rastlanan yalın bağlaçlar şunlardır: *azu, ap, emma, eger, hem, kim, kalı, kayu, meger, ne, apañ...*

2. Bir kelimeye başka bir kelime veya ek eklenerek yeni bir kavramı ifade eden bağlaçlara birleşik bağlaçlar denir. Kutadgu Bilig’deki birleşik bağlaçlar: *velikin, bir ança, birle ...*

3. Yargıyı daha derin şekilde ifade etmek için kimi bağlaçlar bağladıkları ögerlerde ayrı ayrı olarak yenilenmeli şekilde kullanılabilir. Eserde rastlanan bu tür yenilenmeli bağlaçlar: *bir ança... bir ancha; ara... ara; ap... ap, ya... ya, ne... ne..., gerek... gerek...*

Kökeni bakımından Türkçe kökenli bağlaçlar ve alıntı bağlaçlar olarak ikiye ayrılabilir. Alıntı bağlaçlar ayrıca Arapça ve Farsça kökenli olarak da ayrılabilir.

1. Kutadgu Bilig’de kullanılan bağlaçların çoğu Türkçe kökenlidir: *apañ, azu, ap, kim, kalı, kayu, ançe... ançe, birle, gerek... gerek, ara...ara...*

2. Arapça kökenli olan *emma, ve, velikin* bağlaçlarına rastlanır.

3. Farsça kökenli olanlardan *eger, meger, hem, ya, -u* bağlaçlarına rastlanır.

Bağlama kapsamı bakımından Kutadgu Bilig’deki bağlaçlar, kelime veya kelime öbeklerini bağlayan bağlaçlar, cümleleri bağlayan bağlaçlar ile kelime, kelime öbekleri ve cümleleri bağlayan bağlaçlar olarak üçe ayrılabilir.

1. Yalnızca kelime veya kelime öbeklerini birbirine bağlayan bağlaçlar: *mA, yeme/yana, -u, hem*

2. Yalnızca cümleleri bağlayan bağlaçlar: *kim, eger, emma, bir ançe...bir ançe, anin, ap, ara...ara, velikin, takı, ötrü, meger, kayu, kalı, apañ*

3. Kelime, kelime öbekleri ve cümlelerini birbirine bağlayan bağlaçlar: *ya, ve, azu*

İşlevsel anlamları bakımından Kutadgu Bilig’deki bağlaçlar, birleştirici bağlaçlar, koşullu bağlaçlar, seçmeli bağlaçlar, aykırılık bağlaçları; sebep-sonuç bağlaçları, açıklama bağlacı gibi türlere ayrılabilir.

1. Kelimeleri kelimelere, kelime öbeklerini kelime öbeklerine ve cümleleri cümlelere eşit bir düzeyde bağlayan bağlaçlara birleştirici bağlaçlar denir. Kutadgu Bilig’deki bağlaçların büyük bir kısmını birleştirici bağlaçlar oluşturur. Örneğin: *ara ... ara, ap, kayu, mA, hem, -u, bir ança.... bir ança, yana/yeme, takı, ve.*

2. Birleşik cümlelerde temel cümle ile koşula bağlı yan cümleyi birbirine bağlayan bağlaçlara koşul bağlaçları denir. Kutadgu Bilig’deki şart bağlaçları: *apañ, kalı* ve *eger*.

3. Cümlede kelimeler, kelime öbekleri ve basit cümleleri birbirine bağlayarak aralarında çoklu olasılıklar sunan bağlaçlara seçmeli bağlaçlar denilebilir. Kutadgu Bilig’de bu türden *azu, ya* ve *ne* bağlaçları görülür.

4. Cümlede ifade edilen yargıların birbirine zıt veya aykırı olduğunu belirten bağlaçlara aykırılık bağlaçları denir. Kutadgu Bilig’de bu türden *emma, velikin* ve *meger* bağlaçları görülür.

5. Temel cümlede ifade edilen düşünce veya eylemin sebebini, sonucunu bildiren bağlaçlara sebep-sonuç bağlaçları denir. Kutadgu Bilig’de bu türden *anın* ve *ötrü* bağlacı geçmektedir.

6. *Kim* bağlacı, birleşik bir cümlede birinci cümlenin yükleminden sonra gelerek, ikinci cümlenin ona bir açıklama vermesine olanak sağlıyor. Bu bağlaca açıklama bağlacı denilebilir.

Kutadgu Bilig'deki bağlaçların genel durumu ve Çağdaş Uygurcadaki bağlaçlar ile karşılaştırılması

Kutadgu Bilig'deki bağlaçlar ile çağdaş Uygurcadaki bağlaçlar karşılaştırıldığında, çağdaş Uygurcadaki bağlaçların büyük bir gelişme gösterdiği görülmektedir. Kutadgu Bilig'de 23 bağlaç tespit edilmişken Çağdaş Uygurcanın önemli sözlüklerinden *Uyghur Tilining İzahliq Lughiti'inde* toplam 75 bağlaç yer almaktadır.

Kutadgu Bilig'de toplam 8 alıntı bağlaca rastlanır. Çağdaş Uygurcada ise Arapçadan 8 bağlaç, Farsçadan 18 bağlaç, Arapça ve Farsça kökenli bir birlelik bağlaç olmak üzere 27 alıntı bağlaç bulunmaktadır. 16 sesdeş bağlaç ve 11 yazı dilı bağlacından oluşur (Maimaiti, 2022). Günümüzde en çok kullanılan *ve*, *emma* (ama) bağlaçları ise Kutadgu Bilig'in esas metninde değil sadece kitaba sonradan eklenen ön söz bölümlerinde rastlanır. Bu durum Kutadgu Bilig'in yazıldığı dönemde bu iki bağlacın henüz dilimize girmediğini ifade eder.

Kutadgu Bilig'de bazı alıntı bağlaçlar kaydedilmiş olup, aynı anlamdaki Eski Uygurca bağlaçlar ile paralel olarak kullanıldığı görülmektedir. Örneğin: eski Uygurca *apa* bağlacı ve Farsça *eger* bağlacı aynı anlamda kullanılmıştır; *Azu* bağlacı ile Farsçadan alıntı olan *ya* bağlacı eşanlamlı olarak kullanılmaktadır.

Kutadgu Bilig'deki bağlaçlardan alıntı bağlaçların tümü günümüze kadar ulaşmışken Türkçe kökenli olan *kalı*, *apañ*, *azu*, *ötrü* gibi bağlaçların bazıları yerini aynı anlamda kullanılan alıntı bağlaçlara vermiştir.

Yapısal bakımdan karşılaştırıldığında Kutadgu Bilig'de bazı bağlaçlar tekli bazıları çiftler halinde de kullanılır. Aynı durum Çağdaş Uygurcada mevcuttur. Örneğin, *hem... hem, gah... gah, birdem... birdem...*

Kutadgu Bilig'de bazı kelimeler bağlaç işlevinde kullanılmakla birlikte zarf, zamir ve diğer görevler ile de karşımıza çıkmaktadır. Bu durum günümüz Uygurcasında da yaygındır. Uyghur Tilining İzahliq Lughiti'nde yer alan bağlaçların işlevlerine bakıldığında, bu kelimelerin çoğu bağlaç işlevi dışında farklı görevde de karşımıza çıkmaktadır.

Kutadgu Bilig'de kaydedilen bağlaçların bazıları zamanımıza ulaşmamış olsa da Çağdaş Uygurcadaki bağlaçların oluşumuna ve gelişimine temel oluşturduğu görülmektedir.

Kaynakça

- Adalı, O. (1979). *Türkiye Türkçesinde Biçimbirimler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ağca, F. (2019). Kutadgu Bilig'de "ara ... ara(la) ..." Bağlacı Üzerine. *Uluslararası Kutadgu Bilig Kurultayı*, 59-70.
- Arat, R. R. (1979). *Kutadgu bilig: Metin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Çetin, E. (2007). Kutadgu Bilig'de ne Soru Sözcüğü ve Kullanımları. *Kazakistan ve Türkiye'nin Ortak Kültürel Değerleri Sempozyumu Bildirileri*, 437-444.
- Cheng, S., Yakup, A., Kérim, M., Zhang, D., Zhang, L., Hu, Y., Talant, & Jin, C. (1996). *Hazirqi Zaman Uyghur Tili Grammatikisi*. Xinjiang Halk Neşriyatı.

- Clauson, G. (1981). *An Etymological Dictionary of Pre-thirteenth-century Turkish*. Universitas Szegediensis de Attila Jozsef Nominata.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Lu, J., & Ma, Z. (1999). *Xiandai Hanyu Xuci Sanlun*. Yuwen Chubanshe.
- Maimaiti, R. (2022). Yeni Uygurcadaki Alıntı Bağlaçların Tarihsel Gelişimi Üzerine. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 9, 884–892.
- Qutadgu Bilig*. (1984). Milletler Neşriyatı.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 332-355.
Geliş Tarihi-Received: 09.09.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 07.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1357826

"defa, kere ve kez" Sözcüklerinin Eşdizimliliği Üzerine Derlem Tabanlı Bir İnceleme

On the Collocations of Words "defa, kere and kez" A Corpus-Based Analysis

Selenay KOŞUMCU*

Öz

Günümüzdeki anlamıyla ilk olarak Firth (1951) tarafından doğal dillerde sözcüklerin sadece sözdizimi kurallarına bağlı olarak ve tümcelerle rastgele birleştirilemeyeceğinden hareketle ortaya atılan; uzun yıllar boyunca *dil öğretimi*, *derlembilim* ve *dilbilim* başta olmak üzere çeşitli disiplinlerce araştırma konusu olan *eşdizimlilik*, *bir sözcüğün belirli bir dizgede diğer sözcüklerle oluşturduğu dilsel örüntüleri ve anlam ezgisini anlamaya imkân veren tekrarlanan/alışılmış sözcük birlikteliklerini ifade etmek için kullanılan bir terimdir*. Eşdizimlilik çözümlemeleri, sözcüğün bağlamsal içeriğine ilişkin bilgi vermesinin yanı sıra diğer sözcüklerle (yakın, eş anlamlı vd.) aralarındaki anlamsal farklılıkların ortaya konulmasını sağlayan *eşdizimlilik örüntüleriyle güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlaması* açısından önemli bir değerlendirme ölçütüdür. Bu çalışmada, *Güncel Türkçe Sözlük (GTS)*, *Kubbealtı Lügati (KL)* ve *eş/yakın anlamlı sözcükler sözlüklerinde eş anlamlı olduğu varsayılan Türkçenin ilk yazılı kaynaklarından itibaren tanınan kez sözcüğünün yanında, dilimize Arapçadan geçen defa ve kere sözcüklerinin Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) ve Türk Sözlükbilimi Derlemi (TSD) kullanılarak yapılan derlem tabanlı çalışmada elde edilen verilerden hareketle eşdizimlilik ilişkilerinin kullanım alan ve sıklıklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır*.

Anahtar Sözcükler: Eş anlamlılık, yakın anlamlılık, anlam ezgisi, eşdizimlilik, derlembilim.

Abstract

In its current sense, *collocation*, which was first introduced by Firth (1951) on the basis of the fact that words in natural languages cannot be combined randomly with sentences or depending only on syntax rules, and has been the subject of research by various disciplines, especially *language teaching*, *corpus science* and *linguistics* for many years, is a term used to express repeated/studied lexical associations that allow us to understand the linguistic patterns and meaning melody that a word forms with other words in a certain string. In addition to providing information about the contextual content of the word, it is an important evaluation criterion in terms of providing reliable results with *collocation patterns* that reveal the semantic differences between the word and other words (close, synonyms, etc.). In this study, it is aimed to determine the collocational relations, usage areas and frequencies of the words, which are assumed to be synonyms in the *Current Turkish Dictionary*, *Kubbealtı Dictionary* and *dictionaries of synonyms and near synonyms*, as well as the word *kez*, which has been witnessed since the first written sources of Turkish, and the words *defa* and *kere*, which have entered our language from Arabic, based on the data obtained from the corpus-based study using the *Turkish National Corpus (TNC)* and the *Turkish Lexicography Corpus (TLC)*.

* Dr., Türk Dili Öğretmeni, El-Farabi Kazak Millî Üniversitesi, Şarkiyat Fakültesi, Türksöy Bölümü, Almatı/Kazakistan, e-posta: selenayksmc@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7969-9664.

Keywords: Synonymy, semantic prosody, near synonymy, collocation, corpus linguistics.

Giriş

Eş anlamlılık kavramının varlığının veya yokluğunun dilbilimde ve felsefede tartışılıyor olmasının yanında, dillere yabancı dillerden geçen *alıntı sözcüklerin* eş anlamlılık ulamında değerlendirilip değerlendirilmeyeceği durumu da tartışma konularından biridir. Alanyazında *alıntı sözcüklerin eş anlamlılıklarına* tereddütle yaklaşmış olsa da (Ersoylu, 2001, s. 250-266) bazı araştırmacılar tarafından alıntı sözcükler *kısmî eş anlamlı* olarak değerlendirilmekte (Günay, 2015, s. 121-146) veya dil sözvarlığındaki *eş anlamlılığı arttıran en önemli etken* olarak (Demirezen, 1991, s. 133-136) görülmektedir. Hatiboğlu, hemen her dilde eş anlamlı sözcüklere dair terimler (Osmanlıca *müteradif*, Fransızca *synonyme*, İngilizce ve Almanca *synonym*, vd.) olduğunu ancak *dil olaylarına dikkat edildiği takdirde ve sözcüklerin her durumdaki alanları incelenirse eş anlamlı sözcüklerin gerçekte eşit olmadığı ve dolayısıyla eş anlamlı sözcüklerin bulunmadığını belirtmekte* (1970, s.9); Aksan ise dilbilimde, bir dilin sözvarlığındaki aynı dile ait iki ayrı göstergenin bile, bütün dillerde bir kavramı yansıtmak için birden fazla göstergenin kullanılamayacağı genel görüşünün benimsendiğini ifade etmektedir (1975, s. 531). Bu sebeple *eş anlamlı (anlamdaş) dediğimiz öğelerin dahi birbirinin tam eşi olmadığını, aralarında kimi zaman oldukça büyük kimi zaman küçük anlam farklılıkları olduğunu; sayı bakımından çokluğunun dilin zenginliğini ve işlenmişliğini de gösterdiğini, bu sözcüklerin yakın anlamlı sözcükler olarak tanımlanmasının doğru olacağını*, belirtmektedir (Aksan, 1999, s. 78). Vardar (2002, s. 94) da benzer bakış açısıyla *eş anlamlılığın özdeşlikten çok anlamca yakınlığı belirttiğini, aynı bağlamda anlam ayırtısı getirmeden birbirinin yerini alabilecek gösterge sayısının az olduğunu* ifade etmiştir.

Dilde söz ve söz öbeklerinin anlam ve işlevleri aynı dizim içinde birlikte kullanıldıkları sözlükbirimlerle ortaya çıkar. Bu sebeple, dil dizgesini oluşturan birimlerin birbiriyle olan anlamsal ve dilbilgisel ilişkilerini *birliktelik kullanımı (co-occurrence)* ve *eşdizimlilik (collocation)* kavramları çerçevesinde değerlendirmek gerekir (Özkan, 2007, s. 2). Derlem araştırmalarıyla yapılan *eşdizimlilik* incelemeleri, bir sözcüğün başka bir sözcükle yan yana geliş ilkelerinin hem *anlam* hem de *işlev* açısından incelenmesine olanak sağlarken eşdizimlilik incelemeleriyle birlikte sözcüklerin *uyumluluk dizileri* aracılığıyla derin yapıdaki anlam ve kullanım özelliklerine ulaşmayı sağlayan *anlam ezgisi* alanyazında başka bir inceleme sahası ortaya çıkarmaktadır (Sert, 2018, s. 16).

1. Kuramsal çerçeve

1.1. Anlam alanı

Anlamın ön koşulu, iki sözcüğün birlikte kavranabilmesinde gereken ortak yanların veya bunların birbirinden ayırt edilebilmelerindeki başkalıkların varlığıdır. Bu da bir *bağıntı (relation)*'nin gerekliliğini ortaya koyar. Örneğin *yük gemisi* ve *yolcu gemisi* tamlamalarında ortak yan *gemidir*; *yük* ve *yolcu* başkalığı gösterir (Aksan, 1999, s. 47). Sözcüklerin sözlük anlamlarını temel alan ve dil-söz ayırımının dil tarafında yer alan *anlam alanı*, bu nedenle *anlambirimcik çözümlenmesiyle*¹ ilişkilidir (Sert, 2019, s. 96). Karaağaç eş anlamlı sözcüklerin arasındaki anlam farklılıklarını belirlemekteki güçlüğü, *dillerde*

¹ Yapısalcı görüşün hâkim olduğu dil incelemelerinde, anlam özelliklerinin sezgisel yollarla belirlenmesi eksiklik olarak görülmüştür. Bu eksiklik sözlüklere de yansımış ve sözlükbirimlerin tanımlanmasında anlambilimsel yöntem ve anlambilimsel ölçütlerin kullanılması gerektiği belirtilmiştir (Boz, 2009). Buna bağlı olarak, *anlambirimcik* çözümlenmesi ortaya çıkmıştır. Anlambirimcik çözümlenmesinin temelinde, içerik biçimi ve anlatım biçiminin aynı şekilde düzenlendiğini söyleyen Hjelmslev'in gösterilenin de parçalara bölünebileceğini varsayan *eşbiçimlilik* kavramı yer almaktadır. Bu bağlamda, *sesbirimcik* çözümlenmesi örneksenerek *anlambirimcik* çözümlenmesi olanaklı hâle gelmiştir (Öztoğat, 1990).

anlam bakımından birbirleriyle tamamen örtüşen sözlerin genellikle bulunmadığını; eş anlamlı sözlerin anlam bakımından birbirine benzer olmakla birlikte, birini diğerinden ayıran ayrıntılara sahip olduğunu ancak bu sözlerin yakınlığını açıklamaktan çok anlam farklılığını açıklamanın daha zor olduğunu ifade edip güçlüğün eş anlamlı sözcüklerin birbiriyle olan anlam farklılıklarının çok ince ayrıntılarda saklanmış olması ve kullanım alanlarıyla ilgili biçim farklılığından olabileceğini belirtmiştir (2013, s. 274).

Sözcüklerin anlamları onların değerleri² ile ilgilidir. Dil sistemi içerisinde sözcükler karşılıklı etkileşim içerisinde ve birbirlerinin anlam sınırlarını belirlerler. Eş anlamlı olduğu düşünülen sözcüklerin birbirini tam olarak karşılamaması sözcüklerin değerleri sebebiyledir, bu sözcükler anlamsal olarak tam örtüşmezler ve her bağlamda birbirinin yerine kullanılamazlar (Özbent, 2013, s. 57).

1.2. Anlam ezgisi

Anlam ezgisi (*semantic prosody*) teriminin ele alındığı ilk çalışma, Louw tarafından 1993'te *Irony in the Text or Insincerity in the Writer?: The Diagnostic Potential of Semantic Prosody* (Metindeki İroni ya da Yazardaki Yapmacıklık?: Anlam Ezgisinin Tanılayıcı Gücü) adıyla (Sert, 2018, s. 17).³ Alanyazında *anlam ezgisi* terimine dair çok terimlilik sorunu mevcuttur.⁴

Anlam ezgisini eşdizimlilik vurgusuyla inceleyen Çalışkan (2014, s. 47), anlam ezgisini “bir sözcüksel birimin eşdizimlilik ilişkileri içinde kazandığı kullanım/söylem işlevi” şeklinde tanımlamıştır. Anlam ezgisi, *deyim ilkesinin*⁵ çalışma yöntemini belirleyerek anlam ile sözün nasıl kaynaştığını ve bunun sonucunda üretilen yeni anlam özelliğini göstermek gibi önemli görevler üstlenmekte (Whitsitt, 2005'ten akt. Sert, 2018, s. 29); bunların yanı sıra eş ve yakın anlamlı sözcükler arasındaki anlam farklılıklarını da ortaya koymayı amaçlamaktadır. Anlam ezgisini doğru belirleyebilmek için bağlamlar ve derlem üzerindeki uyumluluk dizileri araştırmacılarca dikkatle incelenmektedir.

Anlam ezgisinin anlamda gerçekleşen her değişimde söz konusu olan *art zamanlılık- eş zamanlılık* düzlemlerinden hangisinde yer aldığı tartışılan konulardan biridir. Sözcüklerin anlam ezgisi özelliklerine ulaşırken derlem vazgeçilmez bir kaynaktır. Alanda yapılan anlam ezgisi çalışmalarının dayandığı derlemlerin çoğunlukla eş zamanlı olduğu bilinse de bazı araştırmacılara göre art zamanlı değişim süreçlerinin eş zamanlı bir derlemde yansıtılamayacağı gerekçesiyle tutarsızlık durumu ortaya çıkacağı ve anlam ezgisi kavramının geçersiz olacağı savunulur (Whitsitt, 2005'ten akt. Sert, 2018, s. 26).

² bkz. Saussure, *valeur*.

³ Diğer çalışmalar için bkz. Breal, M. (1897). *Essai de sémantique*. (translated into English by Mrs. Emmeline Cust with preface by J.P.Postgate); Louw, B. (2000). *Irony in the Text or Insincerity in the Writer? The Diagnostic Potential of Semantic Prosodies*, *Corpus Linguistics: critical concepts in linguistics*; Louw, B. (2008). *Contextual Prosodic Theory: Bringing Semantic Prosodies to Life*, *Texto! janvier*; Partington, A. (1998). *Patterns and Meanings: Using Corpora for English Language Research and Teaching*, John Benjamins Publishing, Amsterdam/Philadelphia; Sinclair, J. (1987). *Looking up: An Account of the COBUILD Project in Lexical Computing and the Development of the Collins COBUILD English Language Dictionary*, Collins, London; Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press, Oxford; Stubbs, M. (1995). *Collocations and Semantic Profiles: On the Cause of the Trouble with Quantitative Studies*, *Functions of Language*.

⁴ *Anlam ezgisi için kullanılan diğer terimler için*: Pilten-Ufuk, Ş. (2017). *Anlam Vezni Kavramı Üzerine Değerlendirmeler*, *Avrasya Terim Dergisi*.

lexicogrammatical environment (sözcükdilbilgisel çevre), Sinclair (1987 ve 1991); *semantic prosody* (anlam ezgisi), Louw (1993); *collocational prosody* (eşdizimsel ezgi), Stubbs (1995); *semantic harmony* (anlamsal uyum), Lewandowska-Tomaszczyk (1996); *discourse prosody* (söylem ezgisi), Stubbs (2001); *semantic association* (anlamsal çağırışım), Hoey (2005). *Türkçe alanyazında: anlam ezgisi* (Aksan vd., 2008), *anlam vezni* (Pilten, 2011), *semantik prozodi* (Çalışkan, 2014), *anlamsal bürün* (Esmer, 2015).

⁵ *Deyim ilkesi*: deyimler, önceden oluşturulmuş, kalıplaşmış, tek bir seçim teşkil eden ifadelerdir. Bu ifadeler çözümlenebilir parçalardan oluşuyormuş gibi görünse de parçalanamaz.

Anlam ezgisi çalışmalarının daha çok *olumsuz anlam ezgisi* incelemelerine ve ironik rolüne odaklanıyor oluşu ve tüm metin türlerinde geçerli olup olmadığı konusundaki farklı görüşler de bu konudaki diğer tartışmalardır.

1.3. Birliktelik kullanımı ve eşdizimlilik

Dil içi dizgelerin aralarındaki ilişkilerden kurulu bağlantının en çok gerçekleştiği yapılar olan ve çalışmanın temelini oluşturan *birliktelik kullanımı* ile *eşdizimlilik* terimleri (Özkan, 2007, s. 32) birbirlerine yakın kavramlar olarak tanımlanmaktadır. Aynı sözcüde iki veya daha çok sayıda dil biriminin bir arada bulunması (Vardar, 1998, s. 47) olarak tanımlanan *birliktelik kullanımı*, dilde seçme ve birleştirme ilkeleri çerçevesinde birden fazla dil biriminin anlamsal olarak bir araya gelmesini ifade eden *sözcüksel bağdaşıklıkla* ilgilidir.

Birliktelik kullanımı, eşdizimliliğin gerçekleşme öncülüdür. Herhangi bir dil birimi başka bir dil birimiyle bir araya gelebilir, burada dizimsel olarak gerçekleşen olgu *birliktelik kullanımı*dır. Eğer birliktelik kullanımları sıklığa bağlı olarak dilde yüksek bir dağılıma sahipse ve bu dizimde anlamlı sözcük birlikleri oluşuyorsa *eşdizimli yapılar* ortaya çıkar (Özkan, 2007, s. 32).

Eşdizimlilik teriminin dilbilimsel açıdan ele alınarak yaygınlaşmasını sağlayan Firth, eşdizimliliği bir sözcüğün anlamını ortaya çıkarma aracı olarak görmüştür. Alanyazında sıkça atıfta bulunulan “*Bir sözcüğün anlamını bir arada bulunduğu diğer sözcüklere bakarak ayırt etmek gerekir.*” iddiası da bu görüşü doğrular niteliktedir (Firth 1957’den akt. Kurtoğlu 2015, s. 11). Farklı araştırmacılarca farklı alanlarda ve yöntemlerle incelenmiş olması sebebiyle herkes tarafından kabul edilmiş bir eşdizimlilik tanımını ve belirleme yöntemini ifade etmek zordur. Metindeki örüntüler arasında var olan bağlantıyı göstermesi diğer bir deyişle *bir sözcüğün kendisinden önce sonra gelen öğelerle kurduğu sözdizimsel ilişkileri temsil etmesi* yapılan tanımlar arasındaki ortak payda olarak gösterilebilir (Nesselhauf, 2005, s. 11).

Eşdizimlilik kavramı, temel olarak iki farklı yaklaşım benimsenerek incelenmeye başlanmıştır. İlki, sözcük birlikteliklerini derlem dilbilim ve bilgisayarlı dilbilim çalışmaları ile destekleyen ve istatistiksel verilerden yararlanıp sıklık verileriyle çözümlenmeler yapan *istatistiksel temelli yaklaşım* (*statistically oriented approach*) veya *sıklık temelli yaklaşım* (*frequency-based approach*)’dır. İkincisi, sözcük birlikteliklerini ve birlikteliklerin sınırlarını belirlemek için belli ölçütler geliştiren *anlam temelli yaklaşım* (*significance oriented approach*) veya *deyimbilimsel yaklaşım* (*phraseological approach*) (Herbst, 1996 ve Nesselhauf, 2004’ten akt. Sel, 2020, s. 18)’dir.

1.3.1. Sıklık temelli yaklaşım

Bu yaklaşımda eşdizimlilik sıklık ekseninde değerlendirilmektedir. Eşdizimler, sözcüklerin dizilimde sıkça veya nadiren bir arada görülmesi temelinde ele alınmaktadır (Nesselhauf, 2005, s. 12). Sıklık temelli yaklaşımın önde gelen isimleri *Firth*, *Halliday* ve *Sinclair*’dir. İngiliz dilbilimci Firth’ün ilk tespitleriyle ortaya çıkıp sonrasında geliştirildiği için alanyazında *Firthian Approach* (*Firthsel Yaklaşım*) olarak da geçmektedir.

Firth, eşdizimliliği sözcükler arasındaki *karşılıklı gerektirim* olarak görür; yani eşdizimlenen sözcüklerde birinin bulunduğu yerde diğerinin de bulunmasını bekler. Bu yaklaşıma göre sözcük birlikteliklerinin eşdizimli olup olmadıkları, kullanım sıklıkları ile belirlenir (Sel, 2020, s. 18).

Sadece sıklık çözümlemesinin eşdizimliliği belirlemede yeterli olmadığını düşünen araştırmacılar da vardır ve sözcük birlikteliklerini anlam temelli veya diğer adıyla deyimisel yaklaşımla incelemiştir.

1.3.2. Anlam temelli yaklaşım

Sıklık temelli yaklaşım, istatistiksel verilerle sık kullanılan sözcük örüntülerini belirleyerek en sık kullanılan birliktelikleri eşdizimli olarak kabul ederken, *anlam temelli yaklaşımda* (deyimisel yaklaşım)⁶ istatistiksel veriler değerlendirme yapmak için yeterli bir kaynak olarak görülmez. Dilbilgisel ve sözdizimsel yapıda gerçekleşen sözcük birlikteliklerinin anlam boyutuna odaklanılır.

2. “Defa, kere ve kez” sözcükleri

Güncel Türkçe Sözlük'te bazı sayı sıfatlarıyla birlikte kullanılarak bir olayın ve olgunun her bir tekrarlanışını bildiren söz; el (I), defa, kere, sefer, yol anlamıyla kullanımı ifade edilen ad işlevli kez⁷; anlamca karşılığı kez olarak verilen ad işlevli defa⁸ ve yine anlamca karşılığı kez olarak verilen ad işlevli kere⁹ sözcüklerinin birbirine gönderme yapılan tanımları onların eş anlamlı olduklarını düşündürmektedir. Bunun yanında defa, kere ve kez sözcükleri çalışmada yararlanılan eş ve yakın anlamlı sözcükler sözlüklerinde “defa, kere ve kez” sözcükleri madde başı olarak benzer şekilde göndermelerle yer almıştır. (Karsan, 2021, s. 101, 224, 226; Kiremitçioğlu, 2018, s. 111, 277, 280; Yalım, 2006, s. 381, 508, 510; Yıldırım, 2012, s. 50, 84; Yurtbaşı, 1996, s. 94, 229, 230). Ancak sözlük tanımları sözcükler hakkında sınırlı bilgi sunmaktadır. Bu sebeple öncelikle sözcüklerin GTS'deki tanımları ve örneklerine yer verilecek, sonrasında derlemlerden hareketle bu sözcüklerin günümüz Türkiye Türkçesindeki sıklık değerine; sırasıyla, anlambirimcik çözümlemesi, anlam alanı ve anlam ezgisi incelemesi yapılarak kullanımlarındaki anlam özelliklerinin belirlenmesine çalışılacaktır.

GTS'de defa, kere ve kez sözcüklerinin anlam alanına dair fikir veren tanımları ve sözcüklerin geçtiği örnek tümceleri yer almaktadır:

Defa sözcüğünün zarf işlevli bir defa kullanımına GTS'de madde başı olarak yer verilmiş, 1. ilk önce anlamı için “**Bir kere** şu sayfıye lafın ele alalım.”-Burhan Felek; 2. bir kere anlamı için “Buraya geleli **iki defa** tiyatroya, bir defa da sinemaya gittim.” 3. aslında anlamı için “**Bir kere** bu senin işin değil, bu konuda anlaşalım.” örnekleri eklenmiştir. Her ne kadar gözden kaçtığı olası görünse de bir defa madde başının birinci ve üçüncü işlevi için verilen tümcelerin bir kere dizimli bu örneklerle ilişkilendirilmesi birbirinin yerine sıklıkla kullanılıyor olmasının göstergesidir, şeklinde düşünülebilir.

Kere sözcüğünün zarf işlevli bir kere madde başı kullanımında ise 1. aslında anlamı için örnek verilmemiş olup 2. bir kez olmak üzere, bir defa olarak; bir defa, bir defacık, bir kerecik, bir yol anlamı için “Biz de bir kere sevinmeliydik/ Çiçek açmış bir ağaç gibi çıldırmasıya”- Bedri Rahmi Eyüboğlu dizeleriyle örneklendirilmiştir. Kez sözcüğünün bu veya başka anlamlı ve işlevli bir kez madde başı kullanımı bulunmamaktadır. Benzer şekilde bin sayısıyla bin kere

⁶ bkz. Herbst, Thomas (1996). “What are collocations: Sandy beaches or false teeth?” *English Studies*, 77 (4), 379-393; Nesselhauf, Nadja (2004). “What are collocations?” In David Allerton, Nadja Nesselhauf, & Paul Skandera (Eds.), *Phraseological Units: Basic Concepts and Their Application* (pp. 1-21). Basel: Schwabe.

⁷ kez’in “tekrar, yeniden” sözcüğü ile eş kökenlidir. Eski Türkçe kezik “dönüş, tekerrür, sıra” fiili ile eş kökenlidir. Bu fiil Eski Türkçe kez- “dolanmak” fiilinden Eski Türkçe +Uk ekiyle türetilmiştir. (Ek açıklama: kez’in/gez’in (aynı anlamda) zarfından kısaltmadır. <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/kez> [Erişim Tarihi: 04.09.2023]; ‘defa, kere’ ET. kez ~ OT. kez (DLT). Gülensoy, T. (2007). Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları s. 505.

⁸ (دفعه) (Ar. def’a) <http://lugatim.com/s/defa> [Erişim Tarihi: 04.09.2023]

⁹ (كز) (Ar. kerre) <http://lugatim.com/s/kere> [Erişim Tarihi: 04.09.2023]

ve *bin kez* zarf işlevli kullanımlarına da sırasıyla *bin kez ve pek çok kere; bin kere* anlamları verilerek “Bir yılda, saat on birle on üç arasında dört olay olsa ve biz bu olaylarda öncelikli olsak ben yüz kere, **bin kere** verdiğimi geri almış olurum.”-Semih Balcıoğlu; “Bu dünyaya **bin kez** gelsek gene aynı insan olarak gelmek isterdik.”-Yaşar Kemal tunceleriyle örneklendirilmiştir. *Kırk kere, yüz kere ve milyon kere sayı+kere* birleşik dizimleri zarf göreviyle *pek çok, tekrar tekrar, çok kez ve defalarca* anlamıyla GTS’de yer almaktadır. *Bin* sayısının *defa* sözcüğüyle *bin defa* madde başı kullanımı bulunmamaktadır.

Yine GTS’de *Atasözleri, Deyimler, Birleşik Füller veya Kalıp Sözler* ulamında yer verilen *iki kere iki dört eder* madde başı, sayılarla *kere* sözcüğünün eşdizimli kullanımına bir başka örnektir. Bağlam içerisinde çarpım işlevinden uzaklaşarak “gerçekliğinden şüphe edilmeyecek kadar açık” anlamında kullanılan bir söz” olarak tanımlanmıştır. Çarpım anlamıyla *defa* ve *kez* ile kullanımı yoktur.

3. Amaç, yöntem ve örneklem

Çalışmada *derlem tabanlı* inceleme yoluyla yapılacak değerlendirmeler için *sıklık temelli* ve *anlam temelli* yaklaşım ölçütlerinden yararlanılan birleşik bir inceleme yöntemi kullanılmıştır. Uyumluluk dizimleri tanımlanan “*defa, kere ve kez*” sözcüklerinin eşdizimlilikleri, Türkçenin dil özelliklerini yansıtması, veri kaynaklarının ve metin türlerinin çeşitliliğinin yanı sıra kullanıma uygunluğu sebebiyle tercih edilen *Türkçe Ulusal Derlemi (TUD)*¹⁰ ve *Türk Sözlükbilimi Derlemi (TSD)*¹¹ aracılığıyla belirlenmiştir. Öncelikle derlemlerdeki tuncelerde bu sözcükler taranmış, *4:4 pencere aralığında* uyumluluk dizileri kullanımıyla veri tabanı oluşturulmuştur. Bağlam ve dizim bakımından incelenen veriler doğrultusunda, uyumluluk dizileri üzerinde yapılan incelemelerle *defa, kere ve kez* sözcükleri GTS’de ve *KL’de; eş ve yakın anlamlı sözcükler sözlüklerinde* yer alan anlamlarıyla da karşılaştırılarak anlam ezgileri ve kullanım özellikleri tanımlanmıştır. *Defa, kere ve kez* alanyazında en çok kabul gören sınıflandırmalardan olan Cruse (1986) ve Murphy (2003)’nin eş anlamlılık sınıflandırmaları temelinde değerlendirilmiştir. Yalnızca iki sınıflandırma kullanılarak sözcüklerin eş anlamlılık durumlarına dair doğru sonuçlara ulaşmanın yeterli olmayacağı ancak yine de eş anlamlı olduğu varsayılan sözcüklere ait nesnel dil verilerini değerlendirmek açısından dil düzlemindeki anlam özelliklerini temel alan bu sınıflandırmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan derlem tabanlı çalışmada elde edilen verilerden hareketle “*defa, kere ve kez*” sözcüklerinin eşdizimlilik ilişkilerinin, kullanım alan ve sıklıklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

4. Bulgular ve yorum

4.1. Anlambirincik çözümlemesi

İlk olarak *defa*¹², *kere*¹³, *kez*¹⁴ sözcüklerinin anlam özelliklerini somutlaştırmak ve aralarındaki anlam farklılıklarını ortaya koymak amacıyla derlemden tanımlanan tunceler incelenerek *anlambirincik çözümlemesi* yapılmıştır.

¹⁰ *Türkçe Ulusal Derlemi*, yaklaşık 50 milyon sözcüklük büyüklüğüyle 24 yıllık bir dönemi (1990-2013) kapsamakta, çok çeşitli türlerdeki metinsel veri örneklerinden oluşmaktadır. bkz. <https://www.tnc.org.tr/> [Erişim Tarihi: 04.09.2023]

¹¹ 1 Kasım 2017 itibarıyla erişime açılan *Türk Sözlükbilimi Derlemi* bir uzmanlık alan derlemi olup Türk Sözlükbilimi alanı ile ilgili 1932-2016 yılları arasında yayınlanmış makale, bildiri, tez, haber ve bülten metinlerinden oluşmaktadır. bkz. tsd.ogu.edu.tr [Erişim Tarihi: 04.09.2023]

¹² Yazılı metinlerdeki [*defa*] sorgusu 128 sonuç ile 65 metinde bulunmaktadır. Sistemde 1003 adet yazılı metin, 42831 adet tüme ve 703986 adet sözcük bulunmaktadır. Türk Sözlükbilimi Derlemi (TSD) [Erişim Tarihi: 05.09.2023]

Tablo 1. “defa, kere ve kez” Sözcüklerinin Anlambirimcik Çözümlemesi

Sözcükler	bir şeyin oluş, yapılış ve tekrar sayısı	bir şeyin zamanı (işaret)	bir şeyin zamanı (belirsizlik)	bir şeyin sırası	bir şeyin yapılış sıklığı (azlık)	bir şeyin yapılış sıklığı (çokluk)	çarpım işareti	aslında	önce (likle)	kat
Defa	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+
Kere	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-
Kez	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+

+: Sözcüğün ilgili anlambirimciğe sahip olduğunu göstermektedir.
-: Sözcüğün ilgili anlambirimciğe sahip olmadığını göstermektedir.

“Defa, kere ve kez” sözcüklerine ait *anlambirimcik demetleri*¹⁵nin kesişim kümesini oluşturan *üstanlambirimcik demeti*: *bir şeyin oluş, yapılış ve tekrar sayısı* (+), *bir şeyin sırası* (+), *bir şeyin yapılış sıklığı (azlık)* (+), *bir şeyin yapılış sıklığı (çokluk)* (+), *önce(likle)* (+) şeklindedir.

4.2. Anlam alanı

“Defa, kere ve kez” sözcüklerine ait anlambirimcik çözümlemesi, sözcüklerin aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymuştur. Bu sözcükler arasında tam bir *alt/üst anlamlılık ilişkisi*¹⁶ belirlenmemiş ancak *defa* sözcüğünün *kez* ve *kere* sözcüğüne göre daha geniş anlam özelliğine sahip olduğu görülmüştür. Bu sözcüklerin belirlenen farklı *anlam alanları* aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir:

Tablo 2. “defa, kere ve kez” Sözcüklerinin /bir şeyin oluş, yapılış ve tekrar sayısı/ Anlambirimciği Çevresindeki Anlam Alanı

Anlambirimcik /bir şeyin oluş, yapılış ve tekrar sayısı/	<i>defa, kere, kez</i>
eş anlamlı ve yakın anlamlı sözcükler	el, nöbet, öğün, seans, sefer
karşıt anlamlı sözcükler	asla, hiç

Yazılı metin sorgusunda [defa] sözcüğü 4989 adet metinde taranmış olup 1955 metinde bulunmaktadır. 49664176 adet sözcük arasında 7826 sonuç ile yer almaktadır. Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) [Erişim Tarihi: 05.09.2023]

¹³ Yazılı metinlerdeki [kere] sorgusu 39 sonuç ile 22 metinde bulunmaktadır. Sistemde 1003 adet yazılı metin, 42831 adet tümce ve 703986 adet sözcük bulunmaktadır. Türk Sözlükbilimi Derlemi (TSD) [Erişim Tarihi: 05.09.2023]

Yazılı metin sorgusunda [kere] sözcüğü 4989 adet metinde taranmış olup 1664 metinde bulunmaktadır. 49664176 adet sözcük arasında 5962 sonuç ile yer almaktadır. Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) [Erişim Tarihi: 05.09.2023]

¹⁴ Yazılı metinlerdeki [kez] sorgusu 186 sonuç ile 71 metinde bulunmaktadır. Sistemde 1003 adet yazılı metin, 42831 adet tümce ve 703986 adet sözcük bulunmaktadır. Türk Sözlükbilimi Derlemi (TSD) [Erişim Tarihi: 05.09.2023]

Yazılı metin sorgusunda [kez] sözcüğü sistemdeki 4989 yazılı metinde taranmış olup 3047 metinde bulunmaktadır. 49664176 adet sözcük arasında 30997 sonuç ile yer almaktadır. Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) [Erişim Tarihi: 05.09.2023]

¹⁵ *Anlambirimcik demeti*, *anlambirime* (fr. *monème*), özellikle *sözlükbirime* (fr. *lexème*) denk olan anlamsal bir birimdir. Bir anlambirimcik demeti her zaman *sözcüksel alana* (fr. *champ lexical*) aittir, yani anlamsal olarak başka sözlüksel birimlerle ilişki içindedir. Örneğin “baba” sözcüğü, “anne”, “erkek çocuk”, “yeğen” gibi sözcüksel alanın bir parçasıdır. https://tr.wiktionary.org/wiki/anlambirimcik_demeti [Erişim Tarihi: 07.09.2023]

¹⁶ *Alt anlamlılık (hyponymy)*, bir kavramın kapsamındaki sözcükler, bir türe ait cins adlardır. Alt anlamları kapsayan bütüncül yapı ise *üst anlamlılık (hyponymy)* terimi ile ifade edilir. Karahan, A. (2013).

Tablo 3. “defa, kere ve kez” Sözcüklerinin /bir şeyin zamanı (işaret)/ Anlambirimciği Çevresindeki Anlam Alanı

Anlambirimcik	
/bir şeyin zamanı (işaret)/	<i>defa, kere, kez</i>
eş anlamlı ve yakın anlamlı sözcükler	bu sefer
karşıt anlamlı sözcükler	asla, geçen sefer, gelecek sefer, hiç

Tablo 4. “defa, kere ve kez” Sözcüklerinin /bir şeyin zamanı (belirsizlik)/ Anlambirimciği Çevresindeki Anlam Alanı

Anlambirimcik	
/bir şeyin zamanı (belirsizlik)/	<i>defa, kere, kez</i>
eş anlamlı ve yakın anlamlı sözcükler	bazen, bazı, hep, her
karşıt anlamlı sözcükler	asla, hiç

Tablo 5. “defa, kere ve kez” Sözcüklerinin /bir şeyin sırası/ Anlambirimciği Çevresindeki Anlam Alanı

Anlambirimcik	
/bir şeyin sırası/	<i>defa, kere, kez</i>
eş anlamlı ve yakın anlamlı sözcükler	ilk, son
karşıt anlamlı sözcükler	asla, hiç

Tablo 6. “defa, kere ve kez” Sözcüklerinin /bir şeyin yapılış sıklığı (azlık)/ Anlambirimciği Çevresindeki Anlam Alanı

Anlambirimcik	
/bir şeyin yapılış sıklığı (azlık)/	<i>defa, kere, kez</i>
eş anlamlı ve yakın anlamlı sözcükler	az, biraz, birkaç, en azından, hiç olmazsa, nadir(en), yalnızca
karşıt anlamlı sözcükler	asla, hiç

Tablo 7. “defa, kere ve kez” Sözcüklerinin /bir şeyin yapılış sıklığı (çokluk)/ Anlambirimciği Çevresindeki Anlam Alanı

Anlambirimcik	
/bir şeyin yapılış sıklığı (çokluk)/	<i>defa, kere, kez</i>
eş anlamlı ve yakın anlamlı sözcükler	çok, çoğunluk(la), fazlasıyla, pek çok, sayısız, tekrar
karşıt anlamlı sözcükler	asla, hiç

Tablo 8. *kere* Sözcüğünün /çarpım işareti/ Anlambirimciği Çevresindeki Anlam Alanı

Anlambirimcik	
/çarpım işareti/	<i>Kere</i>

eş anlamlı ve yakın anlamlı sözcükler	çarpı, çarpım
karşıt anlamlı sözcükler	bölü, bölüm

Tablo 9. “defa, kere ve kez” Sözcüklerinin /aslında/ Anlambirimciği Çevresindeki Anlam Alanı

Anlambirimcik /aslında/	<i>defa, kere ve kez</i>
eş anlamlı ve yakın anlamlı sözcükler	aslen, esasen, gerçekte, haddizatında, hakikaten, zaten
karşıt anlamlı sözcükler	sureta, yalancıkta, yalandan, yapmacık, zahiri

Tablo 10. “defa, kere ve kez” Sözcüklerinin /önce(likle)/ Anlambirimciği Çevresindeki Anlam Alanı

Anlambirimcik /önce(likle)/	<i>defa, kere ve kez</i>
eş anlamlı ve yakın anlamlı sözcükler	başlangıçta, evvel(a), ilkin
karşıt anlamlı sözcükler	ahir, sonra, sonunda

Tablo 11. “defa, kere ve kez” Sözcüklerinin /kat/ Anlambirimciği Çevresindeki Anlam Alanı

Anlambirimcik /kat/	<i>defa, kere ve kez</i>
eş anlamlı ve yakın anlamlı sözcükler	bir o kadar, daha, katman, misli, tabaka
karşıt anlamlı sözcükler	Hiç

“defa, kere ve kez” sözcüklerinin anlambirimciklerinin belirlenen *genel anlam alanları* aşağıda tabloda gösterilmiştir:

Tablo 12. “defa, kere ve kez” Sözcüklerinin Genel Anlam Alanları

incelenen sözcükler	Defa	Kere	Kez
eş anlamlı ve yakın anlamlı sözcükler	el, nöbet, öğün, seans, sefer, bu sefer, ilk, son, az, biraz, birkaç, en azından, hiç olmazsa, nadir(en), yalnızca, çok, çoğunluk(la), fazlasıyla, pek çok, sayısız, tekrar, aslen, esasen, gerçekte, haddizatında, hakikaten, zaten, başlangıçta, evvel(a), ilkin, bir o kadar, daha, katman, misli, tabaka	el, nöbet, öğün, seans, sefer, bazen, bazı, hep, her, ilk, son, az, biraz, birkaç, en azından, hiç olmazsa, nadir(en), yalnızca, çok, çoğunluk(la), fazlasıyla, pek çok, sayısız, tekrar, çarpı, çarpım, aslen, esasen, gerçekte, haddizatında, hakikaten, zaten, başlangıçta, evvel(a), ilkin	el, nöbet, öğün, seans, sefer, bu sefer, bazen, bazı, hep, her, ilk, son, az, biraz, birkaç, en azından, hiç olmazsa, nadir(en), yalnızca, çok, çoğunluk(la), fazlasıyla, pek çok, sayısız, tekrar, başlangıçta, evvel(a), ilkin, bir o kadar, daha, katman, misli, tabaka

karşıt anlamlı sözcükler	asla, hiç, geçen sefer, gelecek sefer, sureta, yalancıkta, yalandan, yapmacık, zahirî, ahir, sonra, sonunda	asla, hiç, bölü, bölüm, sureta, yalancıkta, yalandan, yapmacık, zahirî, ahir, sonra, sonunda	asla, hiç, geçen sefer, gelecek sefer, ahir, sonra, sonunda
---------------------------------	---	--	---

İnceleme, *defa* sözcüğünün *kere* ve *kez* sözcüğüne kıyasla daha geniş bir sözcüklerle anlam ilişkisi içinde olduğunu göstermektedir. Bu da *defa* sözcüğünün daha geniş *içlem ilişkileri*¹⁷ne sahip olduğunu göstermektedir.

4.3. Anlam ezgisi

Söz dizimindeki incelemelerde temel kaynak derlemidir. “*defa*, *kere* ve *kez*” sözcükleri *TSD* ve *TUD* örneğinde incelenmiştir.

defa sözcüğü *TSD* derleminde 128 sonuç ile 182,32; *TUD* derleminde 7826 sonuç ile 157.58 sıklık değerine ulaşmıştır. *TSD* derlemi bilimsel düzyazı metinlerinden oluşmaktadır. *TUD* derlemine göre *defa* sözcüğünün metin türlerine dağılımı şöyledir:

Tablo 13. *TUD*'da “*defa*” Sözcüğünün Metin Türlerine Dağılımı

Metin Türü	Kullanım Sayısı	Kullanım Sıklığı
bilimsel düzyazı	575	34.29
kurgu ve şiir	358	33.46
bilimsel olmayan düzyazı ve özyaşam	466	45.71
gazete	237	13.41
diğer yazılı basılmış metin	212	24.28
basılmamış yazılı metin	104	6.06

kere sözcüğü *TSD* derleminde 39 sonuç ile 55,39; *TUD* derleminde 5946 sonuç ile 119.72 sıklık değerine ulaşmıştır. *TSD* derlemi bilimsel düzyazı metinlerinden oluşmaktadır. *TUD* derlemine göre *kere* sözcüğünün metin türlerine dağılımı şöyledir:

Tablo 14. *TUD*'da “*kere*” Sözcüğünün Metin Türlerine Dağılımı

Metin Türü	Kullanım Sayısı	Kullanım Sıklığı
bilimsel düzyazı	349	17.18
kurgu ve şiir	430	38.48
bilimsel olmayan düzyazı ve özyaşam	455	34.03
gazete	132	5.17
diğer yazılı basılmış metin	186	16.33
basılmamış yazılı metin	110	8.46

¹⁷ *içlem ilişkisi*: Her kavram hem içine aldığı nesnelere kapsar hem de onların ortak özelliklerini (niteliklerini) işaret eder. Bu kapsama ve işaret etme durumlarına *kaplam* ve *içlem* adı verilir. Herhangi bir kavramın içine aldığı konu ve nesnelere ortak özellikleri o kavramın *içlemi*ni gösterir. <https://www.felsefe.gen.tr/kavramlarda-iclem-ve-kaplam-nedir/> [Erişim Tarihi: 07.09.2023]

kez sözcüğü TSD derleminde 186 sonuç ile 264,20; TUD derleminde 30997 sonuç ile 624.13 sıklık değerine ulaşmıştır. TSD derlemi bilimsel düzyazı metinlerinden oluşmaktadır. TUD derlemine göre kez sözcüğünün metin türlerine dağılımı şöyledir:

Tablo 15. TUD’da “kez” Sözcüğünün Metin Türlerine Dağılımı

Metin Türü	Kullanım Sayısı	Kullanım Sıklığı
bilimsel düzyazı	1063	101.14
kurgu ve şiir	566	186.51
bilimsel olmayan düzyazı ve özyaşam	637	174.17
gazete	388	79.61
diğer yazılı basılmış metin	249	67.33
basılmamış yazılı metin	140	14.38

Kez sözcüğünün defa ve kere sözcüklerine kıyasla kullanım sıklığının yüksek olduğu görülmektedir. Bu sözcüklerden defa, bilimsel düzyazı; kere, bilimsel olmayan düzyazı ve özyaşam; kez, bilimsel düzyazı türlerinde yer almıştır. Defa, kere ve kez sözcüklerinin söz dizimindeki görünüşleri anlam ezgisi incelemesiyle belirlenmiştir.

4.3.1. “defa” sözcüğünün anlam ezgisi

Defa sözcüğünün TSD ve TUD derlemlerindeki genel bağlam kümelerinde 100 uyumluluk dizisi içindeki ezgisel özellikleri (olumlu-olumsuz) belirlenmiştir. 4:4 pencere aralığına sahip bağlamları (gerektiğinde bağlamlar uzatılmıştır) ve anlam ezgisine dair açıklamalarıyla tabloda verilmiştir:

Tablo 16. “defa” Sözcüğünün Genel Bağlam Kümesindeki Anlam Ezgisi Görünümü

Sıra	derlem	uyumluluk dizisi	anlam ezgisi	Açıklama
1	TSD AKÇAY Yusuf Telif Eser - Doktora Tezi	Eser ilk defa Selanikli Mustafa Efendi tarafından yayımlanmış...	olumlu	‘ilk’ sözcüğüyle kullanılarak <i>sıra anlamı</i> bildiren ‘defa’ sözcüğü; kullanıldığı bağlamda “...tarafından yayımlan-” öbeğiyle olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
2	TUD W-IF25D1B-2784-822	Kazakistan'da ilk defa açılan otelimiz, Almatı'nın en lüks yerindedir.	olumlu	Bağlamda ‘ilk’ sözcüğüyle kullanılarak <i>sıra anlamı</i> bildiren ‘defa’ sözcüğü: olumlu bir değere sahip olan “kuruluş, ilk kez veya yeniden işe başlamak” (GTS) anlamı bildiren <i>açılmak</i> ve “sıradan olmayıp pahalı zevkleri içinde barındıran” (GTS) anlamı bildiren <i>lüks</i> sözcükleriyle olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
3	TSD HÜSEYİNOĞLU Ali Telif Eser -	Qasım İsmayilov sokağı, ev 12'ye kaç defa gitmişim!	olumsuz	Uyumluluk dizisinde ‘kaç’ sözcüğü ‘defa’yı ironi oluşturmak için nitelemektedir ve ‘yapılış sıklığının çokluğu’nu bildirmek

	Bildiri			in kullanılmaktadır; bağlamda olumsuz bir duygusal çağrıma sahip olmasıyla olumsuz anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
4	TUD W-CD39C3A-0388-1175	kaç defa ilan ettik; yargı bağımsızdır...	olumlu	'kaç' ile kullanılan 'defa' sözcüğü bu bağlamda da 'yapılış sıklığının çokluğu' ifade edilmek için kullanılmakta "bir durumu yaymak" (GTS) anlamı bildiren <i>ilan etmek</i> birleşik sözcüğüyle kullanılan "yargı bağımsızdır" tümcesi anlamı ve duygusal çağrıma bakımından olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
5	TSD HUDAYBERDİYEV Telif Eser - Bildiri	kitabı üç defa hatmettim.	olumlu	Sayının nitelediği 'defa' sözcüğü, bağlamdaki <i>kitap</i> ile kullanılan "tamamlamak, bitirmek, sona erdirmek" (KL) anlamı bildiren <i>hatmetmek</i> birleşik sözcüğüyle olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
6	TUD W-RA16B2A-0846-1666	yazmadığıma gelince sabah erken kalkmadım bir defa , kalktığımda ortalık iyice ısınmış...	olumsuz	Bağlamda gerçekleşmeyen 'yazmak' eyleminin gerekçesini açıklamak için "öncelikle" (GTS) anlamıyla kullanılan 'bir defa' olumsuz anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
7	TSD BOZKURT Ferdi Telif Eser - Doktora Tezi	en azından her dergide elli defa öykü kelimesi geçer.	olumlu	Uyumluluk dizisindeki ' <i>en azından... sayı+ defa</i> ' kullanımı bir şeyin oluş, yapılış ve tekrar sıklığını ifade etmekte 'öykü' sözcüğünün dergide geçmesi olumlu duygusal çağrıma yaratarak olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
8	TUD W-MC06A3A-1977-1381	sivri uçlu, boyu eninden üç defa daha uzun, kestane kırmızısı renginde...	olumlu	Uyumluluk dizisindeki ' <i>sayı+ defa+ daha</i> ' kullanımı derecelendirme bildiren "kat" (GTS) anlamıyla "kısa karşıtı" (GTS) anlamı bildiren uzun sözcüğünü nitelemekte olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
9	TSD ACAR Kenan Telif Eser - Makale	niteliksizlikle bağdaştırılabilirse de bu defa kullanım alanında hayvan yiyecek farklılık...	olumsuz	'bu defa' kullanımı, bağlamda "kalitesizlik, vasıfsızlık" (GTS) anlamı bildiren <i>niteliksizlik</i> sözcüğü ile "bağdaştırma işine konu olmak" anlamı bildiren <i>bağdaştırılmak</i> sözcüğüyle olumsuz anlam bildirmesi bakımından olumsuz anlam ezgisi özelliği

				göstermektedir.
10	TUD W-HA16B2A-1304-1197	Pederos yine irkildi, fakat bu defa sessiz kalmayı yeğledi.	olumsuz	'bu defa' kullanımı, "şaşırp duraklamak" (GTS) anlamı bildiren <i>irkilmek</i> sözcüğü ile aynı uyumluluk dizisinde bulunan "ses çıkarmayan" (GTS) <i>sessiz</i> ve "tercih etmek" (GTS) anlamı bildiren <i>yeğlemek</i> sözcükleriyle bir arada olumsuz anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
11	TSD ERCİLASUN Ahmet Telif Eser - Bildiri	çünkü çok defa bir ağız kelimesi, başka bir lehçenin standart...	olumlu	'çok' ile kullanılan 'defa' sözcüğü, uyumluluk dizisinde "diyalekt" (GTS) anlamı bildiren <i>ağız ve lehçe</i> sözcükleriyle "ölçünlü" (GTS) anlamı bildiren <i>standart</i> sözcüğüyle kullanımında olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
12	TUD W-GG03A1B-3197-2439	hatta, çok defa devlet adamı ve münevver bile...	olumlu	'çok' ile kullanılan <i>defa</i> sözcüğü, yine yapılış sıklığındaki çokluk anlamı bildirmekte, <i>devlet adamı</i> ve "aydın" (GTS) anlamına gelen olumlu bir değere sahip olan <i>münevver</i> sözcükleriyle olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
13	TSD ÖLKER Gökhan Telif Eser - Bildiri	şekillerine ulaşabilmek amacıyla bunları bir defa da Dankoff'un Divân-ı Lügati` t-Türk üzerine yaptı...	olumlu	'bir defa da' kullanımı "hedeflenen bir şeyi elde etmek, erişmek" (GTS) anlamı bildiren <i>ulaşabilmek</i> sözcüğü ve benzer anlama sahip kısaca "hedef" (GTS) anlamı bildiren <i>amaç</i> sözcüğüyle bir arada kullanımında olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
14	TUD W-FD36C0A-0198-146	Öztürkmen, bir defa şu var:	olumlu	Derlem üzerinde sınırlı sözcük sayısı ile tanıklanan 'bir defa' sözcük öbeğinin GTS'de zarf işlevli "ilk önce" anlamı bildirdiği ve örneklendirme yapmak için kullanıldığı düşünülmekte bu kullanım, olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
15	TSD KAYA Ceval Telif Eser - Bildiri	önceden kodlanmış mantığı uyuşuyorsa, kelime bu defa da doğru kabul edilmektedir.	olumlu	Uyumluluk dizisindeki 'bu defa da' kullanımı, "her konuda birbirine uymak" (GTS) anlamı bildiren <i>uyuşmak</i> sözcüğüyle olumlu duygusal çağrışıma sahip "hakikat" (GTS) anlamındaki <i>doğru</i> ve <i>kabul edilmek</i> birleşik sözcükleriyle bir arada olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.

16	TUD W-MD39C2A-1315-1620	konuşmasını yapmış ve yirmi defasında da ulusal egemenliğin tanımını...	olumlu	Sayı ile kullanılan <i>defa</i> sözcüğü bir şeyin oluş, yapılış ve tekrar sayısını ifade etmek için kullanılmakta (kez, GTS), uyumluluk dizisinde olumlu duygusal çağrışım yapan <i>konuşmak</i> sözcüğü ve <i>ulusal egemenlik</i> sözcük öbeği ile olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
17	TSD TÜLÜCÜ Süleyman Telif Eser - Doktora Tezi	dışarı çıkınca şükranını ifade için, birkaç defa elini öptüğünü ve bu hadiseyi...	olumlu	bir şeyin oluş, yapılış ve tekrar sayısındaki belirsizliği ifade etmek için <i>birkaç+ defa</i> kullanımı olumlu değer taşıyan <i>el öpmek</i> sözcük öbeğiyle ve "gönül borcu, minnettarlık" (GTS) anlamlı <i>şükran</i> sözcükleriyle olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
18	TUD W-VI07A2A-2643-1861	eller kaç defa yıkanmalı?	olumlu	Bir şeyin oluş, yapılış ve tekrar sayısını (kez, GTS) soru yoluyla ifade etmek için kullanılan <i>kaç+ defa</i> , <i>yıkanmak</i> sözcüğü ile olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
19	TSD GÜNŞEN Ahmet Telif Eser - Bildiri	böylece, hangi savların kaç defa tekrarlandığını da tespit ettik.	olumlu	Bir şeyin oluş, yapılış ve tekrar sayısının çokluğunu ifade etmek için kullanılan <i>kaç+ defa</i> , "iddia" (GTS) anlamı ifade eden <i>sav</i> , "yinelenmek" (GTS) anlamını ifade eden <i>tekrarlanmak</i> sözcüğünü de pekiştirerek olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
20	TUD W-SA16B2A-0311-586	ayıp olur diye söyleyemedim, dedi bir başka defa .	olumsuz	Bir şeyin oluş, yapılış zamanındaki belirsizlik anlamı ifade eden 'bir başka defa' kullanımı, "uygun düşmemek" (GTS) anlamı ifade eden <i>ayıp olmak</i> ve "söyleme imkânı bulunmamak" (GTS) anlamı ifade eden <i>söyleyememek</i> sözcükleriyle olumsuz duygusal çağrışım yaratarak, olumsuz anlam ezgisi özelliği göstermektedir.

defa sözcüğünün tüm bağlam kümelerinden rastgele seçilen 20 uyumluluk dizisinden 15 olumlu, 5 olumsuz anlam ezgisel özellik tanımlanmıştır.

4.3.2. "kere" sözcüğünün anlam ezgisi

kere sözcüğünün TSD ve TUD derlemlerindeki genel bağlam kümelerinde 100 uyumluluk dizisi (TSD derleminde bu sayı 39'dur) içindeki ezgisel özellikleri (olumlu-olumsuz) belirlenmiştir. 4:4 pencere aralığına sahip bağlamları (gerektiğinde bağlamlar uzatılmıştır) ve anlam ezgisine dair açıklamalarıyla tabloda verilmiştir:

Tablo 17. “kere” Sözcüğünün Genel Bağlam Kümesindeki Anlam Ezgisi Görünümü

Sıra	derlem	uyumluluk dizisi	anlam ezgisi	Açıklama
1	TSD ÇAKIR Ramazan Telif Eser - Bildiri	bazı kere bu kelime sıfat olarak kullanılır ve kargış ki...	olumlu	<i>bazı kere</i> uyumluluk dizisinde olumlu değere sahip <i>kelime, sıfat</i> ve “bir şeyden yaralanmak” (GTS) anlamı ifade eden <i>kullanmak</i> sözcüğü ile olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
2	TUD W-XI45F1D- 4818-1747	salı akşamı ikinci kere sahaf şenliğine gittim.	olumlu	Bir şeyin sırası anlamı ifade etmek sıra sayı sözcüğü ile kullanılan ‘kere’ “kullanılmış kitap alıp satan” (GTS) anlamı ifade eden <i>sahaf</i> ve olumlu duygusal çağrışıma sahip “festival” (GTS) anlamındaki <i>şenlik</i> sözcüğü ile olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
3	TSD NALBANT Mehmet Telif Eser - Bildiri	sadece 1 kere fiili zarflaştırarak zarf tümleci yapmıştır...	olumlu	<i>sadece 1 kere fiil, zarf</i> ve <i>zarf tümleci</i> ve uyumluluk dizisinde birlikte kullanıldığı olumlu değere sahip “gerçekleştirmek meydana getirmek” (GTS) anlamı ifade eden <i>yapmak</i> sözcüğü ile olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
4	TUD W-KI13C2A- 1498-943	ağalar, şeyhler, bilumum düşmanlar çok kere sömürülecek bir meta gözüyle bakmıştır.	olumsuz	Bir şeyin yapılış sayısındaki çokluğu ifade etmek için kullanılan <i>çok kere</i> kullanıldığı bağlamda olumsuz anlam ifade eden <i>ağa, şeyh</i> ve <i>düşman</i> sözcükleri, <i>sömürülecek bir meta</i> sözcük öbeği ile olumsuz anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
5	TSD BOZ Erdoğan Telif Eser - Bildiri	özel kaygılarla yapıldığını burada bir kere daha tekrar edelim.	olumsuz	Tekrar anlamı ifade eden <i>bir kere daha</i> , “endişe edici duygu, tasa, endişe” (GTS) anlamı ifade eden olumsuz duygusal çağrışıma sahip <i>kaygı</i> sözcüğüyle kullanıldığı bağlamda olumsuz anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
6	TUD W-OA15B1A- 1746-346	beni milyon kere dövdüler üst-üste!	olumsuz	Bir şeyin yapılış sayısındaki çokluğu ifade etmek için kullanılan <i>milyon kere</i> , “tokat, yumruk, tekme vurarak canını acıtmak” (GTS) anlamı ifade eden olumsuz değere sahip <i>dövmek</i> sözcüğü ile olumsuz anlam ezgisi

				özelliği göstermektedir.
7	TSD ESİR Hasan Ali Telif Eser - Bildiri	iki kabileden ibaret olan Kalaçlılar bazı kere bunlardan ayrıldıkları için kendileri Oğuz...	olumsuz	...den ibaret olmak " ancak bu kadar olmak" (GTS) anlamı ifade eden sözcük öbeği ve "bir yerden, bir kimseden, bir şeyden uzaklaşmak" (GTS) anlamı ifade eden olumsuz duygusal çağrışıma sahip <i>ayrılmak</i> sözcüğü ile kullanıldığı bağlamda olumsuz anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
8	TUD W-OH36C4A- 0237-2501	bir yok, iki kere iki dört, elli kere ispat et, anlamaz..	olumsuz	Çarpım anlamı ifade etmek için kullanılan <i>kere</i> , "kanıtlamak" (GTS) anlamı ifade eden <i>ispat etmek</i> birleşik sözcüğü ile uyumluluk dizisi içinde birlikte kullanıldığı <i>yok</i> sözcüğü ve <i>anlamak</i> eyleminin olumsuzluğu ile olumsuz anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
9	TSD ERCİLASUN Bilge Telif Eser - Bildiri	parçası, romanın kahramanının zihninden iki kere geçer, Bu da romanın 52 ve 53, sayfalarında...	olumlu	<i>iki</i> sözcüğü ile kullanılan <i>kere</i> , bir şeyin sıklığını ifade etmek için kullanılmış uyumluluk dizisinde <i>roman kahramanı</i> , <i>zihin</i> , <i>roman</i> sözcükleri ile bir arada kullanımında olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
10	TUD W-VA14B1A- 3373-156	bir kere tabiat sevgisi var çocukta...	olumlu	"öncelikle" (GTS) anlamı ifade eden <i>bir kere</i> olumlu duygusal çağrışıma sahip <i>tabiat</i> , <i>sevgi</i> ve <i>çocuk</i> sözcükleri ile olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
11	TSD CUMAGULOV Çetin Telif Eser - Bildiri	Bartold çok kere istifade etmiştir.	olumlu	Bir şeyin yapılış sayısındaki çokluğu ifade etmek için kullanılan <i>çok kere</i> , uyumluluk dizisinde birlikte kullanıldığı "yararlanmak" (GTS) anlamı <i>istifa etmek</i> birleşik sözcüğü ile olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
12	TUD W-NG03A2A- 2588-1600	bir kere bu söylediğimiz çok doğal.	olumlu	"aslında" (GTS) anlamı ifade eden <i>bir kere</i> , olumlu değere sahip <i>söylemek</i> ve <i>doğal</i> sözcükleri ile olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
13	TSD	metinler ve bu metinlerdeki	olumlu	"üleştirme" (GTS) anlamı ifade eden <i>birer kere</i> , olumlu değere sahip <i>metin</i> ,

	BOZKURT Ferdî Telif Eser - Doktora Tezi	sözcükler birer kere alınmaktadır.		<i>sözcük ve alınmak</i> sözcükleri ile olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
14	TUD S-ACABQq- 0423-281	bahsettiğim bütün bu belgeleri bir kere okudunuz mu?	olumsuz	Kullanıldığı bağlamda, bir şeyin yapılış sıklığındaki azlığı ifade etmek için yer alan <i>bir kere</i> , uyumluluk dizisinde ironi yapılarak soru yoluyla <i>okumak</i> eyleminin gerçekleşmediğini göstermesi bakımından olumsuz anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
15	TSD ÖZTÜRK Furkan Telif Eser - Doktora Tezi	bakan birisi, bu sözcük belli bir metinde kaç kere geçmişse, o kadar da tümceyi bulabilmektedir.	olumlu	<i>kaç kere</i> , olumlu değere sahip <i>sözcük, metin, tümce</i> sözcükleri, <i>geçmek</i> ve <i>bulabilmek</i> eylemleri ile olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
16	TUD W-CA16B3A- 0140-1640	geceyarısı sessizliğinde, kim bilir kaçınıcı kere karıştırdığı elbise dolabının dibinde...	olumsuz	Bir şeyin yapılış sıklığındaki belirsizliği ifade etmek için kullanılan <i>kim bilir kaçınıcı kere</i> , olumsuz duygusal çağrışım yapan <i>gece yarısı sessizliği, karıştırmak, dolabın dibi</i> sözcük/söz öbekleriyle olumsuz anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
17	TSD ÖZDEMİR Nebi Telif Eser - Bildiri	fayda vardır, Türk Avrupa ilişkilerini çok kere olumsuz yönde etkileyen Avrupa'da yerleşik	olumsuz	<i>Türk Avrupa ilişkilerini etkileyen bir durumu</i> nitelemek için kullanılan olumsuz değere sahip <i>olumsuz</i> sözcüğü ile aynı uyumluluk dizisinde kullanılan <i>çok kere</i> olumsuz anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
18	TUD W-OH37C0A- 0219-93	ama gerçekte bu akıl denen şeyin ne olduğunu kaç kere düşünürüz?	olumsuz	Bir şeyin oluş, yapılış ve tekrar sayısını ironi oluşturmak için soru yoluyla <i>düşünmek</i> eyleminin gerçekleşmediğini ifade eden anlamı ile <i>kaç kere</i> sözcük öbeğinin bir arada kullanımı olumsuz anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
19	TSD BOZKURT Ferdî	Bir yazar o kelimeyi bir kere kullansa bile sözlüğe	olumlu	Kullanıldığı bağlamda bir şeyin yapılış sayısını ifade eden <i>bir kere</i> , olumlu değere sahip <i>yazar, kelime, sözlük</i> sözcükleri ve <i>girebilmek</i> eylemi

	Telif Eser - Doktora Tezi	girebiliyordu.		ile olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
20	TUD W-QI43C3A- 1801-1153	birkaç kere geldi, oturduk konuştuk sonra Faruk Bayhan'a olayı açtı.	olumlu	Bir şeyin yapılış sıklığındaki belirsizlik anlamını ifade eden <i>birkaç kere</i> , olumlu değere sahip <i>oturmak, konuşmak ve olayı açmak</i> sözcük/söz öbekleriyle olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.

Kere sözcüğünün tüm bağlam kümelerinden rastgele seçilen 20 uyumluluk dizisinden 11 olumlu, 9 olumsuz anlam ezgisel özellik tanınmıştır.

4.3.3. “kez” sözcüğünün anlam ezgisi

Kez sözcüğünün TSD ve TUD derlemlerindeki genel bağlam kümelerinde 100 uyumluluk dizisi içindeki ezgisel özellikleri (olumlu-olumsuz) belirlenmiştir. 4:4 pencere aralığına sahip bağlamları (gerektiğinde bağlamlar uzatılmıştır) ve anlam ezgisine dair açıklamalarıyla tabloda verilmiştir:

Tablo 18. “kez” Sözcüğünün Genel Bağlam Kümesindeki Anlam Ezgisi Görünümü

Sıra	derlem	uyumluluk dizisi	anlam ezgisi	Açıklama
1	TSD ÖZEL Sevgi Telif Eser - Bildiri	sözcüklerin yazımında eski biçime dönülürken, bu kez sonbahar, ilkbahar, Şanlıurfa, Gaziantep gibi...	olumlu	Bir şeyin gerçekleşme zamanını işaret etmek için kullanılan <i>bu kez</i> , uyumluluk dizisinde olumlu değere sahip <i>sözcük, yazım, biçim, “bırakılan bir konuya başlamak”</i> (GTS) anlamı ifade eden <i>dönmek</i> sözcükleriyle olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
2	TUD W-TA16B1A- 0069-389	Neyse ki, bu kez durum başkaydı.	olumlu	Bir şeyin gerçekleşme zamanını işaret eden <i>bu kez</i> olumlu değer taşıyan “çok şükür, bereket versin” (GTS) anlamı kullanımıyla <i>neyse ki</i> sözcüğü ile birlikte olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
3	TSD GÖKDAYI Hürriyet Telif Eser - Bildiri	erişime açıldığı tarihten bugüne kadar kaç kez arama yapıldığını belirten şöyle bir notla...	olumlu	<i>-e kadar kaç kez</i> kullanımı uyumluluk dizisinde olumlu duygusal çağrışım yapan <i>erişim, açılmak, arama yapılmak</i> sözcükleriyle olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
4	TUD W-SA16B2A- 0502-253	içimdeki aşkı, sevgiyi uyandırdığın için sana bir kez daha	olumlu	<i>bir kez daha</i> kullanımı olumlu değere sahip olumlu duygusal çağrışım yapan <i>aşkı, sevgiyi uyandırmak</i> ve <i>minnet</i> sözcük/söz

		minnet...		öbekleriyle olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
5	TSD DEMİRCAN Ömer Telif Eser - Bildiri	bir köke türetme işlemi en az dört kez uygulanabilir, ekler ikinci kez kullanılabilir...	olumlu	<i>en az+ sayı+ kez</i> yapısı, uyumluluk dizisinde <i>uygulanmak</i> ve <i>kullanılmak</i> sözcüklerindeki olumlu duygusal çağrışıma sahip "ihtimal ve imkânı bulunmak" (GTS) anlamı ifade eden <i>-e bilmek</i> yapısıyla olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
6	TUD W-VI44F1D- 4748-864	ve çok nadir 2-3 kez kana benzer bişi gördüm	olumsuz	Bir şeyin gerçekleşme sıklığındaki azlığı ifade etmek için kullanılan <i>sayı+ kez</i> , olumsuz duygusal çağrışıma sahip <i>kana benzer bişi</i> sözcük öbeği ile olumsuz anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
7	TSD ESİR Hasan Ali Telif Eser - Bildiri	tabirinin sıkça kullanılması ve pek çok kez düşmana galip gelinmesi Göktürklerin...	olumlu	Bir şeyin gerçekleşme sıklığındaki çokluğu ifade eden <i>pek çok kez</i> , "yenmek, üstün gelmek" (GTS) anlamı ifade eden <i>galip gelmek</i> eyleminin <i>düşmana galip gelinmesi</i> şeklinde kullanılması ile olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
8	TUD W-QE37C2A- 0186-1837	kimi kez bunlara algı ve düşünce değişiklikleri de eklenir.	olumlu	Bir şeyin gerçekleşme zamanındaki belirsizliği ifade eden <i>kimi kez</i> , olumlu değer taşıyan <i>algı, düşünce, değişiklik</i> sözcükleriyle olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
9	TSD BOZKURT Ferdi Telif Eser - Doktora Tezi	Bir sözcüğün tek bir kez görülmesi yeterli değildir.	olumsuz	<i>sayı+ kez</i> , uyumluluk dizisinde "bir işlevi yerine getirme gücü olan" (GTS) anlamı ifade eden <i>yeterli</i> sözcüğüne olumsuz değer katan <i>değil</i> sözcüğü ile olumsuz anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
10	TUD W-JD36C4A- 1750-2116	bir kez , yetişkin bir birey evlilik kurumunun içine girmiyorsa	olumsuz	"öncelikle" (GTS) anlamı ifade eden <i>bir kez</i> olumlu değer taşıyan <i>evlilik kurumu</i> sözcük öbeği ile <i>girmek</i> eyleminin olumsuz bir arada kullanılarak olumsuz anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
11	TSD YILDIRIM	yelim ile yelimenerek okun	olumlu	"kat" (GTS) anlamı ifade eden <i>bir</i>

	Dursun Telif Eser - Bildiri	sağlamlığı bir kez daha pekiştirilirdi.		<i>kez daha</i> olumlu değere sahip “dayanıklı” (GTS) anlamı ifade eden <i>sağlam</i> , “sağlamlaştırmak” (GTS) anlamı ifade eden <i>pekiştirmek</i> sözcükleriyle bir arada olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
12	TUD W-CA16B4A- 2684-1329	bu tür çılgınlıklara kim bilir kaç kez tanık olmuştur...	olumsuz	Uyumluluk dizisinde bir şeyin oluş, yapılış ve tekrar sayısındaki çokluğu ifade eden <i>kim bilir kaç kez</i> , “aşırı davranış” (GTS) anlamı ifade eden <i>çılgınlık</i> sözcüğü ve birlikte kullanılan “bir olayı görmek ve duymak” (GTS) anlamı <i>tanık olmak</i> sözcüğü ile olumsuz anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
13	TSD YILDIRIM Ceylan Telif Eser - Bildiri	Müşteri memnuniyetinde artış kimi kez müşteriler şirketler kurum ve kuruluşlar...	olumlu	Bir şeyin yapılış zamanındaki belirsizliği ifade eden <i>kimi kez</i> , olumlu değer ifade eden <i>müşteri memnuniyetindeki artış</i> sözcük öbeğiyle olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
14	TUD W-KA16B4A- 0121-1261	İsteseler, yüz kez, beş yüz kez bile okurdu.	olumlu	Bir şeyin oluş, yapılış ve tekrar sayısındaki çokluğu ifade eden <i>sayı+ kez</i> , olumlu değer taşıyan <i>istemek</i> ve <i>okumak</i> sözcükleriyle kullanılarak olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
15	TSD ÖZAVŞAR Resul Telif Eser - Doktora Tezi	bildirmek isterse, arılar arasında sayısız kez iletilen bir temel haberi tekrarlar	olumlu	Bir şeyin yapılış sıklığındaki çokluğu ve belirsizliği ifade eden <i>sayısız kez</i> , olumlu değer taşıyan <i>bildirmek</i> , <i>istemek</i> , <i>iletmek</i> , sözcükleriyle olumlu duygusal çağrışım yapan <i>haberi tekrarlamak</i> sözcük öbeğiyle olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.
16	TUD W-KG03A4A- 2011-1982	Bir ürün markasından (yalnızca bir kez) söz edebilmek için	olumlu	Uyumluluk dizisinde, bir şeyin yapılış sıklığındaki azlığı/tekliği ifade etmek için kullanılan <i>yalnızca bir kez</i> , olumlu duygusal çağrışım yapan <i>ürün markası</i> ve <i>söz edebilmek</i> sözcük/söz öbekleriyle olumlu anlam ezgisi özelliği göstermektedir.

17	TSD BOZKURT Ferdi Telif Eser - Doktora Tezi	sözcükler derlem havuzuna sadece birer kez alınmaktadır.	olumlu	Uyumluluk dizisinde, bir şeyin yapılış sıklığındaki azlığı/tekliliği ifade etmek için kullanılan sadece <i>birer kez</i> , olumlu değere sahip <i>sözcük</i> , <i>derlem havuzu ve alınmak</i> sözcük/söz öbekleriyle olumlu anlam <i>ezgisi</i> özelliği göstermektedir.
18	TUD W-RI41C2A- 1463-979	Şayet ikinci kez dünyaya gelme şansınız olsa bile...	olumlu	Uyumluluk dizisinde bir şeyin sırasını ifade eden <i>sıra sayı+ kez...</i> <i>bile</i> kullanımı, olumlu duygusal çağrışıma sahip olan <i>dünyaya gelme şansı</i> sözcük öbeğiyle olumlu anlam <i>ezgisi</i> özelliği göstermektedir.
19	TSD ATA Aysu Telif Eser-Bildiri	Bu mesajın ilk cümlesi birçok kez kulaklarımızı çınlatır gibi oluyor.	olumlu	Uyumluluk dizisinde bir şeyin oluş, yapılış ve tekrar sayısındaki çokluğu ve belirsizliği ifade eden <i>birçok kez</i> , olumlu duygusal çağrışım yapan <i>mesaj ve kulakları çınlatmak</i> sözcük/söz öbekleriyle olumlu anlam <i>ezgisi</i> özelliği göstermektedir.
20	TUD W-CA16B1A- 1286-809	ışıkların yanıp söndüğü makinalarda sayısız kez bir konuşmayı, ... başarmaya çalışıyorum.	olumlu	Uyumluluk dizisinde, bir şeyin oluş, yapılış ve tekrar sayısındaki çokluğu ifade eden <i>sayısız kez</i> , olumlu duygusal çağrışım yapan <i>başarmaya çalışmak</i> sözcük öbeğiyle bir arada kullanımında olumlu anlam <i>ezgisi</i> özelliği göstermektedir.

Kez sözcüğünün tüm bağlam kümelerinden rastgele seçilen 20 uyumluluk dizisinden 16 olumlu, 4 olumsuz anlam ezgisel özellik tanıklanmıştır.

4.4. Eşdizimsel görünüm

Anlam ezgisi belirlemenin uyumluluk dizisi incelemesinden başka diğer bir yöntemi *eşdizimlilik incelemesidir*. Çalışmamıza konu olan eşdizimlilik incelemesi alanyazında tam yerleşmemiştir. Palmer (2001), Stanojevic (2009), Divjak (2010) ve Lehecka (2015) gibi araştırmacılar eş anlamlılık incelemelerinde eşdizimlilik verilerinden yararlanmışlar, ancak anlam ezgisinin eşdizimlilikle sınırlandırılmaması gerektiği belirtmişlerdir (Sert, 2018, s. 168).

Değerlendirme sonucunda $n-2: n+2$ pencere aralığı tercih edilerek eşdizimlilik adayları belirlenmiştir.

ilk defa, kaç defa, sayı+ defa (daha), en azından (...) sayı+ defa, bu defa (da), çok defa, bir başka defa, birkaç defa ve sayı+ defasında da “defa” sözcüğünün; bazı kere, sıra sayı+ kere, sadece + sayı+ kere, çok kere, sayı+ kere (daha), sayı + kere+ sayı, üleştirme sayı+ kere, kaç kere, birkaç

kere ve kim bilir kaçınıcı kere “kere” sözcüğünün; bu kez, (-e kadar) kaç kez, (yalnızca) sayı+ kez (daha), (sadece) üleştirme sayı+ kez, en az+ sayı+ kez, sayı+ kez (bile), pek çok kez, kimi kez, tek bir kez, kim bilir kaç+ kez, sayısız+ kez, birkaç kez “kez” sözcüğünün eşdizimlilik adaylarıdır. kaç defa/kere/kez, sayı+ defa/kere/kez, çok defa/kere/kez, birkaç defa/kere/kez seçilen uyumluluk dizilerindeki eş dizimlilik adaylarının yapıları, kullanım işlevleri ve anlamları “defa, kere ve kez” için özdeştir.

Sonuç

Söz düzleminde yapılan incelemeler, temel dil düzeyinde anlam özdeşliğine sahip olan *defa, kere ve kez* sözcüklerinin anlam özellikleri bakımından farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Bir sözcüğün anlamının eş veya yakın anlamlı olsa dahi, tam olarak, bir başka sözcükle ve her durumda karşılanmadığı görülmüştür.

Sözlüklerde eş anlamlı oldukları ifade edilen *defa, kere ve kez* sözcüklerinin eş anlamlılık özelliklerini incelemek için ilk olarak sözcüklerin GTS ve KL'deki tanımlarına, eş ve yakın anlamlı sözcükler sözlüklerindeki anlam karşılıklarına bakılmış, TSD ve TUD'dan elde edilen bağlam kümelerine yansıyan anlam ve kullanımlar belirlenerek anlambirimcik çözümlemesi yapılmıştır. Bu sözcüklerin anlam alanındaki *bir şeyin oluş, yapılış ve tekrar sayısı, bir şeyin sırası, bir şeyin yapılış sıklığı (azlık), bir şeyin yapılış sıklığı (çokluk), önce(likle)* anlamlarının özdeş olduğu; *bir şeyin zamanı (işaret), bir şeyin zamanı (belirsizlik), çarpım işareti, aslında, kat* anlambirimciklerinin farklılık gösterdiği tanıklanmıştır. Anlambirimcik çözümlemesi sonucunda, *defa, kere ve kez* sözcükleri arasında tam bir alt/üst anlamlılık ilişkisi görülmemiş ancak *defa* sözcüğünün *kez* ve *kere* sözcüğüne göre daha geniş anlam özelliğine sahip olduğu belirlenmiştir.

Defa, kere ve kez sözcüklerinin eşdizimlilik temelli anlam ezgisi incelemesinde uyumluluk dizgilerinde kullanılan *defa* sözcüğünün eşdizimlilik adaylarından 15 olumlu, 5 olumsuz; *kere* sözcüğünün eşdizimlilik adaylarından 11 olumlu, 9 olumsuz; *kez* sözcüğünün eşdizimlilik adaylarından 16 olumlu, 4 olumsuz anlam ezgisi özelliği gösterdiği görülmüştür. Üç sözcüğün eşdizimlilik adayları arasında *kaç defa/kere/kez, sayı+ defa/kere/kez, çok defa/kere/kez, birkaç defa/kere/kez* yapıları, kullanım işlevleri ve anlamları özdeştir.

Murphy (2003), eş anlamlılık sınıflandırmasına göre *defa, kere ve kez* sözcükleri mantıksal eş anlamlılık¹⁸ açısından, aralarında belirli anlamların özdeş olması sebebiyle alt kademedede bir eş anlamlılık belirten *anlam eş anlamlılığı* sınıfında yer almaktadır.

Cruse (1986), eş anlamlılık sınıflandırmasına göre *defa, kere ve kez* sözcüklerinin tüm bağlamlarda yer değiştirebilen ve tüm anlamları özdeş özellik taşıyamaları sebebiyle *mutlak eş anlamlılık*¹⁹; sözcükler olmadıkları görülmektedir. Bu üç sözcük belirli bağlamlarda yer değiştirebilen ana anlamsal özellikleri aynı, alt anlamsal özellikleri farklı sözcükler ulamında değerlendirebileceğimiz *yakın eş anlamlılık* sınıfında yer almaktadır.

Çalışmanın sonucunda, eş anlamlı olduğu varsayılan *defa, kere ve kez* sözcüklerinin tam bir anlam özdeşliği göstermediği; bu sözcükler arasındaki eş anlamlılık durumunun anlam özdeşliği yerine güçlü anlam benzerliğini ifade ettiğini söylemek mümkündür.

¹⁸ Murphy (2003), Mantıksal eş anlamlılık iki alt sınıfa sahiptir: *tam eş anlamlılık* ve *anlam eş anlamlılığı*. Tam eş anlamlılık, sözcüğün dil düzlemindeki tüm anlamlarının özdeşliği; anlam eş anlamlılığı, anlamların biri veya birkaçının özdeşliği üzerine kurulmuştur.

¹⁹ Cruse (1986). Bu sınıflandırmada, dil ve söz düzlemindeki tüm anlam özelliklerinin özdeşliğini belirten *mutlak eş anlamlılık*, önermesel anlam özelliklerinin özdeşliğini belirten *bilişsel eş anlamlılık* ve ana anlamsal özelliklerin özdeşliğini belirten *yakın eş anlamlılık* sınıflandırmaları bulunmaktadır.

Kaynakça

- Aksan, D. (1975). Eş anlamlılık Sorunu ve Türk Yazı Dilinin Eskiliğinin Saptanmasında Eş Anlamlılardan Yararlanma. *Türk Dili Bilimsel Kurultayına Sunulan Bildiriler*, 531 - 542.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim-Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, Y. ve Demirhan, U. U. (2014). Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) Arayüz Özellikleri: Tanıtım ve Uygulama. 27. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, Ankara.
- Boz, E. (2009). Sözlükbirimlerin Tanımlanmasına Anlambilimsel Bir Bakış. *Turkish Studies*, 4(4), 172-183.
- Boz, E., Bozkurt, F. ve Doğru, F. (2018). Corpus-based Research on Terminology of Turkish Lexicography (CBRT-TURKLEX). *Lexikos*, 28, 428-439.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çalışkan, N. (2014). *Yüksek Sıklıktaki Adlar: Zaman Sözcükbiçimi Üzerine Derlem Temelli Bir İnceleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirezen, M. (1991). Türkçeye İngilizceden Geçen Sözcükler ve Eş anlamlılık. *Dilbilim Araştırmaları*, 133-136.
- Ersoylu, H. (2001). Eş Anlamlılık mı, Yabancı Kaynaklı Karşılık Oluş mu?. *Türk Dili*, 59, 250-266.
- Firth, J. R. (1951). *Modes of Meaning. Papers in Linguistics (1934-1951)* (Edt: J. R. Firth). London: OUP.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Günay, N. (2015). Türk Dilinde Eş Anlamlılık ve “Gönül, Yürek, Kalp” Kelimeleri. *Türkbilig*, 29, 121-146.
- Hatiboğlu, V. (1970). Eş Anamlı Sözcükler Var mıdır?. *Türk Dili Dergisi*, 229, 9-10.
- Karaağaç, G. (2002). *Dil, Tarih ve İnsan*. Akçağ Yayınları: Ankara.
- Karahan, A. (2013). Codex Cumanicus'ta Alt Anlamlılık (Hyponymy). *Karadeniz Araştırmaları*, 187-203.
- Karsan, E. (2021). *Türkçede Eş Anamlı Kelimeler Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Murphy, M. L. (2003). *Semantic Relations and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus: Studies in Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Özbent, S. (2013). Sözlüksel alan teorisi ve çeviri. *Diyalog*, 2, 55-66.
- Özkan, B. (2007). *Türkiye Türkçesinde Belirteçlerin Füllerle Birliktelik Kullanımları ve Eşdizimliliği*. Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Öztoğat, E. (1990). Anlam Çözümlemesi: Temel Fransızca 'da “Duygu” Sözlüksel Alanı. *Dilbilim Dergisi*, 9, 155-176.
- Sel, P. (2020). *Runik Harfli Metinlerde Eşdizimlilik*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Sert, G. (2018). *Anlam Alanı ve Anlam Ezgisi Açısından Eş Anımlı Durum Sıfatları (Derlem Tabanlı Bir İnceleme)*. Doktora Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Sert, G. (2019). Anlam Alanı ve Anlam Ezgisi Açısından Eş Anımlı Durum Sıfatları: “muhtemel” ve “olası” Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 93-121.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Whitsitt, S. (2005). A Critique of the Concept of Semantic Prosody. *International Journal of Corpus Linguistics*, 283-305.
- Yalım, Ö. (2006). *Türkçede Yakın ve Karşıt Anımlılar Sözlüğü*. Ankara: İmge Kitabevi (2. Baskı).
- Yıldırım, A. (2012). *Yeni Eş ve Karşıt Anımlı Kelimeler Sözlüğü – Uygulamalı*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yurtbaşı, M. (1996). *Eş ve Karşıt Anımlılar Sözlüğü*. İstanbul: MEM Ofset Basım.

İnternet Kaynakları

- Güncel Türkçe Sözlük (GTS), <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim Tarihi: 04.09.2023].
- Kubbealtı Lügati (KL), <http://lugatim.com> [Erişim Tarihi: 04.09.2023].
- Nişanyan, S. *Nişanyan Sözlük- Çağdaş Türkçenin Etimolojik Sözlüğü*.
<https://www.nisanyansozluk.com/kelime/kez> [Erişim Tarihi: 04.09.2023].
[defa](https://www.nisanyansozluk.com/kelime/kez), <http://lugatim.com/s/defa> [Erişim Tarihi: 04.09.2023].
[kere](http://lugatim.com/s/kere), <http://lugatim.com/s/kere> [Erişim Tarihi: 04.09.2023].
- Sanal Sözlük, <https://es-anlam.com/> [Erişim Tarihi: 05.09.2023].
- Türkçede Eş Anımlı Kelimeler Sözlüğü*.
<https://www.scribd.com/document/384379631/Turkce-E-C5%9FAnaml%C4%B1-Kelimeler-Sozlu%C4%9Fu> [Erişim Tarihi: 05.09.2023].
- Türk Sözlükbilimi Derlemi (TSD)*, tsd.ogu.edu.tr [Erişim Tarihi: 04.09.2023].
- Türkçe Ulusal Derlemi (TUD)*, <https://www.tnc.org.tr/> [Erişim Tarihi: 04.09.2023].



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/ Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 356-370.
|| Geliş Tarihi-Received: 30.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 19.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1369000

"Könnte" Modal Fiilinin Epistemik Kullanımının Derlem Dilbilimsel İncelemesi

Corpus Linguistic Analysis of the Epistemic Use of the Modal Verb "Könnte"

Selma AKOL GÖKTAŞ*

Öz

Almancadaki modal fiiller iki farklı anlama sahiptir. Bunlardan biri "öznel" diğeri ise "nesnel" olarak ifade edilir. Nesnel ifadeler konuşmacının kişisel görüşünü yansıtmazken, öznel ifadeler, ağırlıklı olarak konuşmacının yorumuna ve tahminine dayanır. Bir ifadenin epistemik bağlamı, cümleyi kuran kişinin konuşma esnasında mevcut bilgisine dayalı varsayımlara ve olasılığa karşılık gelir. Epistemolojik açıdan bakıldığında Almancada bazı fiiller epistemik kullanıma sahiptir. Bunlardan biri de olasılık ve tahmin anlamı taşıyan "können" yardımcı fiilidir. Bu çalışma "könte" yardımcı fiilinin epistemik kullanımı ile sınırlandırılmıştır. "Könnte" yardımcı fiili DeReKo derleminde incelenmiş, kullanım sıklığına bakılmış, kullanım alanları taranmış ve derlem dilbilimsel açıdan betimlemeler yapılmıştır. Çalışmanın amacı "könte" yardımcı fiilinin epistemik kullanımını derlem dilbilimsel analiz yöntemiyle sistematik olarak analiz etmek ve analizden elde edilen verilerle "könte" yardımcı fiilinin epistemik kullanımı üzerinde durmak ve örnekler sağlamaktır. Çalışmada nitel ve nicel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninden ve nicel araştırma yöntemi olarak ise derlem dilbilimsel analizlerden faydalanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise DeReKo derlemi tercih edilmiş, bu derlemde yapılan analizde "könte" ile sınırlandırma yapılarak veriler elde edilmiştir. Bu analizden elde edilen 402.980 "K/könnte" yapıları içinden ise olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle DeReKo derleminde 100 adet "könte" yardımcı fiilini içeren örnek cümlede inceleme yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda tarz sözcüğü (Modalpartikel) ya da doldurma sözcüğü (Füllwort) olarak adlandırılan en sık "vielleicht" ve "doch" kelimeleriyle kullanıldığı tespit edilmiştir: Alan yazına bakıldığında, daha önce "könte" yardımcı fiilin derlem dilbilimsel analiz yöntemiyle incelenmediği ve böyle bir çalışma olmadığı saptanmıştır. Bu yönüyle çalışma özgün bir çalışmadır ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda çalışma diğer modal yardımcı fiillerin epistemik kullanımının derlem dilbilimsel araştırılmasına örnek teşkil etmektedir.

Anahtar sözcükler: "Könnte", modal fiil, yardımcı fiil, epistemik kullanım, derlem dilbilimsel analiz.

Abstract

Modal verbs in German have two different meanings. One of them is expressed as "subjective" and the other as "objective". Objective expressions do not reflect the speaker's personal opinion, while subjective expressions rely heavily on the speaker's interpretation

* Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Edirne/ Türkiye, e-posta: selmaakol@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1755-1322.

and guesswork. The epistemic context of a statement corresponds to assumptions and probabilities based on the speaker's knowledge available at the time of speaking. From an epistemological point of view, some verbs in German have epistemic usage. One of them is the auxiliary verb "können", which means possibility and prediction. The study is limited to the epistemic use of "könnte" and "könnte" is analyzed in the DeReKo corpus, its frequency of use is examined, its usage areas are scanned and corpus linguistic descriptions are made. The aim of the study is to systematically analyze the epistemic use of the auxiliary verb "könnte" with corpus linguistic analysis method and to provide examples and focus on the epistemic use of the auxiliary verb "könnte" with the data obtained from the analysis. Qualitative and quantitative data analysis methods were used in the study. Case study design, which is a qualitative research method, and corpus linguistic analysis as a quantitative research method were used. The DeReKo corpus was preferred as the data collection tool, and data were obtained by limiting the analysis with "könnte" in this corpus. Out of 402.980 "K/könnte" obtained from this analysis, 100 sample sentences containing the auxiliary verb "könnte" were analyzed in the DeReKo corpus by simple random sampling method. As a result of the analysis, it was determined that the words "vielleicht" and "doch" were most frequently used as modal words (Modalpartikel) or filler words (Füllwort): Looking at the literature, it was determined that this auxiliary verb had not been analyzed by corpus linguistic analysis method before and that there was no such study. In this respect, the study is an authentic study and is thought to contribute to the field. At the same time, the study sets an example for corpus linguistic research on the epistemic use of other modal auxiliary verbs.

Keywords: "Könnte", modal verb, auxiliary verb, epistemic use, corpus linguistic analysis.

Giriş

Almancada altı adet modal yardımcı fiil bulunmaktadır. Aldemir (2012) bu fiillerin nesnel anlamlarının, cümlelerin öznesi ya da konuşan ile cümlede ifade edilen olayın arasındaki ilişkiyi ortaya koyarken, öznel anlamlarının ise konuşanın, fiilin gerçekliğini takdir ya da tahmin düzeyini gösterdiğini ifade etmektedir. Modal fiillerin nesnel anlamları, izin, yasak, zorunluluk, olanak, arzu ifade eder ve konuşmacının kişisel görüşünden bağımsız bir durumu ortaya koyar. Öncelikle yapılan alan yazın taramasında modal fiillerin kullanım sıklığına yönelik araştırmalar yapıldığı gözlemlenmiştir. Baumann (2017) ve Diewald (1999) yaptıkları çalışmalarında genel anlamda modal fiillerin kullanım sıklığını incelemişlerdir. Buna göre "können" yardımcı fiilinin en çok kullanılan yardımcı fiil olduğu saptanmıştır (Baumann, 2017; Diewald, 1999; Mortelmans, 2019).

Tablo 1. Almanca Modal Fiillerinin Bağlı Sıklığı

Modal Fiillerin Bağlı Sıklığı	mögen	dürfen	wollen	sollen	müssen	können
Baumann (2017, s. 37)	%3,7	%5,5	%9,4	%16,3	%21	%44,1
Diewald (1999, s. 9)	%5,7	%4,5	%18,1	%11,9	%21,7	%38

Tablo 1'de yer alan bilgiler incelendiğinde modal fiiller arasında en sık kullanılan modal yardımcı fiilinin Baumann (2017)'a göre %44,1 oranı ile ve Diewald (1999)'a göre %38 oranıyla "können" yardımcı fiili olduğu anlaşılmaktadır.

Epistemik olarak kullanılan Almanca modal fiiller, farklı açılardan ele alınabilecek oldukça ilginç bir araştırma konusunu temsil etmektedir. Bu fiiller yardımcı fiil olarak kullanılırken, anlam bilimsel açıdan da çeşitli anlamları içermektedirler (Diewald, 1999). Bu açıdan Almancadaki modal fiiller anlam bakımından öznel ve nesnel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Nesnel ifadeler cümlede konuşmacının tutumunu ve düşüncesini yansıtmazken, modal fiillerin öznel kullanımında konuşmacının düşünceleri ve tahminleri vurgulanır. Mortelmans (2019) çalışmasında, bu fiillerin dil bilgisel açıdan incelenirken aynı zamanda modal fiillerin epistemik kullanımının da

incelenebileceğinden bahsetmektedir. Son 50 yılda dilbilgisi araştırmalarında modal fiillerle ilgili çalışmalar büyük ölçüde dikkat çekmektedir (Abraham 1995; Abraham, 2001; Demirci, 2014; Diewald, 1999; Eisenberg 2004; Esa Salim, 2021; Maché, 2019; Péteri, 2019; Reis, 2001; Vater 2004). Modal fiiller kişi, sayı (çoğul veya tekil) zaman ve fiil kipine göre çekimlenerek kullanılmaktadır. Aynı zamanda bir tam fiille (Vollverb) birlikte kullanılarak, bu ana fiille birlikte bir fiil grubu oluştururlar. Tek başına kullanılamazlar ve ana fiillerle birlikte yardımcı fiil olarak kullanılırlar. Jung (1973) ile Helbig ve Buscha (2001)'nın kitaplarının da aralarında olduğu en önemli Almanca dilbilgisi kitaplarında “yardımcı fiil” kategorisine dâhil edildiğinden bahsetmektedir. Jung (1973) bu konuda şöyle söylemektedir: “Başka bir fiille kullanılan yardımcı fiiller, diğer fiillerin anlamlarını kazandırır, güçlendirirler. Fiillerin her biri ayrı ayrı anlamlara sahip değildir, bu fiillerin farklı varyasyonları vardır” (Jung, 1973, s. 189). Bu yardımcı fiiller geniş/şimdiki zamanda ve şimdiki zamanın hikâyesinde kullanıldığında cümle içerisinde ikinci pozisyonda konumlanırken, asıl fiil mastar halinde cümlede en sonunda bulunmaktadır. Hentschel ve Weydt (2003) bu konuda şunları ifade etmektedir: “Kiplik fiillerin nesnel anlamda kullanımında asıl fiil mastar halinde bulunurken, kiplik fiili bütün zamanlarda kullanılabilir. Nesnel anlam genelde yükümlülük kipliği (deontisch) anlamını ifade eder.” (Hentschel ve Weydt, 2003, s. 76-77). Bu özellikleri göz önüne alındığında modal fiillerin di’li geçmiş zaman (Perfekt) ve gelecek zaman formları epistemik anlamda kullanım dışı kalmışlardır:

-Sie hat/hatte nicht mehr ertragen können [*Daha fazla katlanamadı/katlanamıyordu.*]

-Sie wird nicht mehr ertragen können. [*Daha fazla dayanamayacak.*]

Epistemik anlamda kullanıma sahip biçimler öncelikle şimdiki zaman (Präsens), şimdiki zaman istek kipi (Konjunktiv Präsens) ve geçmiş zaman istek kipi (Konjunktiv Präteritum) formlarıdır. Ancak bu epistemik anlamda kullanımlarda belirli modal fiillerle ilgili kısıtlamalar vardır. Örneğin “dürfen” modal fiilinde epistemik olarak kullanımda sadece geçmiş zaman dilek kipinin (dürfte) kullanımı söz konusudur.

Almanca modal fiillerden birisi olan “können” yardımcı fiilinin iki farklı anlamı bulunmaktadır. Bunlardan birisi “bir şeyi yapabilme ihtimalinin olması, izninin olması”, diğer anlamı ise “bir şeyi yapabilme yeteneğini” bildirmektedir (Helbig ve Buscha, 2001; Hentschel ve Weydt, 2003). Aşağıdaki “können” yardımcı fiilinin kullanıldığı örnek cümlede konuşmacının görüşünden bağımsız bir şekilde bir yetenekten bahsedilir:

-Er kann fließend Deutsch sprechen. [*O akıcı Almanca konuşabilir/konuşabiliyor.*]

Präsens (geniş/şimdiki zaman), 2. Tekil kişi, Asıl fiil-mastar hali

Cümlede ifade edilen kişinin akıcı bir şekilde Almanca konuşabilme ihtimali değil, mevcut koşullardır. Örnekte fiil şimdiki/geniş zamanda kullanılmıştır ve bir yeteneği belirtir. Dolayısıyla “können” modal fiili bu cümlede nesnel anlamı ile kullanılmıştır. Almancada epistemik anlamda sahip olan fiillerden biri de “können” modal yardımcı fiilidir. “Können” yardımcı fiili epistemik anlamda kullanıldığında olasılık veya ihtimal ifade eder. “Können” yardımcı fiilini bu bağlamda kullanan bir konuşmacı, bir şeyin kesinliğinden bahsetmek yerine olasılık vurgusu yapar.

-Sie kann schon zu Hause sein. [*O zaten evde olabilir.*]

-Es kann morgen regnen. [*Yarın yağmur yağabilir.*]

Yukarıdaki şimdiki zamanda kurulan örnek cümlelerde “können” modal yardımcı fiili cümleye olasılık anlamı katmaktadır. Cümleyi ifade eden kişi durumdan kesin emin değildir, durumun veya olayın olabilme ihtimali hakkında yorumda bulunmaktadır.

“Können” yardımcı fiili “Konjunktiv Präteritum (geçmiş zaman dilek kipi) formda epistemik anlamıyla kullanılmış olur, ancak bu olasılık içeren ifadelerde olasılığı zayıflatır (Engel, 2004; Duden, 2009; Helbig ve Buscha, 1998).

-Wir könnten uns heute Abend treffen. [*Bu akşam buluşabiliriz.*]

-Sie könnten Hilfe brauchen. [*O yardıma ihtiyaç duyabilir.*]

Yukarıda verilen örneklerde “können” yardımcı fiili Konjunktiv Präteritum formda kullanılmıştır ve konuşmacı ifadelerde kesin bir fikre sahip değildir, ihtimal vurgulanır.

Modal fillerden “können” modal fiilinin bu çalışmanın konusu olmasının nedenlerinden biri de Baumann (2017) ve Diewald (1999)’un yapmış oldukları çalışmada bu modal fiilin en çok kullanılan modal yardımcı fiil olmasıdır (bkz. Tablo 1). Bu çalışmanın konusu epistemik olarak kullanılan geçmiş zaman istek kipi (Konjunktiv Präteritum) formunda olan “könnte” modal fiiline odaklanmak ve epistemik kullanımının temeline inmektir. Bu çalışmada “könnte” modal fiilinin epistemik kullanımıyla sınırlandırıldığı için, bu modal fiilin kullanım özelliklerinden devam edilecektir. Bu çalışmanın çıkış noktası ise bu konuda epistemik olarak kullanılan modal fiilerin kullanımı üzerine geniş bir alan yazın olmasına karşın, derlem dilbilimsel olarak “könnte” yardımcı modal fiilinin epistemik kullanımına ilişkin bir çalışmanın bulunmamasıdır. Bu yüzden, bu çalışmada DeReKo-Wikipedia derlemi kullanılarak “können” yardımcı fiilinin epistemik kullanımı analiz edilecektir.

Epistemik kullanım, konuşucunun önerme hakkındaki inanç, bilgi ve gerçekle ilişkili olarak ürettiği ifadeye kattığı yorumdur ve bu ifadeler olasılık, zorunluluk, inanç, aktarım, söylenti, çıkarım, görüş, sorumluluk yüklenme, tahmin, şüphe gibi anlamlar taşırlar (Üzüm, 2019, s. 452). Bu çalışmada, “können” yardımcı fiilinin epistemik kullanımı nicel ve nitel analiz yöntemiyle araştırılmıştır. Tunalı (2016) çalışmasında nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasına karma araştırma yöntemi adı verildiğini söylemektedir. Çalışmada “können” yardımcı fiilinin epistemik kullanımı fiili DeReKo WP- Wikipedia Artikel u. Artikel- & Benutzerdiskussionen 2013/15/17/19 derleminde analiz edilmiştir.

Çalışmanın Önemi

Bir yabancı dili iyi bir şekilde öğrenmek günün teknolojisini kullanarak ve bu teknolojiden derslerde faydalanarak sağlanabilir. Aynı zamanda farklı yöntem, teknik ve materyalleri de dil öğrenimi esnasında kullanmak önemlidir (Çelikkaya ve Balkaya, 2020; Rösler, 2012). Bunlardan biri de metinlere, metin yığınlarına bilgisayar teknolojisinin sağladığı kolaylıkla farklı program ve platformlar aracılığıyla ulaşılabilen derlemler gösterilebilir. Derlemler dil öğrenmede ve dil eğitiminde farklı amaçlarla kullanılabilir (Bubenhof, 2018; Lemnitzer ve Zinsmeister, 2015). Alan yazın incelendiğinde, “können” fiilinin yardımcı fiil olarak kullanımı dilbilgisi kitaplarında ayrıntılı bir biçimde bulunmaktadır. Bu kitaplarda, “können” yardımcı fiilinin epistemik kullanımına da yer verilmektedir. Ancak “können” yardımcı fiilinin epistemik kullanımına yönelik derlem dilbilimsel analiz yöntemiyle yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmada “könnte”nin epistemik kullanımının araştırılmasının nedenlerinden biri de alan yazında bu yönde derlem dilbilimsel yapılmış incelemeye rastlanmamış olmasıdır ve bu çalışmanın temel gerekçesini oluşturmaktadır. Bu anlamda çalışma alan yazına katkıda bulunması bakımından önemlidir.

Çalışmanın Amacı

Çalışmanın amacı “könnte” yardımcı fiilinin epistemik kullanımını derlem dilbilimsel analiz yöntemiyle sistematik olarak analiz etmek ve analizden elde edilen verilerle “könnte” yardımcı fiilinin epistemik kullanımı üzerinde durmak ve örnekler sağlamaktır. Çalışmanın bir alt amacı ise modal fiillerin epistemik kullanımlarında sıkça kullanılan tarz sözcüğü (Modalpartikel) ya da doldurma sözcüğü (Füllwort) olarak adlandırılan bu kelimelerin birlikte en sık kullanımını eş dizim analiziyle incelemektir. Daha önce böyle bir çalışma yapılmadığı için bu boşluk kapatılmaya çalışılacaktır.

Araştırma Soruları

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. “könnte” modal fiilinin DeReKo derleminde analizindeki bulunma oranı nedir?
2. “könnte” modal fiilinin DeReKo derleminde hangi sözcüklerle veya yapılarla sık kullanımı vardır?
3. “könnte” modal fiilinin DeReKo derleminde analizine göre epistemik kullanımının sözdizimsel örnekleri (syntagmatische Muster) nelerdir?

Yöntem

Çalışmanın bu kısmında çalışmada tercih edilen yöntem, araştırmanın modeli, veri toplama aracı, çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği ile veri analizi hakkında bilgiler verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma derlem dilbilimsel yöntemine dayalı “können” yardımcı fiilinin epistemik kullanımının analizinin yapıldığı deneysel bir çalışmadır. Çalışmada nitel ve nicel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma öncelikle nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması deseninde hazırlanarak yürütülmüştür. Durum çalışmalarında amaç var olan bir durumu derinlemesine incelemektir. Böylece konuya bütüncül bir şekilde yaklaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Patton (2014) ve Stake (2005) durum çalışması neyin nasıl çalışılacağıdır der. Nicel araştırma yöntemi olarak ise derlem dilbilimsel analizlerden faydalanılmıştır. Derlem dilbilimsel analiz yöntemleri sıklık analizi, eş dizim analizi, söz dizim ağacı analizi gibi nicel veri analiz yöntemleri bulunmaktadır (Lemnitzer ve Zinsmeister, 2015; Scherer, 2006; Tognini-Bonelli, 2001). Bu çalışmada derlem dilbilimsel sıklık ve eş dizim analizinden faydalanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak DeReKo derlemi tercih edilmiş, bu derleminde yapılan analizde “könnte” ile sınırlandırma yapılarak veriler elde edilmiştir. Bilindiği üzere nitel araştırmalarda veriler doküman, gözlem, görüşmeler yoluyla toplanmaktadır (Berg ve Lune, 2015; Merriam, 1988). “Bu çalışmada doküman analizinden faydalanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir.” (Kıral, 2020, s. 5). Bu analiz yönteminde araştırılan konuyla ilgili belgeler, dokümanlar kodlanarak bir sisteme veriler toplanır (Çepni, 2010). Doküman analizinden elde edilen veriler diğer yöntemlerde olduğu gibi ayrıntılı incelenerek anlam çıkarmak için yorumlanması gerekmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Derlemler ise sözlü ve yazılı dokümanların elektronik ortamda saklanan arşivler olarak

tanımlanabilir. Tahiroğlu (2010) ise “Türkçe dil bilimi yazınına son yıllarda bütüncü olarak giren, ancak özellikle DDİ araştırmalarıyla uğraşana akademisyenlerce derlem olarak yaygınlaştırılan bu kavram, kabaca metinler bütünü anlamına gelmektedir. Corpus ve onun çoğulu corpora terimleri batı literatüründe kullanılan terimlerdir.” der (Tahiroğlu, 2010, s. 187). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak DeReKo’da “WP – Wikipedia Artikel u. Artikel & Benutzerdiskussionen 2013/15/17/19” arşivinde bulunan “WP19-öffentlich – alle öffentl. Korpora des Archivs WP19 (Artikel u. Diskussionen bis 2019” derlemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Çalışmanın geçerliliği ve güvenirliliğini sağlamak amacıyla bir takım önlemler çalışmaya başlamadan önce alınmıştır. Doküman analizi ile oldukça fazla geniş örnekleme ulaşılabilmektedir. Bu sayede nitel araştırma deseninde doküman analizi yöntemiyle çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmaktadır (Cardno, et al., 2017). Bu çalışmada veri analiz aracı olarak kullanılan DeReKo derlemi Alman dili için kullanılan en büyük derlemdir. Yazın dilinden oluşan bu derlem dünyanın en büyük derlemi olma özelliğine sahiptir. Ayrıca bu derlem alanında uzman bilim insanları tarafından metinlerin dil bilimsel çözümlenmelerle elektronik ortama aktarılmasıyla oluşturulur (Kupietz ve Keibel, 2009; Kupietz, Lungen, Kamocki ve Witt, 2018; Ruhi, Aksan ve Aksan, 2014). Buda araştırmanın derlem dilbilimsel analizinin geçerlilik ve güvenirliliğini sağlamaktadır. Bununla birlikte Tognini-Bonelli (2001) “derlem odaklı bir yaklaşımda, dilbilimcinin taahhüdü, verilerin bir bütün olarak doğruluğuna bağlıdır ve betimlemeler derlem kanıtı açısından kapsamlı olmayı amaçlar. Bu nedenle derlem, önceden var olan teorileri destekleyen bir örnekler biriminden veya zaten iyi tanımlanmış bir sistemin olasılıklı bir uzantısından daha fazlası olarak görülür. Teorik ifadeler, derlem tarafından sağlanan kanıtlarla tamamen tutarlıdır ve doğrudan bunları yansıtır.” diye ekler (Tognini-Bonelli, 2001, s. 84). Buna göre DeReKo derleminin hem kapsamlı hem de en büyük derlem olması çalışmanın geçerlilik ve güvenirliliğini sağlamaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve doküman analizinden faydalanılmıştır. Betimsel analizde incelenen konunun var olan problem durumunun belirlenerek ortaya çıkarılması söz konusudur. Böylece problem, olgu ve olaylar ince ayrıntısına kadar incelemek mümkündür (Çepni, 2010; Sönmez ve Alacapınar, 2018). Doküman analizinde ise incelenen konuyla ilgili geniş verilerin, dokümanların incelenmesi söz konusudur (Corbin ve Strauss, 2008; Sak, Sak, Öneren Şendil ve Nas, 2021). Bu bağlamda Almancada modal fiiller arasında kullanımı en yaygın olan “können” modal yardımcı fiilinin geçmiş zaman dilek kipi formu olan “könnte”nin epistemik kullanımının DeReKo derleminde analizi yapılmıştır. Bu yardımcı fiilin kullanım sıklığı, özellikleri ve en sık kullanıldığı epistemik anlam katan sözcükler incelenmiştir. Aksan ve Demirhan (2015) “Bir sözcüğün, sözcük biçiminin ya da çok sözcüklü birimin hangi sıklıkta kullanıldığı, hangi metin türlerinde hangi sıklıkta görüldüğü uygulamalı ve deneysel dilbilim çalışmalarında araştırma alanını oluşturmaktadır.” (Aksan ve Demirhan, 2015, s. 3) der. Betimsel analiz için öncelikle sorularda göz önünde bulundurularak aşamalı olarak analiz sırası belirlenmiştir: sıklık analizi ve eş dizim analizi. Bu sıra takip edilerek sistematik bir şekilde veriler işlenerek yorumlanmıştır. Soruların ilişkilendirilmesiyle elde edilen bulgular anlamlandırılarak yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Betimsel analiz iki aşamada gerçekleştirilmiştir: (a) Araştırmada öncelikle DeReKo referans derlemindeki “WP19-öffentlich – alle öffentl. Korpora des Archivs WP19 (Artikel u. Diskussionen bis 2019)

[Wikipedia makaleleri ve kullanıcı tartışmaları] derleminde “&können” arama sorgusu kullanılarak, “können” modal yardımcı fiilinin bütün çekimlenmiş formları tespit edilmiştir. Bu derlemin (Wikipedia makaleleri ve kullanıcı tartışmaları) seçilmesinin nedeni makale ve tartışma türündeki metin türlerinde yorum ve kişisel görüşleri daha fazla içerdiği ve “könnte”nin daha fazla epistemik kullanımına ulaşılabilmesi için tercih edilmiştir. DeReKo’da temel biçim operatörü ya da lemmatizasyon operatörü olarak adlandırılan bu işaret “&” arama sorgusuna girilen çekimlenmemiş bir kelimenin veya kelime oluşturma morfeplerinin yeni kelime oluşum örnekleri için sorgu sağlar. Bu sorgu ile “können” modal fiilinin çekimlenmiş yapıda kelimelere ulaşılmıştır. Daha sonra sorgu “könnte” ile sınırlandırılmış ve “könnte” fiilinin derleme oranı tespit edilmiştir. (b) İkinci aşamada ise eş dizim analizi yapılarak en sık kullanıldığı kelimeler belirlenmiştir. (c) Üçüncü aşamada ise bu fiilin söz dizimsel örnekleri (syntagmatische Muster) incelenmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu kısmında “könnte” modal fiilinin DeReKo derleminde yapılan analizine ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırmanın amacı “könnte” yardımcı fiilinin epistemik kullanımını derlem dilbilimsel analiz yöntemiyle sistematik olarak analiz etmektir.

1. “könnte” modal fiilinin DeReKo derleminde analizindeki bulunma oranı nedir?

Bu alt amacın yanıtlanması için öncelikle “können” modal yardımcı fiilinin mutlak sıklığı tespit edilmiş, ardından bu sonuçlara göre iki kelime formu “könnte” ve “Könnte” aktive edilerek bu modal fiilin mutlak ve bağıl sıklığı tespit edilmiştir. Analiz için tercih edilen DeReKo derleminde bulunan alt derlem bilgisi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın Yapılan Derlem Hakkındaki Bilgi

Güncel Arşiv	WP - Wikipedia Artikel u. Artikel- & Benutzersdiskussionen 2013/15/17/19
Güncel Derlem	WP19-öffentlich - alle öffentl. Korpora des Archivs WP19 (Artikel u. Diskussionen bis 2019)
Bulunan Metin	909.617
Mutlak Sıklığı	3.990.870
Arama Sorgusu	“&können” ¹
Yıl Aralığı	2003-2019
Bağıl Sıklığı	% 0.270488

Tablo 2’de gösterildiği gibi, “können” yardımcı fiili DeReKo derleminde bulunan Wikipedia makaleleri ve kullanıcı tartışmaları alt derleminde aratılmış olup, bu yardımcı fiilin 2003-2019 yılları arasında toplam 909.617metin içerisinde 3.990.870 kez kullanıldığı saptanmıştır. Aynı zamanda kelimenin bağıl sıklığına bakıldığında oldukça sık kullanılan bir kelime olduğu söylenebilir “&können” arama sorgusundan elde edilen bu yardımcı fiilin çekimlenmiş formları aşağıdaki şekilde gösterilmektedir:

¹ <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/faces/investigation/results.xhtml> Erişim Tarihi: 17.06.2023

Liste zu: &können : 84 Wortformen, alphab. absteigend		
✓	KÖNNTEI	1
✓	konntet	137
✓	Konntet	5
✓	könntest	17.334
✓	kÖnntest	1
✓	konntest	1.841
✓	Konntest	62
✓	KONNTENDER	1
✓	könnten	75.767
✓	könnTen	1
✓	Könnten	2.028
✓	KÖnnten	2
✓	KÖNNTEN	35
✓	konnten	189.021
✓	Konnten	312
✓	KONNTEN	10
✓	könnte	373.926
✓	könnTe	1
✓	Könnte	29.054
✓	KÖnnte	10
✓	KÖNNTE	215
✓	konnte	594.783

Şekil 1. “können” Modal Fiilinin Çekimlenmiş Formları ve Sınırlandırma

Şekil 1 incelendiğinde “können” modal yardımcı fiilinin farklı zamanlara göre, kişi zamirlerine göre, dilek kipi formuna vb. çekimlenmiş formları bu derlemde ortaya çıkmıştır. Bu 84 farklı kelime formu bu derlemde denk gelmiştir. Bu 84 kelime formunun içerisinde yazım hataları içeren (könnnTen, KÖnnte, KONNTENDER vb.) kelimelerinde olduğu görülmektedir. Bu kelimeler içerisinden “könnte” seçilerek diğer formları devre dışı bırakılmıştır. Bunun sonucunda elde edilen veriler şu şekildedir: “könnte”nin mutlak sıklığı 373.296 ve “Könnte”nin ise 29.054’tür. Her iki kelimenin yazımı doğru olduğu için bu iki kelime aktifleştirilmiştir. Toplamda “könnte”nin toplam 167.619 metin içerisinde mutlak frekansı 402.980 (%10.097,54)’dir. Bağlı sıklığı % 0.027313. Buradan “könnte” modal fiilinin “können” modal fiil formunun yüzde onunu (%10.097,54) oluşturduğu yorumu yapılabilir.

2. “könnte” modal fiilinin DeReKo derleminde hangi sözcüklerle veya yapılarla sık kullanımı vardır?

Bu alt amacın yanıtlanması için DeReKo derleminde eş dizim analizi yapılmıştır. Bu eş dizim analizinden elde edilen sonuçlar Şekil 2’de gösterilmektedir:

#	LLR	kumul.	Häufig	Kookkurrenzen	syntagmatische Muster	
⊕	1	41312	12806	12806	vielleicht	58% könnte [man ...] vielleicht 23% vielleicht [...] könnte man ... 17% Könnte [man ...] vielleicht jemand ...
⊕	2	33953	64650	51844	auch	81% könnte [man ...] auch 13% auch [...] könnte
⊕	3	33681	89208	24558	noch	70% könnte [man ...] noch 22% noch [...] könnte
⊕	4	27986	91681	2473	z.B	81% könnte [man ...] z.B 15% z.B [...] könnte man ...
⊕	5	26496	93847	2166	evtl	62% könnte [man ...] evtl 21% evtl [...] könnte man 15% Könnte [man ...] evtl
⊕	6	25388	99442	5595	Vielleicht	99% Vielleicht [...] könnte man ...
⊕	7	21785	102931	3489	vorstellen	81% Ich könnte ich mir ... vorstellen dass ... 12% mir vorstellen [...] könnte
⊕	8	21059	112279	9348	ja	79% könnte [man] ja 13% ja [...] könnte man ...
⊕	9	20017	134853	22574	werden	57% werden [...] könnte 38% könnte [...] werden
⊕	10	15259	148668	13815	Artikel	47% könnte [man den] Artikel 44% den Artikel [...] könnte
⊕	11	14577	151859	3191	schreiben	60% Man könnte [man ...] schreiben 33% schreiben [...] könnte
⊕	12	14277	152517	658	...	78% könnte [...] ... 13% ... [...] könnte
⊕	13	14137	152526	9	sagen überspitzt	66% überspitzt [formuliert] könnte man sagen 33% könnte [man] überspitzt sagen
⊕			155877	3351	sagen	71% Man könnte [man ...] sagen dass 22% sagen [...] könnte
⊕	14	13995	155901	24	ggf Dauermarken	100% mit den Dauermarken könnte man ggf in 2
⊕			156773	872	ggf	62% könnte [man ...] ggf 26% ggf [...] könnte 10% Könnte [man]das ... und ggf
⊕	15	12231	164810	8037	dann	57% könnte [man] dann 39% dann [...] könnte man ...
⊕	16	12023	166096	1286	erwähnen	71% Man könnte [man ...] erwähnen dass 20% man erwähnen [...] könnte
⊕	17	10895	167597	1501	ergänzen	44% könnte [man ...] ergänzen 41% ergänzen [...] könnte 13% Könnte [man]das jemand bitte ... ergänzen
⊕	18	10500	174231	6634	mal	41% könnte [man ...] mal 35% Könnte [das] mal jemand ... 22% mal [...] könnte
⊕	19	10410	176572	2341	durchaus	77% könnte [man ...] durchaus 19% durchaus [...] sein könnte
⊕	20	9303	177693	1121	bzw	49% bzw [...] könnte 45% könnte [...] bzw

Şekil 2. “könnte” Modal Fiilinin Eş Dizim Analizi ve Sözdizimsel Örnekleri

Eş dizim analizi “könnte” modal yardımcı fiilin birlikte sık kullanıldığı ilk 20 kelime ile sınırlandırılmıştır. Şekil 2 incelendiğinde “könnte” en sık “vielleicht [belki, muhtemelen]” kelimesiyle kullanılmaktadır. Belki, muhtemelen anlamına gelen bu kelime “könnte”nin epistemik kullanımını desteklemektedir. İkinci en sık birlikte kullanıldığı kelime anlaşıldığı üzere “auch [de, da, hatta]” kelimesidir. Bu kelime yine “könnte” modal fiilinin epistemik kullanımını desteklemektedir ve “könnte”nin olasılık anlamında kullanıldığının göstergesidir. Diğer sık birlikte kullanıldığı kelimeler sırasıyla “noch z.B., evtl. Vielleicht, vorstellen, ja, werden, Artikel, schreiben, ..., sagen überspitzt, ggf. Dauermarken, ggf. Dann, erwähnen, ergänzen, mal, durchaus, bzw.” dir. Bu kelimeler incelendiğinde “könnte”nin epistemik anlamını güçlendirecek “noch, evtl. Vielleicht, ja” gibi Partikellerdir. Eş dizim analizinde ayrıca kelimelerin birlikte kullanımın LLR=(log likelihood-ratio: olabilirlik oran) testi bilgisine de ulaşılmaktadır. Buna göre “könnte”nin “vielleicht” ile olabilirlik oranı 41312 ile en yüksektir. LLR değerine göre yine en az kullanıldığı kelime 9303 olabilirlik oranıyla “bzw.” kelimesidir.

3. “könnte” modal fiilinin DeReKo derleminde analizine göre epistemik kullanımının sözdizimsel örnekleri (syntagmatische Muster) nelerdir?

Bu alt amacın yanıtlanması için eş dizim analizi yapılırken “syntagmatische Muster (sözdizimsel örnekler) ayarlarında yapılarak analiz elde edilmiştir. Tahiroğlu (2010) eş dizim hakkında şunları söylemiştir: “Dil biliminde, dizimsel (syntagmatic) ve dizisel (paradigmatic) yapılar olarak kabul edilen dil dizgesinin iki düzleminde, eşdizim, dizimsel bölüm de yer alan en az iki birimin bir arada anlamlı bir biçimde bulunmasıdır.” (Tahiroğlu, 2010, s. 188). Şekil 2 tekrar incelendiğinde sağ tarafta bu bilgiye ulaşılmaktadır. Öncelikle “könnte”nin en sık birlikte kullanıldığı kelime “vielleicht” ile söz dizimsel açıdan incelendiğinde %58 oranında önce “könnte” [man...] ve daha sonra “vielleicht” sırasıyla geldiği ve kullanıldığı anlaşılmaktadır. %23 oranında ise önce “vielleicht” [...] kelimesi, daha sonrasında “könnte” man şeklinde cümle dizilişi sırasında bulunmaktadır. %17 oranında ise “Könnte” [man...] “vielleicht” jemand ... sırasıyla kullanılmaktadır, buradan cümlenin bir soru kalıbı olduğu K'nin büyük yazılmasından anlaşılabilir. Bu sözdizimsel örneklerde dikkati çeken %99 oranında “Vielleicht [...] könnte man...” cümle dizilimiyle kullanıldığı anlaşılmaktadır. Yine diğer dikkat çeken söz dizilimi %100 oranına “mit den Dauermarken könnte man ggf. in 2”dir. Bununda oranı yüksek olsa da, az kullanılan bir eş dizim olduğu, cümle diziliminin değiştirilemeyeceği anlaşılabilir. Bu analizden elde edilen 402.980 “K/könnte” yapıları içinden ise olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle DeReKo derleminde 100 adet “könnte” yardımcı fiilini içeren örnek cümlede inceleme yapılmıştır. DeReKo derlemi örneklem seçme konusunda araştırmacılara, tesadüfi örneklem seçme, amaçlı örneklem seçme gibi olanaklar sunmaktadır. Yapılan analiz sonucunda “könnte”nin tarz sözcüğü (Modalpartikel) ya da doldurma sözcüğü (Füllwort) olarak adlandırılan en sık “vielleicht” ve “doch” kelimeleriyle kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç yapılan eş dizim analizi sonuçlarıyla da uyusmaktadır:

Tablo 3. DeReKo Derleminde “könnte”nin Epistemik Kullanımı

Epistemik “könnte” [MF=402,980]	könnte ...vielleicht	könnte auch
N= 100	38	23
%24,81	%38	%23

Tablo 3 incelendiğinde örneklem için seçilen 100 doküman DeReKo derleminde araştırma için seçilen alt derlemde yapılan sıklık analizi sonucunda elde edilen 402,980 adet “könnte” fiilinin %24,81’ini oluşturmaktadır. Bu 100 örnekte yapılan analiz sonucunda “könnte” ile en sık kullanılan iki kelime seçilmiştir ve aşağıda derlemden örnek cümleler sunulmuştur. 100 dokümanda 38 kez “könnte ...vielleicht” ve 23 kez “könnte ... auch” eş dizimleri geçmektedir:

(1) Du hast völlig recht, der fragliche Satz ist also korrekt, **könnte** aber **vielleicht** etwas gestraft werden. Und das mit der Scheibenerde könnte man eigentlich auch als erledigt betrachten, so unterbelichtet waren die alten Gelehrten nicht. -- Thuringius 23: 45, 25. Mär. 2007 (CEST) [WDD19/A0000.10032 Diskussion: Astrologie/Archiv/002. URL: [https://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion: Astrologie/Archiv/002](https://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:_Astrologie/Archiv/002). In: Wikipedia, 2019]² [Erişim Tarihi: 05.09.2023].

² WP19 (Artikel u. Diskussionen bis 2019) [Wikipedia makaleleri ve kullanıcı tartışmaları] derleminde alınan örnek dokümanlar, hata içeriyor olsalar bile (ki bu çoğunlukla böyledir) değiştirilmeden olduğu gibi alınmıştır.

(2) Wow ... die Flash-Animation im Artikel ist richtig toll! Verständlich, deutlich, gut ... *lob* (endlich weiss ich, was Abseits ist ;)). Falls die Ersteller die Möglichkeit haben, **könnte** aber **vielleicht** die Änderung mit “passiv und aktiv” noch eingearbeitet werden. -- Nyks 16: 05, 14. Jun 2006 (CEST) [WDD19/A0000.11240 Diskussion: Abseitsregel. URL: [https://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion: Abseitsregel](https://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Abseitsregel). In: Wikipedia, 2019] [Erişim Tarihi: 05.09.2023].

(3) Ist das überhaupt eine URV? Der Erfinder der Abseitsposition ist jedenfalls schon über 70 Jahre tot;-)) Und bei solchen quasi staatlichen Stellen wie dem DFB **könnte** es doch **vielleicht** eine Ausnahmeregelung irgendwo geben. [WDD19/A0000.11240 Diskussion: Abseitsregel. URL: [https://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion: Abseitsregel](https://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Abseitsregel). In: Wikipedia, 2019] [Erişim Tarihi: 05.09.2023].

(4) Da die aktuelle Artikel-Sperre m.E. im Wesentlichen auf Konflikten zwischen Benutzer: Markus_Mueller und Benutzer: Astrobroker beruht, wäre über den Einsatz des Vermittlungsausschusses nachzudenken. In diesem Zusammenhang **könnte auch** die Frage geklärt werden, ob für den Weblink auf den Artikel “Der kosmische Mensch” ein “Relevanzbeweis” erbracht werden muss und wie ein solcher Beweis auszusehen hätte. Was meint ihr? -- Astrobroker 16: 10, 9. Feb. 2007 (CET) [WDD19/A0000.10032 Diskussion: Astrologie/Archiv/002. URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion: Astrologie/Archiv/002>. In: Wikipedia, 2019] [Erişim Tarihi: 05.09.2023].

(5) Du hast völlig recht, der fragliche Satz ist also korrekt, könnte aber vielleicht etwas gestraft werden. Und das mit der Scheibenerde **könnte** man eigentlich **auch** als erledigt betrachten, so unterbelichtet waren die alten Gelehrten nicht. -- Thuringius 23: 45, 25. Mär. 2007 (CEST) [WDD19/A0000.10032 Diskussion: Astrologie/Archiv/002. URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion: Astrologie/Archiv/002>. In: Wikipedia, 2019] [Erişim Tarihi: 05.09.2023].

(6) es soll sogar aktuelle literatur zur statistischen analyse der astrologie geben ;) zum beispiel ein artikel aus der zeitschrift “nature” (siehe meine literturliste oben) - die **könnte** man **auch** zitieren - wäre ein bisschen aktueller als die Arbeiten von jung... aber um hier editieren zu dürfen muss ich ja laut fossa sowieso erst philosophie studieren. und da ich als physiker mich ja - ebenfalls laut fossas aussagen - nicht mit astrologi zu beschäftigen habe, lass ichs dann lieber...—x [WDD19/A0000.10032 Diskussion: Astrologie/Archiv/002. URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion: Astrologie/Archiv/002>. In: Wikipedia, 2019] [Erişim Tarihi: 05.09.2023].

Sonuç ve Tartışma

Derlem dilbilimi, bireylerin kelime, kelime grubu, isim, fiil, edat vb. birçok ögeyi daha derinlemesine ve istatistiksel olarak incelemesine yardımcı olmaktadır. Bu çalışmada da Almanca “könnte” modal yardımcı fiilinin derlem dilbilimsel analizi yapılmıştır. Bu çerçevede DeReKo derlemi veri toplama aracıyla nicel ve nitel veri analizlerinden faydalanılmıştır. Yapılan çalışmada “könnte” yardımcı fiili DeReKo’da Wikipedia makaleleri ve kullanıcı tartışmaları [WP- Wikipedia Artikel u. Artikel- & Benutzerdiskussionen 2013/15/17/19] derleminde incelenmiştir. Derlem dilbilimsel analiz yöntemlerinden sıklık analizi ve eş dizim analizi kullanılmıştır. “Könnte” yardımcı fiili ve epistemik anlamıyla kullanımı araştırmasında elde edilen bulgulara göre toplam 167.619 metin içerisinde mutlak frekansı 402.980’dir. Bağlı sıklığı % 0.027313’dir. Buradan “könnte” modal fiilinin “können” modal fiil formunun yüzde onunu (%10.097,54) oluşturduğu anlaşılmaktadır.

“Könnte” modal fiilin eş dizim analizine göre en sık kullanıldığı kelimeler sırasıyla ve olabirlik oran (LLR) değerleri şu şekildedir “vielleicht (LLR=41312), auch (LLR=33953), noch (LLR=33681), z.B. (LLR=27986), evtl. (LLR=26496), Vielleicht (LLR=25388), vorstellen (LLR=21785), ja (LLR=210759), werden (LLR=20017), Artikel (LLR=15259), schreiben (LLR=14577), ..., (LLR=14277), sagen überspitzt (LLR=14137), ggf. Dauermarken (LLR=13995), dann (LLR=12231), erwähnen (LLR=12023), ergänzen (LLR=10895), mal (LLR=10500), durchaus (LLR=10410), bzw.(LLR=9303)”dir. Bu kelimeler incelendiğinde “könnte”nin epistemik anlamını güçlendirecek “noch, evtl. Vielleicht, ja” gibi Partikellerdir.

Eş dizim analizi “könnte” modal yardımcı fiilin birlikte sık kullanıldığı ilk 20 kelime ile sınırlandırılmıştır. Şekil 2 incelendiğinde “könnte” en sık “vielleicht [belki, muhtemelen]” kelimesiyle kullanılmaktadır. Belki, muhtemelen anlamına gelen bu kelime “könnte”nin epistemik kullanımını desteklemektedir. “Könnte” modal yardımcı fiili onun epistemik kullanımını destekleyen “ja, noch, auch, vielleicht, evtl.” gibi Partikellerle aynı sözdizimde de bulunmaktadır.

Çalışmanın sonuçlarından hareketle “könnte” modal yardımcı fiilin epistemik kullanımına şu öneriler sunulabilir:

- “könnte” modal fiilin epistemik kullanımına yönelik yapılan bu derlem dilbilimsel analiz, diğer modal fiillerin epistemik kullanımı için örnek teşkil etmektedir ve derlem dilbilimsel analizleri yapılmalıdır.
- Derlem dilbilimi alanından daha fazla verim alabilmek için “könnte” modal fiilin epistemik kullanımı bağlamında hangi kelimelerle kullanıldığının tespit edilmesi önemlidir. Bu bağlamda bu tür fiillerin birlikte kullanım örnekleri derlem analizinden elde edilen örnek cümleler derslerde kullanılabilir.
- Modal yardımcı fiillerin farklı kullanımları göz önüne alındığında bu fiillerin Türkçeye çevirilerinde zorluklar yaşanabilmektedir (Demirci, 2014). Bu anlamda bu yardımcı fiillerin anlamlarının bağlamdan da daha doğru anlaşılacağı için derlem dilbilimsel analiz örneklerinden faydalanılarak, çeviri bağlamında faydalanılabilir.
- “könnte” modal fiilin söz dizimsel analiz sonuçları, yazma, dinleme, okuma ve konuşma gibi dört temel dil beceri derslerine uyarlanabilir ve bu bağlamda söz dizimsel örnekler derslerde kullanılmalıdır.

Kaynakça

- Abraham, W. (1995). *Modalverben als Sekundärprädikatoren*. Tübingen: Narr.
- Abraham, W. (2001). Modals: Towards Explaining The ‘Epistemic Non-Finiteness Gap’. In R. Müller ve M. Reis (Hrsg.). *Modalität und Modalverben im Deutschen*. (S. 7-36). Hamburg: Buske.
- Aksan, Y. ve Demirhan, U.U. (2015). Genel Adlar: Sıklık Listesinden İşlevsel Ulamlara [General Nouns: From Frequency Lists to Functional Categories]. *Proceedings Of The 28th National Linguistics Conference*, 08-09May 2014, Sakarya University.
- Aldemir, A. (2012). *Almancada Kiplik Fiiller ve Türkçedeki Karşılıkları*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baumann, C. (2017). *Bedeutung und Gebrauch der Deutschen Modalverben. Lexikalische Einheit als Basis Kontextueller Vielheit*. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. H. Aydın (Çev.

- Edt). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Bubenhof, N. (2018). Visualisierungen in der Korpuslinguistik. Diagrammatische Operationen zur Gegenstandskonstitution, -analyse und Ergebnispräsentation. In M. Kupietz ve T. Schmidt (Hrsg.). *Korpuslinguistik*. Berlin: de Gruyter.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics Of Qualitative Research: Techniques and Procedures For Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Çelikkaya, Ş. ve Balkaya, Ş. (2020). Bilişsel Kuramların Yabancı Dil Almanca Eğitimi ve Öğretiminde Uygulanabilirliği. In N. Akpınar Dellal, S. Koch ve W. Stankowski (Eds.). *Theory and Practice in Education. Science, Experience and Knowledge*. London: Lambert Academic Publishing.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler.
- COSMAS II (Corpus Search, Management and Analysis System), <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>, © 1991-2021 Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, [Erişim Tarihi: 15.08.2023].
- Demirci, M. (2014). Deontische und epistemische Verwendung der Modalverben und ihre Möglichen Übersetzungen ins Türkische Anhand des Romans “der Prozess” von Kafka. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 66-76.
- DeReKo-Das Deutsche Referenzkorpus. Ausbau und Pflege der Korpora Geschriebener Gegenwartssprache. Digitale Sprachwissenschaft. *Institut für Deutsche Sprache*, [Erişim Tarihi: 15.08.2023].
- Diewald, G. (1999). *Die Modalverben im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Duden (2009). *Die Grammatik. Unentbehrlich für Richtiges Deutsch*. 8., überarb. Aufl. Mannheim: Dudenverlag.
- Eisenberg, P. (2004). Modalverben im Diskontinuierlichen Verbkomplex. Die Struktur eines Datenchaos. Tübingen: Stauffenburg.
- Engel, U. (2004). *Deutsche Grammatik*. München: Iudicium.
- Esa Salim, L. (2021). Modalverben und Modus: Das Grammatische Phänomen “die Modalverben und Modaliät”. *Route Educational & Social Science Journal*. Vol. 8/Issue 6, 31-54.
- Helbig, G. ve Buscha, J. (2001). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Helbig, G. ve Buscha, J. (1998). *Leitfaden der Deutschen Grammatik*. 9. Auflage, Leipzig: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie.
- Hentschel, E. ve Weydt, H. (2003). *Handbuch der Deutschen Grammatik*. 3. völlig neu bearbeitete Auflage, Berlin, New York, de Gruyter Verlag.
- Jung, W. (1973). *Grammatik der Deutschen Sprache*. Berlin: VEB Bibliographisches Institut.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 170-189.
- Kupietz, M., Lungen, H., Kamocki, P. ve Witt, A. (2018). The German Reference Corpus DeReKo: New Developments - New Opportunities (pp. 4353-4360). In N. Calzolari, K. Choukri, C. Cieri, T. Declerck, S. Goggi, K. Hasida, H. Isahara, B. Maegaard, J. Mariani, H. Mazo, A. Moreno, J. Odijk, S. Piperidis, T. Tokunaga, Takenobu (Eds.). *Proceedings of the Eleventh International Conference on Language*

- Resources and Evaluation* (LREC 2018). Miyazaki: European Language Resources Association.
- Kupietz, M. ve Keibel, H. (2009). The Mannheim German Reference Corpus (DeReKo) As a Basis For Empirical Linguistic Research. *Working Papers in Corpus-Based Linguistics and Language Education*, 3, 53-59.
- Lemnitzer, L. ve Zinsmeister, H. (2015). *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Maché, J. (2018). *Das Wesen Epistemischer Modalität*.
- Maché, J. (2019). *How Epistemic Modifiers Emerge*. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortelmans, T. (2019). Das Modalverb Dürfte in Epistemischer Verwendung: Ergebnisse Einer Neuen Korpusstudie. *Studia Germanica Gedanensia*, (41), 113-126.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Çev.: M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Péteri, A. (2019). Epistemik und Common Ground. Quantitative und qualitative Untersuchung epistemischer Ausdrücke im Korpus. *Linguistik Online* 100, 7(19), 235-258.
- Reis, M. (2001). Bilden Modalverben im Deutschen eine syntaktische Klasse? In R. Müller and M. Reis (Eds.). *Modalität und Modalverben im Deutschen*. Hamburg: Buske, 287-318.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Tübingen: J.B. Metzler.
- Ruhi, Ş., Aksan, M. ve Aksan, Y. (2014). Derlem Dilbilim Yöntemlerinin Etkin Olarak Araştırmalarda Kullanımı: Uygulamalar [The Effective Use of Corpus Linguistic Methods in Linguistic Research: Applications] (pp. 264-270). In N. Büyükkantarcıoğlu, et al. (Eds.). *Proceedings of the 27th National Linguistics Conference*. Ankara: Hacettepe University.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., ve Nas, E. (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Scherer, C. (2006). *Korpuslinguistik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. (2., aktual. Aufl. erschienen 2014.).
- Schmidt, C. (2022). Korpuslinguistik und Mündlichkeit. Methodische und Technische Herausforderungen bei der Erstellung eines Fachspezifischen Korpus zur Verständigung über Literatur im Deutschunterrichtsdiskurs auf der Grundlage Archivierter Transkripte Korpora Deutsch als Fremdsprache 2(1), 81-94.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stake, R.E. (2005). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (s. 443-466). London: Sage
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures For Developing Grounded Theory*. London: Sage.
- Tahiroğlu, B. T. (2010). Derlem, Bilgisayar Destekli Sözlük Bilimi, Eş Dizimlilik ve Otomatik Terim Çıkarımı. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 58 (1), 183-197.

- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: Philadelphia.
- Tunalı, S. B. (2016). Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemlerinin Bir Arada Kullanılması “Karma Araştırma Yöntemi”. *Kurgu*, 24(2), 106-112.
- Üzüm, M. (2019). Epistemik Kiplik İşaretleyicilerinin Söz Dizimsel Özellikleri: Özbek ve Türkiye Türkçesi. *Türkoloji Dergisi*, 23(2), 452-492.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Vater, H. (2004). *Zur Syntax und Semantik der Modalverben*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Wach, E. (2013). Learning About Qualitative Document Analysis. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>. [Erişim Tarihi: 15.09.2023].
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 371-390.
Geliş Tarihi-Received: 07.08.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 02.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1338746

Türkçede Sezdirim: Duvar Yazıları Örneği

Turkish Implicature: Example of Wallpapers

Sezergül YIKMIŞ*

Öz

Dünya sürekli bir devinim halindedir ve bu devininin parçalarından biri de iletişimdir. Sosyal bir varlık olan insan, çeşitli kanallar yoluyla çevresiyle sürekli iletişim halindedir. Sözlü olarak eş zamanlı sürdürülen iletişim, yazılı olduğunda devamlılığını hem eş zamanlı hem de art zamanlı olarak sürdürmektedir. Yüzlere yıl öncesinden yazılan bir edebî eser asırlar sonra bile sayısız okura ulaşır ve yazar edebî eser vasıtasıyla okurlarıyla iletişim kurmaya devam eder. Duvar yazıları da bu iletişim yollarından biridir. İnsan eski çağlarda mağara duvarlarına yazdığı yazılarla farkında olmadan diğer insanlarla hem eş zamanlı hem de art zamanlı olarak iletişime geçmiş, hatta anonim günceler tutarak tarihe not düşmüştür. Öyle ki duvarlar ortak iletişim alanları olmuş, belki sosyal baskı belki de erk baskısı yoluyla söyleyemediklerimizi illegal bir yolla kamuya açık alanların duvarlarına yazarak hem kendimizi ifade etme ihtiyacımızı doyummuş hem de duygularımıza ortaklar bularak iletişimimizi devam ettirmeye çalışmışız. Her ne yolla olursa olsun gerçekleşen iletişimin temeli alıcı ve vericinin dış dünyayı iletme ve algılama biçimi üzerine gerçekleşir, kimi zaman ileti yüzey yapıda doğrudan sunulurken kimi zaman da derin yapıya yerleştirilen sezdirimlerden elde edilen çıkarımlarla oluşur. Duyguların açıkça söylen(e)mediği, imanun ya da ifadeleri örtülü olarak söylemenin makbul olduğu toplumlarda sezdirim kullanımı da yaygınlaşmaya başlar. Bu çalışmada bir iletişim yolu olan duvar yazılarındaki sezdirimler üzerinde durulmuştur. Çalışmanın derlem alanı Eskişehir Merkez mahallelerinden tesadüfi örneklem yoluyla elde ettiğimiz duvar yazılarıdır.

Anahtar sözcükler: Sezdirim, edimsel sezdirim, anlatsal sezdirim, konuşmaya dayalı sezdirimler, iş birliği ilkeleri, duvar yazıları.

Abstract

The world is in constant motion and one of the parts of this movement is communication. Man, as a social being, is in constant communication with his environment through various channels. The communication, which was carried out simultaneously orally, continued its continuity in diachronic when it was written. A novel written hundreds of years ago reaches countless readers even after centuries, and the author continues to communicate through his novel. Wallpapers are one of these communication ways. From the moment of his existence, man has unconsciously communicated with the writings he wrote on the walls of the caves, and even wrote down annotations in history by keeping anonymous diaries. So much so that the walls became common areas of communication, and we both satiated our need to express ourselves and tried to continue our communication by finding partners for our feelings, by writing illegally on the walls of public spaces what we could not say through social pressure or power pressure. Whatever the way, the basis of communication takes place on the way the receiver and transmitter transmit and perceive the outside world, sometimes the message is

* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, e-posta: sezergulykms@yandex.com, ORCID: 0000-0001-5374-1572.

presented directly in the surface structure, and sometimes it is formed by inferring from the implications placed in the deep structure. The use of intuition begins to become widespread in societies where faith is not openly expressed or where it is acceptable to say the expressions implicitly. In this study, the implications of graffiti, which is a way of communication, are emphasized. The corpus area of the study is the wallpapers we obtained through random sampling from the central districts of Eskişehir.

Keywords: Implicature, operant implicature, narrative implicature, conversational implicature, collaboration principles, wallpapers.

Giriş

Paul Grice'nin (1957)¹ araştırmaları sonucu literatüre kazandırılan *sezdirim* (*implicature*), en genel anlamıyla sosyal bir varlık olan insanın sosyal normlardan ötürü iletişim dilini şekillendiren tutumdur. Sezdirimin oluşabilmesi için vericinin iletişim sürecini başlatması gerekir. İletişim başladığı andan itibaren temel gaye vericinin mesajının alıcı tarafından sağlıklı olarak algılanmasıdır. İletişim sırasında vericinin niyeti ile sezdirim başlar. Alıcıyı olumsuz etkileyeceği düşünüldüğü için doğrudan ifade edilemeyen, ima ya da örtmece sonucu dile getirilen durumlar sezdirimi gerçekleştirir. Günay (2007, s. 87), sezdirimi bağımsız olarak tanımlamak yerine iletişimin iki ana unsuru olan gönderici ve alıcının eylemlerini bütün olarak ele alır ve sezdirim ile çıkarımı birlikte değerlendirerek sezdirimi çıkarımın gerçekleşmesi için metne yerleştirilen söylenmemiş veya belirtilmemiş anlamlar olarak açıklar. Anlamlandırma süreci gönderici ve alıcının iş birliğine dayalıdır. Gönderici sözlü ve yazılı kanal yoluyla iletişimi alıcıya gönderir, temel gaye iletişimin alıcı tarafından sağlıklı olarak anlaşılmasıdır. Verici anlamları doğrudan metin içinde iletebildiği gibi sezdirim yoluyla dolaylı ve örtük olarak da sunabilir. Bu durumda alıcı sezdirim cümlelerini çözümleyerek metni anlamlandırma çabası içine girer. Ergüt (2021, s. 370); sezdirimi yüzey yapıda verilmeyen, anlamsal boşluk oluşturan bilgilerin ipuçları verilerek görülmesini sağlama aşaması olarak tanımlar. Bu aşamada alıcıdan dolaylı ya da örtük olarak anlatılanları anlamlandırmak, eksik noktaları metin-içi ve metin-dışı bilgilerle tamamlamak için daha çok zihinsel çaba sarf etmesi beklenir. Örtülü anlatımın bir başka çeşidi olan sezdirim, verici tarafından ifade edilen bir sözce olmaktan öte alıcının düşünceleri söylenenden farklı anlama gelecek şekilde zihninde oluşturma sürecidir ve bu süreçte alıcıyı sürece dahil eden onu zorlayan göndericinin uyguladığı stratejidir. Kurmaca metinleri anlamak için sezdirim yoluyla oluşturulan *örtükleme* stratejisinde gönderici, bilgileri bilinçli olarak eksiltir, dağıtır; alıcı, bilgiler arasında uyum kurabilmek için metni zihninde yeniden üretir; olay ve durumlar arasında düzenlemeler yapar ve okuru yazılma sürecine ortak eder (İkiz, 2021, s. 11; Yazıcı, 2013, s. 93).

Grice (1957, s. 381'den akt. Ergüt, 2022, s. 370), bir sözcükle kastedilmek istenen anlamın vericinin niyetiyle doğru orantılı olduğunu, söylenen ve söylenmek istenen arasındaki ayrımı ancak vericinin niyetini çözmeye ve onunla iş birliği yapmaya gönüllü alıcının çözebileceğini belirtir. Verici ve alıcı farklı kişiler olsa da iletişim sürecinde ortak bir amaç taşırlar ve karşılıklı olarak birbirine bağımlıdırlar (Grice, 1975, s. 48'den akt. Ergüt, 2022, s. 370). Karşılıklı bir süreç dahilinde ortaya çıkan sezdirim temelde verici/konuşur ve alıcı/dinleyici arasındaki dengelerin gözetilmesine dayalı olarak belirir

¹ Grice, H. P. (1957) "Meaning", *Philosophical Review*, 66. adlı çalışması ile alan yazına sezdirim (*implicature*) kavramını kazandırmıştır. 1967 yılında Harvard Üniversitesinde "Logic and Conversation (Mantık ve Konuşma)" adlı konuşmasında da söylenen ile söylenmek istenilenin farkına vurgu yaparak sezdirim kavramının ayırıcı niteliğinden bahsetmiştir. Bu çalışmanın çevirisi A. Yavuz tarafından yapılmıştır. Yavuz, A. (2022). "Mantık ve Konuşma" Üzerine *Possible: Felsefe Dergisi*, 11(1), 51-70.

ve verici/konuşanın niyetine ve alıcının durumuna göre iğneleme, laf sokma, dolaylı eleştiri, kibarca uyarma ve ironi gibi anlamlar barındırabilir (Demirci, 2020, s. 204).

Yukarıda belirtilen “iletinin alıcı tarafından sağlıklı anlaşılması amacı”nın gerçekleşmesi için alıcının dilde yer alan anlam kalıplarına hâkim olması, verici ile aynı kodları kullanması ya da ipuçlarını yakalaması, bağlam takibini iyi yapabilmesi gerekir. Bunun için iletişim sürecinde mental olarak uyanık olan alıcının akıl yürütme, analitik düşünme gibi zihinsel eylemleri gerçekleştirmesi gerekir. Çünkü sezdirim sırasında verici dil tasarrufuna başvuracağı için her ayrıntının değerlendirilmesi sezdirimin gerçekleşmesi için adeta bir zorunluluk haline gelir. İletişim sırasında doğrudan söylenen öğeler vardır ve üst metin ya da yüzey yapı alıcıya bazı mesajları iletir. Burada asıl gaye derin yapıda yer alan söylenmemiş olanları ya da söylenenlerden hareketle söylenmek isteyip derin yapıda gizlenenleri yüzey yapıya çıkarabilmektir. Aslında bir çözümleme sürecini tetikleyen sezdirim, alıcının kendi yaratım sürecini başlatır. Donmuş ya da kalıp olarak gönderilen bir metinde ya da iletişim sırasında sarf edilen cümlelerde yer alan sezdirim ile metnin yeniden ve yeniden yaratılması için olanak sağlar. Çünkü verici tarafından oluşturulan sezdirim cümleleri ardından gerçekleşen alıcının çıkarımı ile yaratım süreci tamamlanır. Grice (1996, s. 119’dan akt. Ergüt, 2021, s. 374), bu aşamada sezdirilen ve doğrudan söylenen anlamlar arasında alıcı tarafından doldurulması gereken boşluklar olduğundan söz eder. Vericinin iletişim diline yerleştirdiği ipuçlarından alıcının elde ettiği çıkarımlar verici ve alıcı arasındaki uzlaşımın sağlanması ve çatışmanın ortadan kalkması ile sağlanır. Ergüt (2021, s. 373), sezdirim cümleleri ile gerçekleşen çatışmasız iletişimin alıcıda gerçekleşmesi gereken çok sayıda amaç taşıdığını belirtir ve bunlardan bazıları aşağıda sıralandığı gibidir:

- Okuru/alıcıyı çözümleme, iş birliği sürecine dâhil etmek,
- Okurun art alan ve ön bilgilerini devreye sokmak, metne yeni bir kapı aralmasını sağlamak, okuru devamlı muhakeme içine sokmak ve okurun verilmiş olanın da ötesine geçmesine olanak tanımak,
- Heyecan ve merak unsurunu arttırmak, gizemi korumak ve bu yolla okuru anlatılacaklar için güdülemek,
- Saygı, korku, çekinme gibi nedenlerle söylenmekte sakınca görülen bilgileri üstü kapalı ifade ederek alay, ironi, iğneleme, eleştiri içeren düşüncelerin etkisini arttırmak, okurun kendi çabalarıyla keşfetmesini sağlamak,
- Okurun metinde kendinden bir şey bulmasını sağlamak için bazı kilit noktalarını ona tamamlamak, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek bu yolla hem metne farklı dünyalar açmak hem de okurda zihinsel haz oluşturmak.

Duygusal ve mental olarak alıcıyı harekete geçiren sezdirimler, alıcıya sınırsız bir yetki ve yaratım özgürlüğü kazandırıyor gibi görünse de alıcının da sınırları vardır. Gürgün (2016, s. 1862-1863), bu genişleme sürecini “Belli sınırları olan metinde örtük / sezdirimsel anlatımda okur hayal dünyasının sınırsız olduğunu düşünür. Metni anlamlandırmakta özgür olan okur, öznel değerlendirmelerini de çözüm sürecine dâhil ettiğinden metin, her okumada farklı şekilde üretilecektir. Farklı hayal dünyalarına yelken açan metnin yeniden yaratılma süreci, hiçbir zaman tam olarak bitmeyecektir. Metin, somut anlamıyla sınırlandırılmayan belirsizlikler içerdiğinden her okumada kendini aşarak okura sonsuz bir yapı sunacaktır.” şeklinde ifade eder. Burada dikkat edilmesi gereken bu sonsuz yapı, kendi içinde denetimli bir özgürlüğe sahiptir ve bu özgürlük, zihnin sınırlarını alabildiğine kullanmak ve her çıkarımı ifade etmek değildir. Alıcının verici ile sahip olduğu müştereklere, iletişim kodlarına, izleğin şekillenmesini sağlayan tarihî sürece, iletişimin taraflarını bir araya getiren bağlamın gereklerine sadakat

gibi durumlara riayet etmesi gerekir. Her iletişimin sezdirim barındırmayacağı da bir diğer husustur. Alıcının duyduklarını bireysel düşüncelerine ve ön bilgilerine göre yorumlaması, vericinin sezdirim yapmaya niyeti olmamasına rağmen bazen bir şeyler ima ediyor şeklinde algılanmasına neden olabilir (Elnur, 2015, s. 18). Ortaya çıkan yanlış algılama sağlıklı iletişime engel olur Grice'nin de belirttiği gibi bağlama dayalı ifadenin kapsamlı şekilde anlaşılması için sezdirilen, kastedilen ana niyetin farkına varılması gerekir.

Değerlendirmelerden de anlaşıldığı üzere gönderici ve alıcı iş birliğinden doğan ve iletişim esnasında gerçekleşen sezdirim, sıradan bir zihinsel çıkarım olmayıp kendi içinde belirli kuralları olan bir iletişim sürecidir. Yılmaz (2020, s. 56-57) sezdirimin temel özelliklerini şöyle sıralar:

- i. Sezdirim, bağlam ya da sözcüleme durumundan çıkarılır.
- ii. Sezdirimde mantıksal akıl yürütme vardır.
- iii. Sezdirimde anlamsal ipuçları dikkate alınır.
- iv. Muhatapın bilgi alt yapısı sezdirimde ön plana çıkar.
- v. Konuşucu anlamı ile cümle anlamı arasında tutarsızlıklar olabilir.

1. Sezdirim sınıflandırması

Palmer'in (2001)² kiplik sınıflandırmasını yeniden düzenleyen Kamacı Gencer (2020, s. 145) sezdirimsel bilgiyi, oluşturduğu sınıflandırmada bilgi kipliğinin alt başlıklarına eklemiştir. Sezdirim konusu dil çalışmaları özelinde değerlendirildiğinde sezdirime edimbilim ve metindilbilim çalışmalarında rastlandığını belirten Akboğa (2022, s. 793), alanda yer alan çalışmaları değerlendirdikten sonra ortak ve farklı görüşler doğrultusunda sezdirimin edimsel ve anlatsal olmak üzere iki farklı boyutta gerçekleştiğini belirtir ve tasnifini şu doğrultuda yapar:

1.1. Edimsel Sezdirim

20. yüzyılda yapılan çalışmaların geleneksel model ile alıcı ve verici arasındaki bildirişim sürecini çözmekte yetersiz olduğu görülmüştür. Geleneksel modelde düşüncenin doğrudan aktarımı söz konusudur. Ancak Grice'nin (1975, s. 43'ten akt. Akboğa, 2022, s. 793) çalışmaları ile bu görüşe alternatif olacak farklı bir model ortaya çıkar. Çıkarımsal model olarak adlandırılacak bu yöntemle göre bildirişimin sağlanması basit bir kodlama/kod çözme işleminden çok daha fazlasıdır. Burada konuşurun ilettiği şey, belirli bir anlamı iletme niyetinin kanıtıdır. Dinleyici bu kanıtlara sahip olduktan sonra belirli aşamalardan geçerek konuşurun niyetine çıkarım yoluyla ulaşır. Açık bir kodlama ve kod çözme sürecinden sonra belirli ilkeler vasıtasıyla çözülmesi gereken örtük bir çıkarım süreci gelir. Grice tarafından oluşturulan bu modelde konuşurun kastettiğinin, konuşur tarafından kullanılan cümlelerin işaret ettiğinden farklı olduğu iddia edilmiş ve bu iki anlam sistemli bir biçimde birbirlerinden ayırmaya çalışılmıştır. Bu iki anlamdan ilki kullanılan cümlelerin uzlaşımsal (geleneksel) anlamını, ikincisi aynı cümle aracılığıyla konuşurun ima ettiği anlamı karşılar.

Geleneksel/Uzlaşımsal Sezdirim (conventional implicature): Konuşucunun dilsel özellikler sayesinde ortaya çıkarmaya çalıştığı örtük anlamları içeren sezdirimdir. Sözcükler gerçek anlamlarıyla kullanılır. Dilde yerleşik ve genel olan sezdirim türüdür.

² Bahsi geçen çalışma Palmer'in *Mood and Modality (Second Edition)* adlı çalışmasıdır. Palmer, F.R. (2001). *Mood and Modality (Second Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Burada önemli olan doğruluk koşuludur. Geleneksel sezdirimde doğruluk koşulu bulunmaz. Söylenmek istenilen şey kullanılan sözcüklerin herkes tarafından kabul gören anlamlarından ortaya çıkar (İkiz, 2021, s. 14). Yılmaz (2020, s. 55), uzlaşım sezdirimi yalnızca belirli sözlüksel ögelere ya da ifadelere uzlaşım çerçevesinde dayanan, doğruluk koşulu gerektirmeyen çıkarımlar olarak ifade eder.

Konuşmaya Dayalı Sezdirim (conversational implicature): Konuşma esnasında konuşucunun ifade ettiği başka bir deyişle dile yansıtılan anlam ile dile yansıtılmayan ve konuşucunun kastettiği anlam ortaya çıkmaktadır. Konuşma esnasında bu durum doğrudan yanıt verilmeyerek başka bir duruma yönlendirilmesi ile ya da dinleyici alıcı arasındaki zıtlık yaratma durumu ile örneğin istemediğini söylemek yerine neyi istemediğini ifade eden bir kullanımla sağlanabilir. Konuşmaya dayalı sezdirimde; sezdirim sözünün bağlamı aracılığıyla oluşturulur. Konuşma sezdirimi ilkesi, konuşmaya katılanların gerektiğinde ve amacına uygun katkıda bulunmasını önerir ve alt ilkeler çerçevesinde iletişimi açıklamaya çalışır. Konuşmaya dayalı sezdirim, konuşmacının iş birliği kurallarından birini ya da birkaçını ihlal etmesi ile ortaya çıkar. Konuşmaya dayalı sezdirimde, dil içi bağlam yanında dil dışı bağlam da rol oynar; konuşucu söylediğinden daha fazla şey ifade ederken, muhatap bu söylenenden konuşucuyla olan ilişkisi, dünya bilgisi, içinde bulunulan koşullar vb. etkenlere dayanarak çıkarımda bulunur (Çürük, 2014, s. 15).

Grice (1975, s. 47'ten akt. Akboğa, 2022, s. 794-795); insanların etkili, sağlıklı bir bildirişim gerçekleştirebilmesi için temelde iş birliği ilkesine bağlı olmak üzere onu takip eden alt ilkelere uyulmasını gerekli görür ve bu ilkeleri şu şekilde açıklar:

- İş Birliği İlkesi (Cooperative Principle) Konuşmaya dayalı katkınızı, konuşma gerçekleştiği aşamada, dâhil olduğunuz diyalogun kabul edilen amacı veya yönü gereğince yapın.

- Nitelik Alt İlkesi (Maxim of Quality): İfade kanıtla dayalı ve doğru olmalıdır, değilse söylenmemelidir.

- Nicelik Alt İlkesi (Maxim of Quantity): Katkınız gerektiği kadar bilgilendirici olsun, katkınız gerekenden daha bilgilendirici olmasın.

- Bağlantı Alt İlkesi (Maxim of Relation): Katkınız konuyla bağlantılı olsun.

- Tarz Alt İlkesi (Maxim of Manner): İfadeniz anlaşılabilir olmasın, belirsiz olmasın, kısa ve öz olun (Gereksiz laf kalabalığından kaçın); düzenli, sistemli olun.

Diğer Bahadır (2022), bu ilkelerin ne derece ihlal edildiğini Şeyyâd Hamza'ya ait *Yûsuf u Zelîhâ* mesnevisi üzerinde incelemiş ve burada gerçekleşen iletişimi, "konuşma eylemi"ni oyun metaforu üzerinden açıklamış ve oyuncuların bu dört kurala uygun biçimde hareket etmeleri gerektiğini belirtmiş. Bu kurallara uyulmaması söz konusu olduğunda ilkeler bilerek ya da bilmeyerek ihlal edildiğinde sezdirimlerin ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu ilkeler, bazı zamanlarda çığnır; ilkelerin çığnırması karşılıklı konuşma anında anlama yeni anlam katan, anlamı değiştiren, derinden sarsan ve yok eden etkidir. Alıcıyla verici arasında iletişimi sağlamak için gerekli çaba gösterilmezse konuşma kuralları ihlal edilmiş olur (Tüfekçi Can, 2015, s. 104). Sezdirim, açıkça söylenmeyen ancak iş birliği ilkelerinin belli bir şekilde kullanılması ya da birinin çığnırması sonucu ortaya çıkan örtük anlamlardır. Bir söylem niteliğinde olan bu ifadelerde ifade edilenlerin edilmeyenler olduğundan hareketle çıkarımda bulunmaya başlayan dinleyici dil içi bağlama dayalı bilgisi, dünya görüşü, art alan bilgisi, bireysel özellikleri, bağlam ve konuya hakimiyeti ile devreye girer ve çıkarımlarını elde eder.

1.2. Anlatısal Sezdirim

Anlatısal sezdirim, anlatıcının bilgiyi iletme biçimlerinin incelenmesiyle ortaya çıkmıştır. Çalışma alanı olarak tek tek cümleleri değil cümleden büyük birlik ve bu birimlerin oluşmasıyla oluşan metinleri bir bütünlük içinde ele almaktadır. Sezdirim, iki farklı şekilde tasnif edilmiş olsa da her birinde söylenenin ötesine geçme durumu söz konusudur. Anlatısal sezdirimler, anlatıcının dolaylı bir şekilde iletmeyi tercih ettiği örtük bilgilerdir ve dilsel göstergelerin uzlaşım sal anlamlarından faydalanılır. Okuyucunun sezdirimlere metin içi bağlamsal bütünlüğü kullanarak ulaşması istenir. Bağlam takibini çok iyi yapan okuyucu metinde yer alan parçaları birleştirir ya da anlatıcının ipuçlarını yakalar. Çünkü Üstünova (2017, s. 393) vericinin bilgi iletme konusunda kelimelerden tasarruf ettiğini, her yeni bilgiyi cömertçe sunmadığını ifade eder. Ayrıca her cümlede sunulan bilgi daha sonra sunulacak bilgilere zemin hazırlamaktadır. Böylece eski bilgiyle yeni bilginin harmanlanması yoluyla bir bildirim gerçekleştirilir. Anlatısal sezdirimler, edimsel sezdirimlerden farklı yapıya sahiptir çünkü bir anlatı sırasında anlatıcı tarafından sürekli bilgilendirme olur burada alıcıya düşen bilgiler arasındaki bağlantının sağlıklı yapılması ya da bilgi ağından sağlıklı faydalanmaktır. Üstünova (2018, s. 8), çıkarım ve sezdirimin kendisini cümleden büyük birim içinde hissettirebileceğini ifade ederek sezdirimle ilgili cevaba ulaşabilmek için metin içi bağlamsal bilgi ağına işaret eder. Anlatısal sezdirimlerdeki bir diğer fark da vericinin metni oluştururken hissettiği estetik kaygıdır. Bu estetik kaygının ardına gizlenen bilgi, alıcının art alan bilgisini harekete geçirmesiyle ortaya çıkar. Burada bağlam anlatıcının kurguladığı dünyanın gerçekleriyle oluşur. Anlatıcı fantastik bir alemde ya da postmodern romanlarda olduğu gibi sınırları tasavvur edilemeyen bir zaman çizgisinde sezdirimlerini sunmayı tercih edebilir. Burada bütün mesaj vericinin alıcıyı harekete geçirme adına metin dokusuna yerleştirdiği bilgi ağı vasıtasıyla anlatıcıya geçer.

2. Duvar Yazılarında Sezdirim

Duvar yazıları insanların olaylar ve durumlar karşısında ben buradayım diyebilmek ve tarihe not düşmek amacıyla tuttıkları anonim güncelerdir. Günümüzdeki şekliyle duvar yazıları ilk defa 1970 yılında New York'ta görülmüştür. Yunan Demetrius'un, kendi ifadesiyle can sıkıntısından, duvara isminin kısaltması olan Taki ve adres numarası olan 183'ü yazmasının ardından duvar yazıları gündeme gelmiştir (Balkır ve Kuru, 2016, s. 1647). Emecan (2007, s. 157); çağdaş atasözleri olarak adlandırdığı duvar yazılarının, söyleyecek düşüncesi ya da duygusu olup da söyleyemeyen sokaktaki insanın ya da yaşadığı çevreyle yeterli ve doğru bir iletişim kuramayan gençlerin toplumun yerleşik değer yargılarını sorgulama şekli olduğunu belirtir. Paleolitik dönemden beri kullanılan duvarlar; mağara resimlerinden, duvar yazılarına ve kaligrafik değer taşıyan graffiteye evrilen bir gelişime tanıklık etmiş ve yazının bulunmasıyla birlikte kendini yazıyla ifade etmek isteyen insanların mekânı olmuştur.

Karakaş (2018, s. 1118), duvarlardaki bu evrilmeye birlikte duvar yazılarının nedensiz ve işlevsiz olmadığını, gereklilikleri ve talepleri olan bu yazıların bir duyuru niteliği taşıdığını, bununla birlikte gündelik insan hayatının dinamik yönünü açığa çıkaran, bir anlamda onu açıklayan bir toplumsal etkinlik olduğunu belirtir. Çünkü doğduğu andan itibaren bir inşa süreci içine giren birey; toplumu tanıma, anlama, beklenti içine girme, sorgulama, kabullenme gibi eylemlerle bu süreci tamamlamaya çalışır. Bu esnada ona katkı sağlayan en önemli unsurlardan biri dil ve onun sembollerle kalıplara dökülmüş hali olan yazıdır. Fransız İhtilali ve ardından yaşananlar bunun en etkili örneklerindedir. Fransız İhtilali'nin dinamiğini iletişime geçen bireylerin oluşturduğu kolektif bilinç ve bu bilinçlenme sürecinden sonra harekete geçen insanlar oluşturur. Toplum harekete geçiren, toplumsal sorunları dile getiren, kolektif bilinci

oluşturan sözlü ve yazılı dil yüzyıllardır insanoğlunun elindeki en önemli güçtür. Fransız İhtilali'nden sonra bu gücün birçok şeyi mümkün kılabileceği algılanmış ve bu algı dünyanın kelime hafızasına yeni bir kavram olan "ideolojiyi" yerleştirmiştir. "İdée" (düşünce, kanı, inanış) sözcüğünden "idéologie" kavramını oluşturan Fransız filozof Destutt de Tracy (1754-1836) bu kavramı ilk defa 1796 yılında bilinçli düşünce ve fikirlerin kaynaklarını açığa çıkarmak anlamına gelecek şekilde içinde tarafsızlık barındıran bir terim olarak kullanmış fakat terim; zamanla tarafsızlığını, bir bilim dalının adı olma kimliğini yitirmiştir. Terimin tarafsızlığını yitirmesinin ardından Eagleton, ideolojiyi toplumdaki belirli kesimlerin çıkarlarını koruyan aldatıcı bir düzen olarak tanımlamıştır (Sucu, 2012, s. 31). İdeolojinin çok katmanlı bir kavram olması ve hakkında sayısız görüş barındırmasından kaynaklı alanda kabul gören bir tanımı bulunmamaktadır ve kesin bir şey söylenememesinin yanında örtülü bir tehlikesi olduğu gerçeği de yadsınamaz. Birey çevresinden duyduklarını, izlediklerini ve okuduklarını yorumlayarak kendi ideolojisini oluşturur ve bu içinde bulunduğu toplumun ideolojisine karşı bir ideoloji de olabilir, bunu bazen söyleyerek bazen de yazarak kelimelere döker. Bu ihtiyacın ortaya çıktığı zamanlarda duvar yazıları duygu ve düşüncelerin dile getirilmesinde tercih edilen yollardan biri olmuştur. İdeolojik tavır duvar yazılarında dile getirilen unsurlardan biri olmakla beraber, toplumun sosyoekonomik tavrını, duygusal direnişini ve değer yargılarını da duvar yazılarında görmekteyiz. Adeta bir şehrin, mahallenin bir sokağın isimsiz, anonim kayıtları olan duvar yazılarının kamusal alana yazılıyor olması yazıların daha çok kişi tarafından okunabilmesini sağlar. Gönderici(ler) ve alıcı(lar)ın bulunduğu sokakların duvarlarında yer alan duvar yazıları yüzlerce kişi tarafından okunmakta ve her okunduğunda yüzlerce söylemin oluşmaktadır. Duvar yazılarının söylem niteliğinde olmasının nedeni Sözen'in (2014, s. 11) söylem tanımında da belirttiği gibi içinde düzenlilikler, çelişkiler, kıskırtmalar, mücadeleler, baskı, açığa çıkma, özgürleşme, müzakere, uyum, çatışma vs. gibi birtakım sosyal durumları barındırmasıdır. Duvar yazılarında yer alan söylemler incelediğinde bireyin kendisiyle, sosyal çevresiyle, erkle olan iletişimi, çatışma ya da uyum içinde olma durumu ile ilgili veriler barındırdığı görülür. Bir mahallenin duvarına baktığınızda hem toplumsal hem siyasi hem psikolojik hem de dil bilimsel sayısız veri elde etmek aslında bir söylem olan duvar yazılarının doğası gereğidir. Bu durum söylemin, sadece dilbilimin geleneksel öğeleri ile sınırlı olmamasından; sosyal, siyasi, kültürel, ekonomik alanlar gibi alanlarla etkileşim içinde olan çok katmanlı bir yapıda olmasından kaynaklanır (Sözen, 2014, s. 18).

Duvar yazılarını anlamak, onları klasik dil bilgisi yöntemleri kullanarak yapılacak çözümlemeyle mümkün değildir. Duvar yazısındaki iletilerin çözümü için yüzey yapının ötesine geçmek gerekir. Sadece metin değil gönderici ve alıcı düzleminde de etkili olan kültürel dokuların da dikkate alınması, metni anlamlandırma açısından fayda sağlayabilir. Verici ve alıcı düzleminde duvar yazılarında sıklıkla konuşurun sesi duyulur ve bu ses söylemi ile sokaktan geçenlerle temas kurar. Bu yolla gerçekleşen iletişimde temel eğilim iletinin kısa ve çarpıcı olmasıdır. Yürüme anında karşılaşılabilecek bir yazıda ifadeler tek cümle, tek kelimedenden oluştuğu gibi tamamlanmamış cümlelerden hatta tek harften de oluşabilir. Duvar yazılarının kısa olması bir zorunluluktur fakat asıl zorunluluk anlamın iletilde çarpıcı biçimde sunulmasıdır. Bunu da sağlayan yapılar söz sanatları, sapmalar, çok iyi bilinen şarkı sözleri ya da şiir parçalarının metinlerarasılık bağlamında kullanılması, örtük anlatımlar ya da ima diyeceğimiz sezdirimlerdir. Bu çalışmada genel hatlarıyla tanım ve tasnifi üzerinde durulan sezdirimin duvar yazılarındaki işaretleyicilerinin neler olduğu Eskişehir örneği üzerinden betimlenmeye çalışıldı. Örneklem alanı Eskişehir'de yer alan merkez mahallelerden tesadüfi olarak derlenen duvar yazılarıdır. Çalışmada sekiz farklı mahalleden toplam on altı duvar yazısı incelendi. Araştırmaya konu olan duvar yazıları iş birliği ilkelerinin durumuna göre

değerlendirildi fakat Ergüt Grice'nin aksine sezdirim cümlelerinin dört sezdirim cümlesi ile sınırlı olamayacağını ifade ederek çalışmasında sezdirim cümlelerini yeniden sınıflandırmıştır. Bu bağlamda iş birliği ilkelerine değinilmekle beraber duvar yazıları Ergüt'ün (2022, s. 377) "Sezdirim Cümleri Tasnifi"ne göre incelendi:

Tablo 1. Sezdirim cümleleri tasnifi

Sezdirim Cümleleri	Uzlaşımaya Dayalı Sezdirim
	Konuşma Sezdirimi
	Genel Konuşma Sezdirimi
	Özel Konuşma Sezdirimi
	Bağlamaya Dayalı Sezdirim
	Sözcüksel Sezdirim
	Örtük Sezdirim
	Dolaylı Sezdirim
	Önsezdirim,
	Artsezdirim,
	Nitelik Sezdirimi
	Nicelik Sezdirimi
	Bağıntı İçerin/İlişkili Sezdirim
	Tarz Sezdirimi
	Uyumsuz Sezdirim
	Anlamsal Sezdirim
	Standart Sezdirim
	Güçlü Sezdirim
	Zayıf Sezdirim

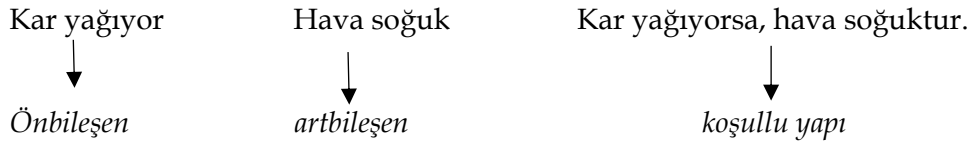
2.1. Uzlaşımaya Dayalı Sezdirim Örnekleri

Uzlaşımaya dayalı sezdirim cümlelerinde verici, dilsel özellikleri devreye sokarak ortaya bağlama gerek duymaksızın herkesçe aynı anlaşılabilir, herkesçe kabul gören bir örtük anlam çıkarmayı amaçlar. Sıklıkla kullanılan bu sezdirim türünde önemli olan, doğruluk koşuludur (İkiz, 2021, s. 14; İmer vd., 2011, s. 251). Uzlaşımaya dayalı sezdirimler, konuşma sezdirimleri gibi bağlama göre değerlendirilmez; sezdirimin verildiği bağlamda ortaya çıkar (Yavuz, 2018, s. 15).



Resim 1. "Adam olana her zaman kapımız açık." Çamlıca Mah.

"Adam olana her zaman kapımız açık." duvar yazısı yüzey yapıda koşul bildiren bir yapıya sahiptir: "Adamsa kapımız açık." Özgen (2022, s. 108), sezdirim cümlelerinin yapısının bu sistematik üzerine kurulu olduğunu belirtir ve sezdirim ilişkisinin iki farklı önerme arasındaki tek yönlü gerektirim ilişkisinden doğduğunu, bu yolla oluşan birleşik önermelerin doğal dilde koşullu yapılarla karşılandığını belirtir ve koşul bölümünü *önbileşen*, sonuç bölümünü *artbileşen* olarak adlandırır.



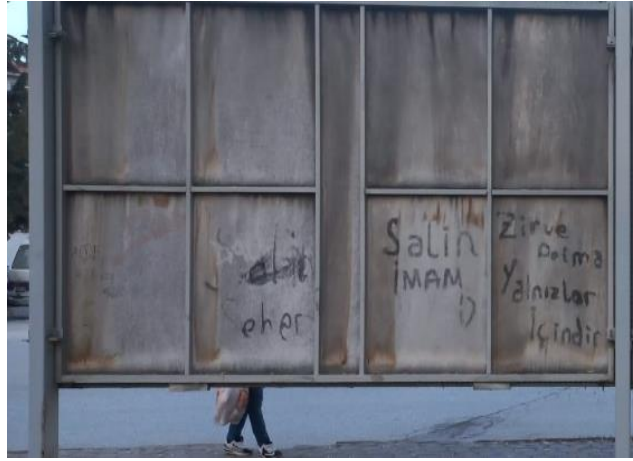
Önbileşen [p] ile artbileşen [q] ile ifade edildiğinde p → q koşullu yapısında yer alan → simgesi de sezdirimi ifade eder bu durumda sezdirimin tek yönlü olduğu q → p'ye olamayacağı da görülür yani "Kar yağıyorsa hava soğuktur" ≠ "Hava soğuksa kar yağar" şeklinde olamaz.

Örnek cümlede önbileşen (koşul) *adamsa* → artbileşen (sonuç) *kapı açıktır* ve sezdirim tek yönlüdür yani *kapının açık olması adam olduğunu* göstermez. Derin yapıda bu cümle karşıtlık bağlaçları ile "Ama sen adam olmadın bu kapıdan giremezsin." şeklinde bağlanabilir. Şart olmadan bu durumun gerçekleşmeyeceği sezdirildiği gibi başka bir ihtimalin de olmadığı *her zaman* belirteci ile sezdirilmektedir. Vericinin tercih ettiği koşaç cümlesi de bu sezdirimi sağlamlaştırmaktadır, koşaç cümlelerinde yer alan yüklemelerde zamanı yansıttığı ve günümüzde düşmüş olduğu düşünülen süreklilik görünüşüne sahip olan {-Dır} biçimbirimi bununla birlikte kesinlik bildirmektedir (Sebzecioglu, 2016, s. 255). Çünkü uzlaşımaya dayalı sezdirimler, etkisizleştirilemeyen bir başka deyişle başka bir ihtimalin söz konusu olmadığı sezdirimlerdir. Duvar yazılarında sıklıkla tercih edilen sezdirim türü uzlaşımaya dayalı sezdirimdir. Çünkü verici duvarı okuyan her alıcının o ifadeden zorlanmadan ve genel geçer bir hüküm çıkarmasını istemektedir. Ayrıca duvar yazısının aslına baktığımızda yazıda harf seçiminde *sapmalar* olduğu görülmektedir. Kimi yerlerde küçük harf kullanılır iken kimi yerlerde de büyük harfler tercih edilmiştir: *Adam* sözcüğünde yer alan *D* harfi ve *her zaman* sözcüğünün büyük yazılması da sezdirimdeki etkisizleştirilemeyen, başka bir ihtimalin olmadığı hususlardır ve verici özellikle bu hususlara dikkat çekmiştir.



Resim 2. İz bırakanlar unutulmaz. Çamlıca Mah.

"İz bırakanlar unutulmaz." duvar yazısı da önbileşen ve artbileşen parçalarından oluşmaktadır. Derin yapıda verilen sezdirim "Unutulmak istemiyorsan iz bırakmalısın." ya da "İz bırakırsan unutulmazsın." dır. Verici unutulma- eyleminin gerçekleşmesi için iz bırakmayı zorunlu kıldığı gibi başka bir ihtimalin varlığını da ortadan kaldırmaktadır ve bunu {-mAz} geniş zaman olumsuz biçimbiriminin cümleye kattığı süreklilik görünüşü ile sağlar.



Resim 3. Zirve daima yalnızlar içindir. Batıkent Mah.

“Zirve daima yalnızlar içindir.” verici bu cümlede birden fazla sezdirimde bulunmaktadır. Bunlardan ilki, “Zirvede olduğunda yanında kimse olmaz, zirveyi hedefliyorsan sonrasında yalnız kalacağını göze almalısın.” diğer sezdirim ise “Başarılı olduğunda yalnız kalacaksın.”dır. Yüklemde yer alan {-Dır} biçimbirimi yüklemi özneye geniş zaman işlevi ile bağlayarak süreklilik anlamı kattığı için cümlede yer alan sezdirimler bütün zamanları içine alan bir hüküm niteliğindedir ve verici bu kullanım ile mevcut durumu bir yer ya da zaman dilimi ile sınırlamayıp bu yargıyı bir bağlama tabi kılmamıştır. Aydın (2016, s. 1721) dil bilgisel zamanın her ne kadar eklerle sunulan zaman olsa da eklerin zaman kavramını açık biçimde anlatmak için her zaman yeterli olmadığını belirtir ve çalışmasında zaman belirteçlerini işaretleyicilerden biri olarak alır. Zaman belirteçleri, zaman eklerinin somut zamanı vermede tek başına yetersiz olduğu durumlarda yüklemle zaman ilişkisine giren dil birimleridir. Cümlede kullanılan *daima* belirteci bu bağlamda tüm zamanları içine alacak bir zaman dilimine işaret etmektedir.



Resim 4. Elbet her gidenin yeri dolar. Sümer Mah.

“Elbet her gidenin yeri dolar.” duvar yazısında verici “terk edilen insanları teskin etmek amacıyla bu terk edilmiş zamanla unutulacağını” sezdirme istemiştir. Cümlelerin yüklemde tercih edilen {-Ar} geniş zaman biçimbirimi bu cümlede süreklilik görünüşü işleviyle kullanılmıştır. Herhangi bir zaman diliminde bu duvar yazısı ile karşılaşan her kişi için bu duvar yazısı aynı sezdirimi taşımaktadır. Yine cümlede tercih edilen *elbet* belirteci de cümlede yer alan sezdirimin nihai sonuç olduğu mesajını pekiştirmektedir.

2.2. Konuşma Sezdirimi Örnekleri

2.1.1. Nitelik Sezdirimi Cümleleri

Vericinin bilinçli olarak oluşturduğu yeterli delilden yoksun, eksik ve yanlış ya da tutarlı olmayan bilginin verilmesi, nitelik ilkesinin ihlal edilmesine ve nitelik sezdirimine sebebiyet verir. Burada alıcı, söylenene değil; kastedilene odaklanır ve birbirinden tamamen farklı anlamlar yansıtan bu kullanımlar, söylenenden daha fazla anlam yansıtır (Ergüt, 2022, s. 435). Çürük'e (2014, s. 22) göre sezdirim, ironi içerebilir. Bu durumda söylenen ve söylenmek istenen arasında örtük şekilde bir karşıtlık vardır ve nitelik ilkesinin ihlaliyle asıl amaçlanan eleştiri, uyarı veya alıcı ile alay etmektir.



Resim 5. Aklımdasın diyen balıklar, ömrümsün diyen kelebekler gördüm. Yenikent Mah.

"Aklımdasın diyen balıklar, ömrümsün diyen kelebekler gördüm." Verici alıcıya etrafındakilerin vefasız olduğunu ve onu unuttuklarını sezdirmek istemiştir. Bu ironi balık ve kelebek benzetmeleriyle yapılmıştır. *Balık* halk arasında genel kabul açısından hafızası zayıf insanları temsil eder ve çabuk unutanlar için "balık hafızalı" ifadesi kullanılır. *Kelebeklerle* ilgili genel kanı ise ömürlerinin kısa olduğudur. Verici akılda ve ömürde yer etme açısından yaşadığı olumsuzluğu yani vefasızlığı örtük bir karşıtlık ile sezdirmeye çalışmıştır. Bir diğer sezdirim ise ona bunu yaşatanların bilinçli olması sebebiyle onlara karşı eleştirel yaklaşımdır.



Resim 6. Aşk oyuncak olsaydı ilk seninle oynarım. Batıkent Mah.

"Aşk oyuncak olsaydı ilk seninle oynarım." duvar yazısı vericinin ne söylediğinden ziyade tercih ettiği sözcüklerle ne anlatmak istediğine odaklanılması gereken bir cümledir. Cümleden çıkacak sezdirim: Verici, *ben* konumundaki özne tarafından aşkı bir oyuncak olarak tasavvur edip oyun arkadaşı olarak *sen*'i tercih etmektedir. *İlk* belirtecini de kullanarak *sen*'in özel, vazgeçilmez, değerli olduğu sezdirilmek istenmiştir. Bununla birlikte alt metinde oyun arkadaşı olarak *sen* seçilen durumunda olduğu için onu etkisiz de bırakmakta iradenin kendisinde olduğu sezdirimini de vermektedir. Bir diğer sezdirim

ise yergi ya da alay gibi olumsuz duygu değeri barındıran *seninle oyna-* ifadesinin sezdirimidir. “*Seninle oynarım.*” ifadesinde tıpkı *arabayla oyna-* ya da *topla oyna-* kullanımlarında olduğu gibi *sen* nesne konumunda başkası tarafından kullanılan araç gibi sezdirilmiştir. İlk belirteci ile {-Ar} geniş zaman biçimbiriminin birlikte kullanımı da kararındaki bu kesinliği artırmaktadır. Bu duvar yazısında dikkat çeken bir diğer husus ise iki cümle arasındaki kip uyumsuzluğudur. Duvar yazılarının sıklıkla gece ve hızlı yazılması yazım ve noktalamaya dikkat etme konusunda vericinin titiz davranabilmesi önündeki engellerdendir. Çünkü son kelimeye eklenecek bir “D” harfi ile kip uyumsuzluğu ortadan kalkmaktadır. Eğer kip uyumsuzluğu bilinçli bir kullanım ise bu kullanım vericinin dil bilgisi kurallarına hakimiyeti konusunda eksik olduğu hakkında bilgi vermekle birlikte hâlâ umudu olduğunu sezdirimini aktarmak adına {-DI} geçmiş zaman biçimbirimini bilinçli olarak kullanmış olma ihtimali de göz ardı edilemeyecek bir husustur.

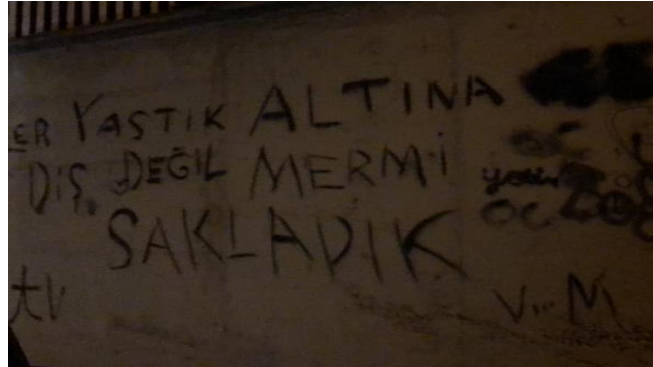
2.1.3. Tarz Sezdirimi Cümleleri

Vericinin alıcıyı çözümleme sürecine dahil etmek için her bilgiyi açıkça söylemediği, belirsizliklerin olduğu ve kapalı bir anlatımın, anlamsal boşlukların yer aldığı sezdirimlerdir.



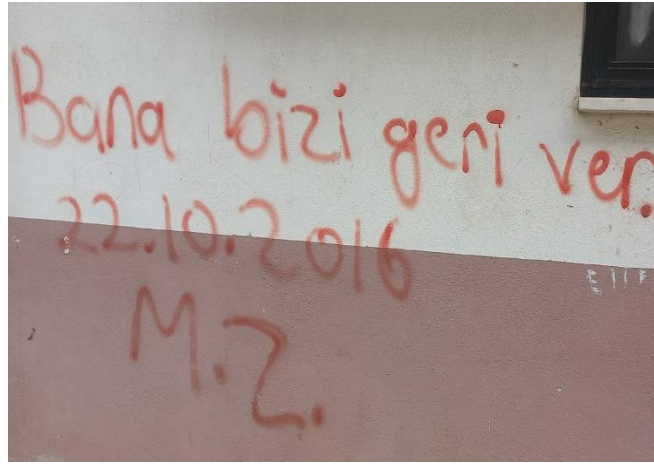
Resim 7. Tek isteğim Güneş’in batıdan doğması. Çamlıca Mah.

“*Tek istediğim Güneş’in batıdan doğması.*” bu duvar yazısında yer alan *güneşin batıdan doğması* ifadesi ile verici kıyametin kopmasını isteyecek kadar kendisini sona yakın hisseden bir ruh hali içindedir. Umutsuz ve mutsuz olduğunu sezdirmek istemektedir. Bir diğer sezdirim ise etrafındaki her şeyin yok olmasını istemektedir. Cümleye yazım ve noktalama açısından baktığımızda dikkat çeken husus *güneş* kelimesi ve ondan sonra gelen tüm kelimeler büyük yazılmıştır, verici vurgu amaçlı böyle bir kullanım tercih etmiş olabilir. Bununla beraber *güneş* kelimesinin terim olma durumundan kaynaklı büyük harfle yazılması kuralına vericinin riayet ettiği de görülmektedir. Çünkü adın ardından gelen işletimlik eki de kural gereği kesme işareti ile ayrılmıştır. Bu kullanım bir cümle özelinde de olsa vericinin dil kurallarına hâkim olduğu çıkarımına varmamızı sağlamaktadır.



Resim 8. Bizler yastık altına dış değil mermi sakladık. Yenikent Mah.

“Bizler yastık altına dış değil mermi sakladık.” verici burada zorlu bir hayatın içinde yer alan bir grubun var olduğunu sezdirmek istemektedir. Biz zamiri ile sayıca bir çokluk sezdirilirken dış ve mermi arasındaki anlamsal tezattan da faydalanılmıştır. Dış doğum ve büyümeyi temsil ederken mermi ölümü, zorlu ya da illegal bir hayatı temsil etmektedir. Yastık altına dış saklama ifadesiyle de *dış perisi* inanışına bir gönderim yapılarak rahat yataklarında uyuyan insanlar olmadıkları sezdirilmek istenmiştir. Vericinin alıcıda uyandırmak istediği asıl sezdirim ise *biz* olarak belirttikleri özne topluluğunun içine doğdukları o zorlu hayatın onları güçlü yaptığıdır. Bu duvar yazısında yer alan sezdirim gücünü doğum ve ölüm zıtlığından almaktadır. Verici zıt yapıları art arda vererek öncelenmiş gibi görünen ilk ögeyi etkisiz hale getirir. Bu durum alıcı, dinleyici ya da okuyucuyu şoka uğratar; sonuçta ilk öge ile getirilen anlam, zıt ikinci öge tarafından silinir gider (Özünlü, 2001, s. 53). Akılda kalan mermi dışın varlığını silerek vericinin ölüm ya da öldürme sezdiriminde bulunmasını sağlamıştır.



Resim 9. Bana bizi geri ver. Şirintepe Mah.

Bana bizi geri ver, duvar yazısında ise cümle yapısı “Bana kalemi geri ver.” cümlesindekiyle aynı yapı özelliğine sahiptir. Lakin öznenin (sen) hem özne hem nesne konumunda olması, vericinin eylemden etkilenen olması alıcıyı cümleyi anlama konusunda bilişsel bir gayrete yöneltmektedir. Bizi ver diyerek kendi varlık bilincinin eksik olduğu fakat sadece kendi varlığını istemeyip *sen* ile tamam hissettiği için *biz* olarak istediğinin sezdiriminde bulunan verici, aslında geçmişte yaşamış olduğu kaybı kabullenemediğini de sezdirmektedir. Bir diğer sezdirim ise almak istediği varlığın karşı tarafta kalmasını da istememektedir. Cümlelerin yüklemenin emir kipinde olması vericinin dileğinde kararlı olduğunu gösterse de alt metinde yatan sezdirim, vericinin çaresizliğinin giderilmesinin tek çaresi onun kendisini tamam hissetmesini sağlamaktır ve duvar yazısında bunun için dualardaki kullanım benzeri bir yakarış duygusu hakimdir.

2.1.4. Standart Sezdirim Cümleleri

Verici sezdirim esnasında ilgili konuyu veren bilgiler kullanarak sezdirimin oluşmasını sağlar. Doğan, standart sezdirimde ilgililik ilkesinin dille kodlama yerine tercih edildiğini açıkça söylenemeyen ifadelerin bu yolla sezdirildiğini ifade eder (2013, s. 134- 135).



Resim 10. 29 Mayıs'ta Taksim'e. Vişnelik Mah.

“29 Mayıs'ta Taksim'e” ifadesi cümle olmamasına rağmen içinde yer ve zaman bildiren bir söz öbeği olması, alıcı için adeta bir buluşma ya da bir eylemin yeri ve mekânı niteliğindedir. “Taksim'e” ifadesinde yer alan $\{A\}$ durum biçimbiriminin temel işlevi adı eyleme bağlayarak gerçekleşecek eylemin yönünü belirtmektir burada bir eylem yer almamakla birlikte öznenin konumunda değişiklik yapacağı aşikardır, yön Taksim'dir. Duvar yazısında yer almayan eylemin varlığı ile ilgili durumu Boz'un (2007, s. 81-82) $\{A\}$ durum biçimbirimi ile ilgili çalışmasında yer alan şu açıklamadan hareketle tespit edebiliriz: “Öznenin konum değiştirdiği, bir noktadan başka bir noktaya yöneldiği eylemler: gir-, git-, kavuş-, ulaş-, var- vb. gibi eylemler özne dışında zorunlu tümleş isteyen iki değerli eylemlerdir.”. Açıklama da göstermektedir ki $\{A\}$ zorunlu tümleş tir ve tümce

29 Mayıs'ta Taksim'e gidelim/git

29 Mayıs'ta Taksim'e girelim/gir

29 Mayıs'ta Taksim'e ulaşalım/ulaş şeklinde zihinde tamamlanabilir. Eksiltili cümle yapısında kurulmuş gibi görülsede $\{A\}$ durum biçimbirimin cümlede yüklendiği görev cümlelerin alt metinde çok sayıda eyleme tamamlanmasına müsaade etmektedir. Taksim Meydanı'nın içinde bulunduğu yasaklı durumu bilen biri *kavuş-* eylemini tercih ederken, erk baskısını ön planda tutan biri engelleri göz önüne alarak *ulaş-* eylemini tercih edebilir.

Ne mekân ne de zaman tesadüfi değildir. Burada verici standart sezdirimle tüm alıcıları o tarihte o mekâna davet etmektedir. Verici 29 Mayıs ile “Gezi Parkı” olaylarını hatırlatma sezdirimi içindedir. Gezi Parkı olayları 2013 yılında Topçu Kışlası'nın inşaatı için 27 Mayıs günü Gezi Parkı'na iş makinelerinin girmesi ile başlayan eylemdir. Sezdirim, mevcut yönetim ve Gezi Parkı protestolarına katılan insanlar arasında yaşanan olayların unutulmaması gerektiği yönündedir. Taksim Meydanı'ndan Galatasaray Meydanı'na kadar olan alan yürüyüşe kapanmış olmasına rağmen insanların kamuya ait bir alanın duvarına yazılan davet niteliğindeki bu duvar yazısı erkin uygulamasının “onlar” için hem hükümsüz olduğunu sezdirmekte hem de bu hükmü çiğnemeye hazır olduklarını da sezdirmektedir. Verici duvar yazısında konuyla ilgili en çarpıcı bilgileri vererek standart sezdirimde bulunmuştur.



Resim 11. Sanatını değişime ada. Vişnelik Mah.

Sanatını değişime ada. Verici sanat ve değişim ilişkisinden hareketle kurduğu cümlede emir kipi kullanarak değişimin sanat için bir zorunluluk olduğunu sezdirmektedir. Bir diğer sezdirim ise “Sanat değişim için bir araçtır.” *Ada-* eyleminin tercih edilmesi de tesadüfi bir seçim değildir. Çünkü *ada-* eylemi kullanıldığında *feda et-* eylemi de beraberinde gelir; bu eylemde kutsiyet taşıyan değer yargıları, eşya ya da insan için bireylerin her şeyini feda etmesine niyet edilmektedir. Buradaki sezdirim *değişimin* kutsiyet taşıyacak kadar önemli olduğudur. Eylemi gerçekleştirecek olan ikinci tekil şahıs *sen* kişisidir. Hacızade (2017, s.1583-1584) *sen* kişinin konuşma sırasında farklı kişilere, tüm konuşulan kişilere ait olabileceğini bu kullanımın sadece ‘muhatap’ olarak açıklanamayacağını belirtir ve şu açıklamayı yapar: “Bütün şahıs bildirim şekilleri belli durumlarda eylemin somut öznesiyle doğrudan ilişkilerini kaybederek “genel şahıs” anlamı kazanabilir. Ama özellikle tekil ikinci kişi bu anlamı üstlenmiştir ve genellemeler de en çok ikinci kişiyle ifade edilir.”. Bu cümlede yer alan *sen* bir belirsizlik içermekle birlikte öteki konumundaki tüm senleri içine alan genel bir kullanıma da sahiptir.



Resim 12. Türkiye'yi yeniden kuralım. Büyükdere Mah.

“Türkiye'yi yeniden kuralım.” bu duvar yazısı Özgürlük ve Dayanışma Partisinin kendisine ilke edindiği slogandır ve bu slogan bir parti broşürüne ya da altında partinin de adının olduğu olduğu bir reklam panosuna yazılmamış illegal bir eylemle duvara yazılmıştır. Verici duvara bu ifadeyi yazarak önce aynı siyasi yapıya sahip olduğu sezdirimini vermekle beraber alt metinde bunun tek başına değil birlikte gerçekleşecek bir eylem olduğunu da kullandığı eylem çekimiyle göstermektedir. Eylemin kişinin 1. çoğul kişi olması bu sezdirimi desteklemektedir. Bir diğer sezdirim ise mevcut yönetimin uygulamalarından memnun olmadıklarını göstermektir. Standart sezdirim gereği *kur-* eylemi ve ülke adı olan Türkiye verilmiştir. Ülkenin tam adı Türkiye Cumhuriyeti olmasına rağmen Türkiye ifadesinin kullanılması kuruluştan sonraki rejim değişikliğini de sezdirmektedir. *Yeniden* belirteci ise tarihi sürece bir sezdirimdir. Türkiye Cumhuriyeti kuruldu ve köklü bir rejim değişikliği yaşandı bu ifade ile yine rejim değişikliği yaşatacak bir kurulum vadedilmektedir. *Kur-* eylemi ile verici bir şeylerin yıkılması gerektiği sezdirimini de verir.

2.1.5. Güçlü Sezdirim Cümleleri

Vericinin alıcıya çok fazla sorumluluk yüklediği, temelde anlatmak istediği sezdirim ne ise doğrudan alıcıya ona yönlendirdiği sezdirim türüdür.



Resim 13. Mutluluk diye bir şey yok, kendimden biliyorum. Şirintepe Mah.

Mutluluk diye bir şey yok, kendimden biliyorum duvar yazısında vericinin doğrudan iletmek istediği sezdirim öznenin mutsuz olduğudur. Bunu *metinlerarasılıktan* yararlanarak yapmıştır. Burada kullanılan söz Ethem Özışık'ın senaristliğini yaptığı ve daha sonra aynı isimle kitap haline getirilen "Poyraz Karayel Bir Mucize Olsun" adlı eserden alınmıştır. Sözler kitabın/dizinin kahramanlarından Poyraz tarafından söylenmiştir. Poyraz balkona çıkar ve "Ey zavallı insanoğlu! Mutluluk diye bir şey yok, kendimden biliyorum. Öyle bir şey yok." der ve atlar³. Verici kendisini Poyraz ile özdeşleştirdiğini de sezdirmektedir. Verici zıtlık ilişkisinden de faydalanmıştır: ilk cümlede önce olumlu mutluluk kavramını verirken ardından *yok* olma durumunun varlığı ile öncelenmiş ilk sözcük olan mutluluğun varlığı alıcıda silinir. Bu durumu cümle kullanımında tercih edilen geniş zaman ile de geniş bir zaman dilimine yayan verici bunun uzun süredir tecrübe edilen bir durum olduğunu da sezdirir. Alıcıda hiç şüphe bırakmamak adına mutluluk yokluğuna maruz kalan özne için *kendi* zamirini kullanır ve mental eylemlerden *bil-* eylemini de kullanarak bu durumun zamana yayılmış gözlem ve tecrübeler sonucu elde edilmiş bir durum olduğunu sezdirir. Yüzey yapıda kendi mutsuzluğunu sezdirirken derin yapıda insanların mutlu olma beklentileri içine girmelerinin de nafi bir gayret olduğunu da sezdirmektedir.

2.1.6. Özel Konuşma Sezdirimi Cümleleri

Özel konuşma sezdirimi cümleleriyle kastedilmek istenen anlamı alıcı ortak geçmiş, ortak bilgi ve önceki deneyimlerinden yola çıkarak çözümler (Ergüt, 2022, s. 388) Eğer alıcıda ön bilgi yoksa vericinin sezdirimi yeterli olmayacaktır. Eskişehir çarşı bölgesinde yer alan Yenibağlar ve Eskibağlar mahallerinde halkın özellikle bir duvar yazısına göstermiş olduğu tepki bunu göstermektedir. Bu tepkide yazıların çok büyük olması, görüntü kirliliği gibi nedenler etkili olmakla birlikte çalışmamız gereği bizi asıl ilgilendiren duvarlardaki ifadenin halkta uyandırdığı ya da uyandıramadığı çıkarımlardır. Haberlere konu olan ve kaligrafik değer taşıyan duvar yazıları şunlardır:



Resim 14. Maleviç, Çarşı

³ Poyraz Karayel 41. Bölüm - Ayşegül'ü bayıltan evlilik teklifi! - YouTube [Erişim tarihi: 28.07.2023]

Çalışmaya aldığımız üç görselde de Rusça “Maleviç” yazmaktadır. Bu duvar yazısı sezdirimin anlaşılması açısından alıcı tepkisini kısmen de olsa ölçebildiğimiz tek duvar yazısı olması açısından çok önemli. Eskişehir çarşı merkezinde çoğu yerde karşımıza çıkan yer yer graffiti ile yazılan bu yazılardan halk haberlere konu olacak şekilde rahatsız olmuştur.⁴ Yazıda kullanılan Rusça sözcüğün bir grubun mahlası olduğunu düşünen halk bunu vandalizm olarak adlandırır çünkü verici ve rahatsız olan alıcı arasında ortak kodlar kullanılmamaktadır. Maleviç kimdir? sorusu ile başlamamız burada yatan sezdirimlerin neler olabileceği açısından önemlidir. Rus avangard sanatçı *Kazimir Maleviç* 1878-1935 yılları arasında yaşamış, 1915 yılında katıldığı 0.10 Son Fütürist Sergisi’nde sergilediği “Siyah Kare” isimli tablosu ile ilan ettiği süprematizm akımı ile sanat tarihinde bir dönüm noktası oluşturmuştur. Onun öncülüğünde ortaya çıkan Süprematizm; kübizm ve geometrik soyutlama anlayışlarından beslenmiş, temel geometrik şekillerin, yalın bir biçimde bir araya getirilerek sade kompozisyonların oluşturulduğu, idealist imgelerin ve doğadaki unsurların yer almadığı, nesnesizlikten yola çıkan, hiçlik anlayışının hâkim olduğu ve duyguların tinsel olarak ifade edildiği bir anlayıştır. Süprematizm’in her şeyin anlamdan ve değerden yoksun olduğunu savunan felsefesi, aynı zamanda toplumsal düzene başkaldıran ve devlet, din, aile gibi otoritelere karşı çıkmaktadır. Çarlık sistemine karşı olan sanatçı, Birinci Dünya Savaşı esnasında orduya moral sağlamak için sanatını kullanmış, 1917 devrimine giden süreçte Sosyalist görüşü benimseyerek Bolşeviklerin yanında yer almış ve devrimi desteklemiştir. Sanatın bireysel ve toplumsal gelişmeyi derinden etkileyecek güce sahip olduğuna inanmıştır. Siyah Kare tablosunda yer alan kare figürü ile o zaman kadar kutsiyeti olan üçgenin yerini almış ve bu eylemi ile bir tabuyu ortadan kaldırmıştır (Avşar Karabaş, Damar, 2016; Bulut ve Kaya, 2019). Maleviç ismini yazan verici, bu isimden hareketle derin yapıda onun gerçekleştirdiği alışılmış kalıplardan insanı kurtaran köklü değişim gibi bir değişime özlem sezdiriminde bulunmakla birlikte bu ismi yazarak hem haberdar olduğunu hem de özdeş anlayışa sahip olduğunu da sezdirme isteyebilir. Yazının yazıldığı mekanlarda tercih edilen puntoların da büyüklüğü (Resim 15) ve diğer yazıların üzerine yazılmış olması (Resim 14) da eskinin önemini yitirdiğini, değişimin başladığını hem de bu görüşün aslında büyük ve etkili olduğunu da sezdirmektedir.



Resim 15. Maleviç, Çarşı



Resim 16. Maleviç, Çarşı

Sonuç

Günümüzde popüler kültür unsurlarıyla dil kullanım becerisinin birlikte görüldüğü duvar yazıları barındırdığı toplumsal ve dille ilgili içerikler açısından sosyal disiplinlerin inceleme alanına girecek veri çeşitliliğine sahiptir. Kamusal alana illegal yollarla yazılan duvar yazıları kent sosyolojisi bakımından önemli olmakla beraber yazılı iletişimin farklı bir boyutunu da yansıtmaktadır. Bu bakımdan duvar yazılarının

⁴(<https://www.tgrthaber.com.tr/yasam/eskisehirde-vandalizm-nerdeyse-butun-binalarda-ayni-yazi-yaziyor-2831618>) [Erişim tarihi: 28.07.2023.]

incelenmesi ve dilin kullanımındaki çeşitliliklerin görülmesi bir gereklilik haline gelmiştir. Bu çalışmada muhatabını sokak duvarlarındaki duvar yazıları ile uyaran vericinin birer söylem niteliğindeki bu ifadelerde yer alan sezdirimler ve sezdirim işaretleyicileri Eskişehir Merkez örneğinden hareketle betimlenmiştir. Çalışmada sekiz farklı mahalleden aldığımız on altı duvar yazısı yer almaktadır. Bu duvar yazılarında yer alan sezdirimler Grice'nin iş birliği ilkeleri kuramına ve Ergüt'ün sezdirim tasnifine göre incelenmiştir. Çalışmanın hacminin daha kapsamlı bir incelemeye olanak vermemesi genelleme yapmamız açısından bizi engellemekle birlikte elde ettiğimiz kısıtlı veriler dahi duvar yazılarındaki sezdirimlerde yer alan dil eğilimleri açısından bazı ipuçlarını vermiştir. Duvar yazılarında verici duygu, düşünce ve hayallerini yansıtırken dilin her türlü imkânını kullanabilme özgürlüğüne sahiptir fakat alıcı açısından anlık kesişmelerin iletişimi başlatması sebebiyle duvar yazılarında anlatılmak istenenin tam, etkili ama kısa olmasını zorunlu kılmıştır. Bir diğer zorunluluk ise legal olarak söylenilemeyenleri illegal olarak tüm topluma duyurulmak istenmesinden kaynaklanmaktadır. Bu zorunluluğun doğurduğu sezdirim kullanımı iletiye derin yapıda çok katmanlı bir anlam alanı inşa ederek kısa sürede çok fazla mesajı iletme gücü vermiştir. Sezdirimler dilin cümle kurulumunda örtülü kullanımı sonucu ortaya çıkan iletişim tutumu olsa da sezdirimler sonucu alıcıda meydana gelecek çıkarımların sağlıklı olmasının bağlam ortaklığına ve kültürel ortaklığa da bağlı olduğu görülmüştür. Kısıtlı bir alan olsa da Eskişehir örneklemini üzerinden incelediğimiz sezdirimlerde duvar yazıları özelinde şu kullanımlar tespit edilmiştir:

İncelediğimiz on altı duvar yazısında tespit ettiğimiz sezdirim çeşitleri şunlardır: dört duvar yazısında *uzlaşımaya dayalı sezdirim*, iki duvar yazısında *nitelik sezdirimi*, üç duvar yazısında *tarz sezdirimi*, üç duvar yazısında *standart sezdirim*, bir duvar yazısında *güçlü sezdirim*, üç duvar yazısında da *özel konuşma sezdirimi* cümleleri kullanıldığı görülmüştür. İncelediğimiz sezdirimlerden standart sezdirimler siyasi ortaklığı olan alıcılara ve özel konuşma sezdirimleri de aynı art alan bilgisine sahip olan alıcılara hitap etmektedir. Bu sezdirimlerin alıcıda karşılık bulması için kod ortaklığı önemlidir. Tercih edilen bu sezdirimlerde hangi işaretleyicilerin kullanıldığına dair elde edilen veriler şu şekildedir:

Kurmaca metinlerin aksine duvar yazılarında olay, yer ve zaman takibi yapılamadığı için tercih edilen sezdirimler de bu yönde olmuştur. Her bağlamda aynı sezdirime sahip olan *uzlaşımaya dayalı sezdirim* cümleleri tercih edilmiştir. Bu cümlelerde verici bağlama gerek duymaksızın duvarı okuyan her alıcının o ifadeden zorlanmadan ve genel geçer bir hüküm çıkarmasını istemektedir. Etkisizleştirilemeyen yani başka bir ihtimalin söz konusu olmadığı sezdirimlerdir. Bu etkisizleştirilememe durumu sezdirim cümlelerinde şu yolla gerçekleştirilmiştir:

- Önbileşen (koşul) ve arbileşen (sonuç) den oluşan tek yönlü cümleler tercih edilmiş.
- "her zaman, daima, elbet" gibi kesinlik bildiren belirteçler kullanılmıştır.
- Koşaç cümlelerinin yüklemde, tüm zamanları içine alan bir hüküm niteliği taşıyan, süreklilik görünüşüne sahip olan {-Dır} biçimbirimi tercih edilmiştir.
- Harf seçimlerinde tercih edilen sapmalar da etkisizleştirilemeyen sözcükler üzerinde gerçekleşmiştir.
- Yüklemelerde {-Ar} / {-mAz} geniş zaman biçimbirimlerinin cümleye kattığı süreklilik görünüşünden faydalanılmıştır.

Diğer sezdirim çeşitleri de *konuşma sezdirimi* üst başlığı altında sıralandı. İlk grupta bilinçli olarak yeterli delilden yoksun, eksik ve yanlış ya da tutarlı olmayan bilginin

verilmesi ile oluşturulan ve ironi içeren *nitelik sezdirimi cümleleri yer alır*. Karşıtlık, yer ve alay barındıran kullanımlarla birlikte kesinlik katan *ilk* belirteci ile {-Ar} geniş zaman biçimbiriminin kullanıldığı görülmüştür. Her bilginin açıkça söylenmediği, belirsizliklerin olduğu ve kapalı bir anlatım ile vericinin alıcıyı çözümleme sürecine dahil ettiği bir diğer sezdirim de tarz sezdirimi cümleleridir. Bu cümlelerde tespit ettiğimiz yaygın kullanım vericinin zıt yapıları art arda vererek öncelenmiş gibi görünen ilk ögeyi etkisiz hale getirmesidir. Duvarlada rastladığımız diğer sezdirim ise nitelik sezdiriminin aksine konuyla ilgili bilgilerin verildiği *standart sezdirim cümleleridir*. Burada sezdirime bağlı olarak çıkarımın gerçekleşmesi için verici ve alıcı arasındaki kod ortaklığının olması gerekir. Bu sezdirim çeşidi sıklıkla siyasi söylemlerde tercih edilmiştir. Alıcının en rahat ettiği, bilişsel işletim sürecinin en az olduğu, vericinin etkili anlatımla en kısa sürede alıcıda bulanıklığa yer vermeden sağlıklı çıkarımda bulunulmasını sağlayan sezdirim ise *güçlü sezdirim cümleleridir*. Bu cümlelerde verici popüler kültürü de takip eder, alıcıya etkili anlatımı sunmak için *metinlerarasılıktan* faydalanır. Bir dizi repliği, bir şairden alıntı en çok tercih edilen kullanımlardır. Sezdirim cümleleri içinde ön bilginin en gerekli olduğu aksi takdirde ciddi çıkarım yanlışlarına neden olan sezdirim çeşidi ise *özel konuşma sezdirimidir*. Eskişehir’de karşımıza çıkan “Maleviç” ifadesi bunun en güzel örneğidir. Çok ciddi bir ön bilgi gerektiren bu sezdirimde Maleviç ifadesi halk tarafından vandalizm olarak karşılanması kullanılan teknikle alakalı olsa da alıcıların konu ile ilgili hiçbir çıkarımda bulunamadığı mevcut haberlerde görülmüştür.

Kaynakça

- Akboğa, V. (2022). Türkçede İki Tür Sezdirim: Edimsel ve Anlatısal Sezdirim, *Prof. Dr. Kerime Üstünova Armağanı*, 793-810, İstanbul: *Efe Akademi Yayınları*
- Avşar Karabaş, P. ve Damar, M. B. (2016). Avangard Sanatçı Kazimir Maleviç ve Süprematizm. *İdil*, 5(20), 101-114.
- Aydın, H. (2016). Yazınsal Metinlerde Dil Bilgisel Zaman İşaretleyicileri Üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1716-1730.
- Dinçer Bahadır, Ş. (2022). Grice’in iş birliği ilkeleri bağlamında Yûsuf u Zelîhâ. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (32), 45-65.
- Balkır, N. ve Kuru, A. Ş. (2016). Sokak Sanatı ve Graffitinin Pedagojik Bir Yöntem Olarak İşlerliği. *İdil*, 5 (26), 1645-1658.
- Bulut, Ü. ve Kaya, E. (2019). Malevich’in Siyah Kare Tablosunun Rus Avangardındaki Yeri. *Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat*, 8, 153-170.
- Boz, E. (2007). *Türkiye Türkçesinde +{A} Durum Biçimbirimi*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Çürük, S. (2014). Konuşmaya Dayalı Sezdirimler -Harezmi Türkçesi Örneğinde Bir İnceleme. *Türkbilig*, 28, 13-33.
- Demirci, K. (2020). *Toplumsal Dilbilim, Referans Kitabı*. Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Doğan, G. (2013). Şiir Dili, Bağıntı ve Zayıf Sezdirimler. *Bilig*, 64 (Kış), 123-150.
- Elnur, A. (2015). *1930-1960 Dönemi Amerikan Sineması Metinlerinde Kadınlık ve Erkeklik Temsilleri*. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Ana Bilim Dalı.
- Emecan, N. (2007). Duvar Yazıları Ne Diyor? *Journal Of Turkish Linguistics*, 1(1), 157-167.
- Ergüt, M. (2022). *Adalet Ağaoğlu’nun Ölmeye Yatmak Adlı Eserinde Bildirim, Çıkarım, Sezdirim Cümleleri*. Doktora Tezi. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi.

- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları,
- Gürgün, H. (2016). Metindilbilimsel Yöntem ile Çözümlenen Sait Faik'in Dülger Balığının Ölümü'nde İnsanın Doğaya Tahakkümü ve Ötekileştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1841-1882.
- Hacızade, N. (2017). Türkçede Kişi Adıllarının Deyişselliği. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1581-1592.
- İkiz, V. (2021). *Türkçede Sezdirim*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- İmer K. ve vd. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi,
- Karakaş, R. (2018). Duvar Yazılarına Biçembilim ve Göstergebilim Açısından Bir Bakış, *İdil Dergisi*, 7(49), 1117-1127.
- Kamacı Gencer, D. (2020). Anlamsal Bir Fenomen Olarak Kiplil: DedeKorkut Örneği. Nobel Bilimsel Eserler.
- Özgen, M. (2022). *Dilin Matematiği Formal Anlambilime Giriş*. Ankara: Nobel Yayın.
- Öznlü, Ü. (1991). Türk Bilmecesinde Duvar ve Kaldırım Yazıları. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 122-132.
- Sebzecioğlu, T. (2016). *Dilbilim Kavramlarıyla Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları,
- Sözen, E. (2014). *Söylem Belirsizlik, Mücadele, Bilgi, Güç ve Refleksivite*. Ankara: Birleşik Yayınları.
- Sucu, İ. (2012). Althusser'in Gözünden İdeoloji ve İdeolojinin Bir Taşıyıcısı Olarak Yeni Medya. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(3), 30-41.
- Tüfekçi Can, D. (2015). Grice'in Niyet-Merkezli Semantik Bakış Açısı Bağlamında Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Hikâyesinin İncelenmesi. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 15(2), 95-104.
- Üstünova, K. (2017). Veri Sunu Biçimi ya da Üslup. *International Journal of Languages' Education and Teaching (IJLET)*, 3(5), 392-398.
- Üstünova, K. (2018). Yüzey Yapıdaki Çıkarım Cümlelerinin İletişime Katkısı. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1-10.
- Yavuz, A. (2018). Sözcük Sezdirimine Dayalı Nefret Sözcükleri Kuramı. *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 11(2), 1-29.
- Yavuz, A. (2022). Mantık ve Konuşma Üzerine. *Posseible: Felsefe Dergisi*, 11(1), 51-70.
- Yazıcı, N. (2013). Deli Dumrul'da Anlatının Düzenlenişi ve Retorik Şemanın Görünümü. *Millî Folklor*, 25(98), 87-99.
- Yılmaz, E. (2020). *Edim Bilimine Giriş: Kavram-Kuram-Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Graffiti Nedir? Nasıl Öğrenilir? Tarihçesi ve Türleri Nelerdir? < Bilgiustam [Erişim tarihi: 26.07.2023]
- Poyraz Karayel 41. Bölüm - Ayşegül'ü bayıltan evlilik teklifi! - YouTube [Erişim tarihi: 28.07.2023]
- (<https://www.tgrthaber.com.tr/yasam/eskisehirde-vandalizm-nerdeyse-butun-binalarda-ayni-yazi-yaziyor-2831618>) [Erişim tarihi: 28.07.2023].



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 391-405.
|| Geliş Tarihi-Received: 15.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 11.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1361090

Batı Grubu Ağızlarında Yükümlülük Kipliği

Deontic Modal in Western Group Dialects

Şerife SAZAK İBİŞ*

Öz

Kiplik ile ilgili çalışmalarda sıklıkla ele alınan yükümlülük, konuşmacı ve eylemi gerçekleştirecek kişinin arasındaki diyaloga göre birçok farklı anlamı barındıran bir konuyu kapsar. Bir milletin yaşayışını ele alan ve kültürümüze ait önemli izler taşıyan ağız metinleri, içinde yaşama dair tüm olasılıkları ve çeşitliliği ihtiva etmesi dolayısıyla dil incelemeleri bakımından büyük bir derlem meydana getirir. Dolayısıyla bu metinlerde, konuşma unsurları net olarak gözlemlenerek dildeki anlam çeşitliliğini ortaya koyulmuş olur. Anlam bilimi ile yakın bir ilişki içinde olan kiplik konusunun bir türünü oluşturan yükümlülük kavramı ağız metinlerinde ayrıntılarıyla incelenebilir. Bu çalışmanın amacı, Batı Grubu Ağızlarında (Afyonkarahisar Merkez Ağızı, Eskişehir İli Manav Ağızları, Eskişehir İli Yörük Ağızları, Dinar ve Evciler Yöresi Ağızı, Ankara İli Ağızları, Uşak İli Ağızları, Nevşehir ve Yöresi Ağızları, Bolu İli Ağızları, Karaman İli Ağızları ve Tarsus Ağızı) yükümlülük ifadesi içeren kiplik işaretleyicilerinin tespit edilerek sınıflandırılmasıdır. Bu bağlamda, metindeki tümcelerde geçen yükümlülük kipliği işaretleyicilerine ait unsurlar yorumlanmış ve bu unsurların çeşitliliği değerlendirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Ağız, Batı Grubu ağızları, yükümlülük, yükümlülük kipliği.

Abstract

Deontic, which is frequently discussed in studies on modality, covers a subject that has many different meanings depending on the dialogue between the speaker and the person who will perform the action. Dialect texts, which deal with the life of a nation and carry important traces of our culture, constitute a large corpus in terms of language studies, as they contain all the possibilities and diversity of life. Therefore, in these texts, the speech elements are clearly observed and the diversity of meaning in the language is revealed. The concept of deontic, which is a type of modality that is closely related to semantics, can be examined in detail in dialect texts. The aim of this study is to examine the dialects of the Western Group (Afyonkarahisar Central Dialect, Eskişehir Province Manav Dialects, Eskişehir Province Yörük Dialects, Dinar and Evciler Region Dialects, Ankara Province Dialects, Uşak Province Dialects, Nevşehir and its Region Dialects, Bolu Province Dialects, Karaman Province Dialects and Tarsus Dialect) is the identification and classification of modal markers containing the expression of deontic. In this context, the elements of deontic modality markers in the sentences in the text were interpreted and the diversity of these elements was evaluated.

Keywords: Dialect, Western Group dialects, deontic, deontic modality.

* Öğr. Gör. Dr., Başkent Üniversitesi, Anadolu OSB Meslek Yüksekokulu, Makine Bölümü, Ankara/Türkiye, e-posta: ssazak@baskent.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9537-2103.

Giriş

Anlam bilimi ile sıkı bir ilişki içinde bulunan kiplik, metinleri oluşturan tümcelerde çeşitli birimler aracılığıyla ortaya çıkar. Tümceyi oluşturan sözlüksel ve biçimbirimsel işaretleyiciler, farklı anlamların oluşmasını sağlayarak bilgisellik, yükümlülük, ihtimal, emir, gereklilik vb. yapıları meydana getirir. Bu çalışmada dilin zenginliğini ortaya koyan ağız metinleri incelenerek yükümlülük ile ilgili işaretleyiciler tespit edilmiş ve bu işaretleyicilerin izlendiği örnek tümceler belirlenmiştir.

1. Yükümlülük Kipliği

Bireye çeşitli kurallar kapsamında bir yaptırım uygulama anlamı taşıyan yükümlülük, Türkçe ve yabancı alan yazında yapılan tanımlamalar doğrultusunda alt başlıklara ayrılmış ve bu bağlamda çeşitli görüş farklılıkları ile incelenen bir kiplik türüdür. İmer vd. (2011, s. 176) *kipliği bir konuşmacının karşılıklı bildirişimde bir olay ya da durum karşısındaki tutumunu anlatma biçimi* olarak aktarırken, Boz (2015, s. 71) *eylemin dilek ve gerekliliğe bağlandığını, istenildiğini veya emredildiğini bildiren işletim* olarak tanımlamıştır.

Crystal (2008, s. 136) tarafından *deontic* madde başında yükümlülük, mantık bilimiyle ilişkilendirilerek ifadelerin doğruluğunu belirten bir terim olarak açıklanırken dil bilimsel açıdan ise gereklilik ve zorunluluğu bildiren eylemler olarak tanımlanmıştır. Buna ek olarak *“Araba hazır olmalı.”* ve *“Arabanın hazır olması zorunludur.”* tümceleri ile yükümlülük terimi örneklendirilmiştir. Nuyts (2006) yükümlülük kipliğini sözcede *manevi istenirliği* (moral desirability) gösteren bir gösterge olarak açıklamaktadır (Nuyts’tan aktaran Kamacı Gencer, 2018, s. 34).

Karabulut ve Kazanlar Ürkmez (2020, s. 82) ise yükümlülüğü *karşılıklı var olmayan güç dengesi ve yükümlülükler ışığında büyük oranda konuşurun istekleriyle ilişkilendirmişlerdir*. Yükümlülüğün *eylemin bir otorite tarafından görevli kılınan kişilerin uygulaması beklenen eylemlerin olasılığı ya da gerekliliği ile ilgili olduğunu* aktaran Erk Emeksiz (2008, s. 56), Türkçedeki bilgisellik ve yükümlülük kiplik işaretleyicilerini -Abil, -Ar, -mlş, -mAlI, -AcAk biçimbirimleri ile örneklendirerek şu açıklamaları yapmıştır:

“Emrah yarın gidebilir.

‘Emrah’ın gitmesine izin veriyorum’ eklentisi yükümlülük kipliğini (deontic modality) işaretler ve izin verme işlevini yerine getirir.”

Nordström (2010) yaptığı kiplik sınıflandırmasında yükümlülüğü, eylem kipliği alanına dâhil ederek incelemiştir. Palmer (2001) ve Von Wright (1951, s. 1-2), yükümlülük kipliğini *izin, zorunluluk* ve *emir* kipliği olarak üç türe ayırmışlardır.

Kamacı Gencer (2018, s. 60-65) ve Koşumcu (2023, s. 580), eserlerinde yükümlülük kipliğini; *izin, zorunluluk-gereklilik* ve *buyrum kiplikleri* şeklinde sınıflandırmışlardır. Arslan (2019, s. 630-633) ise yükümlülüğün *izin, zorunluluk, gereklilik, emir işlevlerinin yanında yasaklama, uyarı ve tavsiye kiplik anlamlarına da eserinde yer vermiştir*. Özgül (2023, s. 49-51) de yükümlülük kipliğini *izin, zorunluluk* ve *emir* olmak üzere üç başlıkta tetkik etmiştir.

Bu çalışmada yükümlülüğün alt ulamlarından gereklilik, zorunluluk, buyurum ve izin kiplikleri, işaretleyicileri ile birlikte incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Söz varlığı açısından zengin olan ağız metinlerinden örnekler alınarak yükümlülük işaretleyicileri ile ilgili yapılan çalışmalarda ortaya konulan verilere göre bu metinlerin incelenmesi araştırmanın ilk amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın diğer bir

amacı ise ağız metinlerinde yükümlülük işaretleyicisi (sözlüksel ve biçimbirimsel) içeren tümceler belirlenerek bu işaretleyicilerin hangi yapılarda görüldüğünü tespit etmektir.

Yöntem

Bu çalışmada yükümlülük işaretleyicilerinin Batı Grubu ağızlarında nasıl bir görünüm sergilediği belirlenmiştir. Batı Grubu Ağızlarından on ağız (Afyon Merkez Ağızı, Eskişehir İli Manav Ağızı, Eskişehir İli Yörük Ağızı, Dinar ve Evciler Yöresi Ağızı, Ankara İli Ağızı, Uşak İli Ağızı, Nevşehir ve Yöresi Ağızları, Bursa İli Ağızı, Karaman İli Ağızı ve Tarsus Ağızı) seçilerek örneklem grubu seçilmiştir. Bu ağızlardaki yükümlülük kipliği işaretleyicileri görülen tümceler farklı başlıklara dâhil edilerek incelenmiştir. Her başlığın altında yükümlülük kipliği işaretleyicilerini belirten yapılar koyu yazı tipi ile işaretlenerek bütüncül olarak ele alınmıştır. Değerlendirme yapılırken yükümlülük kipliği işaretleyicilerini oluşturan sözlüksel ve biçimbirimsel yapılar göz önünde bulundurularak araştırma verilerinin analizi ortaya konulmuştur.

2. Batı Grubu Ağızlarında Yükümlülük Kipliği İşaretleyicileri

Karahan (1996, s. 1-2); eserinde ağızları ses, şekil ve söz dizimine göre Doğu, Kuzeydoğu ve Batı Grubu ağız gruplarına ayırmıştır. Bu çalışmada Karahan'ın sınıflandırması esas alınmış ve Batı Grubu ağızlarından Afyon Merkez Ağızı, Eskişehir İli Manav Ağızı, Eskişehir İli Yörük Ağızı, Dinar ve Evciler Yöresi Ağızı, Ankara İli Ağızı, Uşak İli Ağızı, Nevşehir ve Yöresi Ağızları, Bursa İli Ağızı, Karaman İli Ağızı ve Tarsus Ağızı yükümlülük kipliği işaretleyicileri bakımından incelenmiştir.

2.1. Gereklilik

Konuşucunun dinleyiciye bir eylemi gerçekleştirmesi için söylediği ifadeler, o eylemin gerçekleştirilmesini lüzumlu kılıyorsa gereklilik yapısı ortaya çıkmış olur. Kamacı Gencer (2022, s. 798-800), gereklilik ve zorunluluk arasında bir anlam bulanıklığı olduğunu ifade etmiş ve bu bulanıklığın bağlam unsuru göz önüne alındığında giderilebileceği fikrini aktarmıştır. Bu doğrultuda kurulan tümcelerde birey unsurunun gereklilik anlamını belirlediğini dile getirmiştir. Çetin (2011, s. 21), eserinde gerekliliği *düşük gereklilik (gereklilik) ve yüksek gereklilik (zorunluluk)* olarak iki kısma ayırmıştır. Corcu Gül (2005, s. 15; 2006, s. 109) ise gerekliliği *ideal merkezli, olağan merkezli ve kişisel inanç ve görüş, istek* olarak sınıflandırmış ve böylelikle gerekliliğin ortaya çıktığı durumları dile getirmiştir.

Gerekliliği katılımcı içi ve katılımcı dışı olmak üzere iki başlıkta inceleyen Van der Auwera ve Plungian (1998), katılımcı içi gerekliliği gereksinim, katılımcı dışı gerekliliği ise yükümsel ve yükümsel olmayan gereklilik biçiminde sınıflandırmıştır.

Bu çalışmada da yukarıdaki görüşler doğrultusunda bireyin isteğine göre şekillenen ve bireyi eylemi gerçekleştirmeye zorlamayan bağlamda kurulan tümceler, gereklilik kipliği olarak değerlendirilmiştir.

2.1.1. Sözlüksel Gereklilik İşaretleyicileri

i. gerek

Tümcelerde "icap etme" anlamını karşılayan gerek sözcüğü, sözlüksel gereklilik işaretleyicisi olarak kullanılmıştır. Erk Emeksiz (2008, s. 60), gerek sözcüğünün Türkçedeki en eski kip eylemi olduğunu belirtmiştir.

Ağız çalışması yapılırken halk ile kurulan iletişimde elde edilen tümcelerde günlük yaşam konularından söz edilmiştir. Dolayısıyla bu konuların uygulanma

noktasında herhangi bir zorunluluk ve yaptırımdan söz edilemeyeceği için *gerek* sözcüğü tümcelerde gereklilik ulamını oluşturmuştur.

1. az çok, öğretmeniň çok disiplinli olması **gerekir** (KİA, M001/40)
2. başka da bi, onu bilmeyom ben yani şimdi, kök herâlda yörüe dayanması **gerekir**. (KİA, M040/35)
3. dimişler gidelim dē divleniň gayasını halbıkı ne üzerine **gerek?** (KİA, M104/150)
4. yābmā gāred'idēsın yāni bir'aydır otuz kırk gündən beri ācız desek **gerek** kēndimiz (BİA, 83/33)
5. ėlli yedi sene ōsa **gerek** ėlli bīrde düğün yāpdım ben hndān sōna gōrmedig'allāha (BİA, 121/45)
6. ėtmişlē hrdan ōle tāhmin'ediyōmkun yōrüklēñ sāncāna gālibā alāddin kēykubād dēse **gerek** (BİA, 36/10)

ii. illa ~ illaki

Günlük yaşamdan bahsedilen aşağıdaki tümcelerde kullanılan *illa* sözcüğü tümcelerde gereklilik ifadesini meydana getirmiştir.

1. oynıyannara bakıp da otu evinde gözölce a ah **illāki** o oynıyannara düncülere bakārdık gider gış hiç yazın dün yapmazdığ (EİYA, I/28/91)
2. bōle bi gidene bi a.. bōle giden_ adama yönünden yollardı bōle **illā** ona yemek yidiridi (EİMA, I/115.43)
3. la baba olmaz didkg _ emme, yoğ_ olacağ_ **illā**. (AİA, 96/10)

iii. kati ~ katiyen

Aşağıdaki tümcelerde ahlaki, genel dünya görüşü, alışkanlık vb. içsel otoritelerden kaynaklı kullanılan *kati* sözcüğü, tümcelerde gereklilik ifadesi meydana getirmiştir.

1. ğadın diyor k̄u ben ğatiyen saña **ğati** sūretde bōle bi şī olamaS, yapmam da diyo. (AİA, 78/18)
2. ğadın diyo k̄u itmeñ diyo ben dünyā ve āhiret kimsiye **ğatiyen** ırzımı teslim_ itmeme, ölürüm de onuñ_ uçun. (AİA, 78/44)
3. ben kimsēye **ğatiyĠn** ğarāmet ne çalmam, çalan_ ossa bile bunu yaPmañ derim. (AİA, 100/42)

iv. kesinlikle

Tümcelerde birey kaynaklı bir otorite söz konusu olduğu için tümcelerde gereklilik ifadesi mevcuttur.

1. adam ara_ ra giriyor, ne oluyor, yā adam **kesinlikle** ğabul itmiyor. (KİA, M104/75)
2. benim işim bitdi **kesinlikle** bāK çocuklukdan Kōrku Kālmış çekiniyom yā domuzdan (BİA, 97/25)
3. **kesinlikle** çekinmem hālbugu domuz hndan çok tēlikeli (BİA, 97/26)

v. lazım

Tümcelerde atasözleri ve doğal yaşama ait çeşitli unsurlardan bahsedilmiştir. Bu bağlamda bireyin tercihleri belirleyicilik üstlendiği için tümcelerde geçen *lazım* sözcüğü gereklilik anlamını oluşturmuştur.

1. asıl çok önemlidir yâni, bu atasözü asıl yâni ē kişiniñ çıkış noktasına tâgīb etmek **lâzim**. (AİA, 52/132)
2. adam gazmayı kürē alır, vur bakam gayayı, goca dağı aşacak emme su aşmış olması **lâzim**. (AİA, 58/36)
3. bi yaşına girmesi **lazım** keçiler kızu da olur (EİYA, II/13/106)

vi. mecbur ~ mecburi ~ mejbür ~ mecburen ~ mecbur ol-

Tümcelerde aktarılan avcılık uygulamaları, hayatın devam etmesi için yapılması gerekli birtakım eylemler, *mecbur* sözcüğü ile birlikte gereklilik meydana getirmiştir.

1. ō ārkadaki işeyi bu kekeçle açarıS, çaparlı kekeçle, **mecburen** o şapka gibi bznö genişleceK, zillē dakılceK (AMA, 17.140)
2. **mecbur** bakardım (EİYA, I/19/104)
3. yatan da çekiniyo ileri gidiyo, geri gidiyo eme e **mecbursun** (EİYA, I/30/47)
4. sōna ğarı götdü dē orda **mejbür** bakdı (EİYA, II/05/83)
5. **mecburen** çalışıcık (EİMA, I/92.60)
6. **mecbur** kaçıcak. (EİMA, I/108.24)
7. **mecbur** ālıcak. (EİMA, II/34.59)
8. burlāda tavşan doñuz her şey vādır yâni bu dālarda bulunan āvcısın sen ne gelirse atmak **mecburisin** (BİA, 22/46)
9. yārdımcısı ōlan hātda tādille bile gelēmiyō **mēcbur** ōkulda bēkliyō demīrtaş ħ bi dene filim (BİA, 123/31)
10. ikinciye giTdi gine dili dönmedi en sona **mecbur** oldu şiy, sandī yaPdı. (AİA, 111/78)

vii. mutlaka

Aşağıdaki tümcelerde günlük yaşamdan bahseden durumlar ele alınmıştır. Dolayısıyla tümcelerde *mutlaka* sözcüğü gereklilik anlamı oluşturmuştur.

1. **mutlaħa** ad dinilecek bi şī kışdūr alıniñ ğızı didim miydi herkez biliyi. (AİA, 109/22)
2. bilmī ki aynı şey de ōle khy de ōle **mutlaħā** bi lāb olacaħ. (AİA, 109/24)
3. dayĠme yāsđık dēriz ħnnādan ōlurdu işde ōle şēler hāsırımız vārdı tabi ħ **mutlakā** bēllidi yāne (BİA, 90/37)
4. **mūtlakā** dede lāzım olurmuş burdan kitdi ħ kemālpaşanıñ Kabilbaba kövü burası işde (BİA, 118/35)
5. **mutlakā** vardır yâni āyilelē zaten ēskiden bir arada yâni aşşā yukarı üç āyile dört āyile bir (BİA, 156/4)

6. biz küçükken vaktimizi meseîâ okula giderdik okuldan geldimizde **mutlakâ** dërsimizi (BîA, 156/16)

viii. ne olursa olsun

Tümcelerde inanç duygusu, köy yaşamındaki harmanda yapılan uygulamalara ait detaylar mevcuttur. Dolayısıyla *ne olursa olsun* sözü tümcelerde gerekli olma durumunu ifade etmiştir.

1. işde yaşadı_ıñız müddeTcê **ne olursa olsun** inancınızı ğaybetmeñ. (EîMA, I/6.136-137)
2. illâ ki **ne olursa olsun**_ekmeg_elimde (EîMA, I/50.49)
3. zebzemizi misirimizi **ne olursa olsun** kendimiz üredirdiK. (EîMA, I/115.58)
4. **ne olursa olsun** bi ħnnarı bâlâriz bâlâdik mı ħnnarı tōplâriz yığâriz yığın yaparız hâmana (BîA, 105/37)
5. **ne olursa olsun**, orağ yapılır, satır yapılır. (KîA, M112/15)

ix. şart koy-

Tümcedeki *şart koyma* ifadesi ile söz kesme olayının düğünün ön aşaması olma durumu aktarılmıştır. Dolayısıyla bir gereklilik durumu söz konusudur.

1. kësilsin söz kësilir buñu na zamana dñn yâpabiliriz ħna **şart kōlar** araya âltay (BîA, 70/11)

x. şartıyla

Tümcelerde yemek yapma ve tarla sürme ile ilgili hususlar aktarılmıştır. İlk bakışta *şartıyla* ifadesi sanki bir zorunluluk belirtiyor gibi görünse de herhangi bir yasal yaptırım veya otorite söz konusu olmadığı için tümcelerde gerekli olma durumunu belirtmiştir.

1. güzêlce çekildiKden sōra gıyması gavrulurdu, çoK güzel hiç suyu galmamĠK **şartıyla** onnar bñle çinkō tabaKlara dökülür gangar yapılırdı, yani tabağın içine dondurulurdu (AMA, 13.95)
2. êki tânesi var ya ħnnar êfendin hêr gün ôdaya gêmek **şartıyla** köüñ hem ħndan sona (BîA, 86/12)
3. traġtör yoġkên tek pulluğulâ tek pulluğulâ tohum saçılıyordü, bñ gide gele gide gele sırım diler gibi günde bi dönüm veyât yarım dönüm aralama **şartıyla** atlarla öküzüle neyse onlarî ben pek şitmiyorum yâ, az şittim, gördüm onları bën. (KîA, M027/10)

xi. zorunda ~ zorunda kal-

Zorunda ve *zorunda kalmak* ifadeleri tümcelerde dışsal bir otorite oluşturmadığı için gerekliliği meydana getirmiştir.

1. sormağ **zorundayım** (EîYA, I/27/37)
2. konuşma sormağ **zorundayım** da ondan yâni. (EîYA, I/27/42)
3. hastaydı yatayodu yatalağ_olunca oğuldan almağ **zorunda ğaldı**. (EîYA, I/10/11)
4. gelmek **zorunda ğaldık**, geldim, benim ğulâmdan duTdu. (AîA, 9/31)

2. 1. 2. Biçimbirimsel Gereklilik İşaretleyicileri

i. - {Ø}

Aşağıdaki tümcelerde çoğunluğu Tarsus ağzına ait olan atasözü ifadeleri ile insan hayatını düzenleyen ve yapılması isteğe bağlı olan hususlar aktarılmıştır. Bu bağlamda sıfır biçimbirim ile biçimbirimsel gereklik meydana getirilmiştir.

1. Al malın iyisini, **çekme** kaygısını. (TA, 70)
2. Anadan evvel ahıra **girme**. (TA, 70)
3. At **ver**, dost **al**; kız **ver**, düşman **al**. (TA, 71)
4. **Azma uzma**, kendi mezarını kendin **kazma**. (TA, 71)
5. Gurbete kız **verme** yiter gider, denize taş **atma** batar gider. (TA, 73)
6. beş dagga arasında o d' diğim şeleri **isTe** (AMA, 7.66)
7. gelecâseñ ilimonu **unutma!** (NYA, 40/15)

ii. - {mAll}

Çetin (2011, s. 27), Türkiye Türkçesinde asıl biçimbirimsel gereklik işaretleyicisinin -{mAll} olduğunu belirtmiştir.

Tarsus ağzına ait olan 1. tümcedeki atasözünde bireyin uygulaması gerekli olan bir davranıştan bahsedilmiştir.

1. Sofrada elini, mecliste dilini koru**malısın**. (TA, 75)
2. gaynar gazanğ **atmalī** (AMA, 3.103)

iii. -{mAzsAη}... - {Ø}

Köy yaşamına ait bir unsur olan bostan bakımından söz edilen tümcede biçimbirimsel bir gereklik mevcuttur.

1. bi bosdan, bosdanı dikersin suyunu fazla **vermeSsen**, çapal**amaSsan** o bōsdan köken fazla **yaşar** (DEYA, II-27.2)

iv. - {(I/A)rIsAη}...-{(A)sIyA}

Tümcede biçimbirimsel gereklik ifadesi vardır.

1. ālpaslana **verisen** afıyşn cızasıya, bēşirliye **verisen** dēve gelesiye deve gonyğya duza gidiy āydına incire yemişe gidiy, çürüklüye **verisen** tilki vurasıya veresi bele paralar (DEYA, I-47.11)

v. -{(U)ñ}

Tümcelerde biçimbirimsel yolla gereklik ifadesi oluşturulmuştur.

1. iKiñiz bi güzēl gonuş**uñ** (AMA, 10.132)
2. bā da büyüK, baççe, ağeş elmā topley**iñ** (AMA, 25.280)

2. 2. Zorunluluk

Konuşucunun dinleyiciye aktardığı eylemi yapmak zorunda bırakan durumun dile yansıyan yapılar ile ortaya çıkması zorunluluğu oluşturur. Kamacı Gencer (2022, s.

800), toplum ve bürokrasi – hukuk unsurlarının sırasıyla zayıf ve güçlü zorunluluk meydana getirdiğini vurgulamıştır. Corcu Gül (2005; 2006, s. 109) ise zorunluluğun uygulama alanlarını *yasa, kanun, otorite sahibinin getirdiği zorunluluk, dinî kurallar* olarak aktarmıştır. Demirel (2021, s. 71) de Corcu Gül ile aynı görüştedir.

Bybee vd. (1994), zorunluluğu *konusucu odaklı kiplik* türü olarak tanımlarken Palmer (2001) gerekliliği de zorunluluk ile aynı kategoride değerlendirmiştir.

Bu çalışmada zorunluluk incelenirken yukarıda belirtildiği gibi toplum kurallarını oluşturan ve bu kuralların uygulanmasını sağlayan dış otoritelerin varlığı göz önüne alınarak tümceler tetkik edilmiştir. Bireylerin eylemin gerçekleşmesini zorunlu kıldığı durumlar, zorunluluk başlığına dâhil edilmemiştir.

2. 2. 1. Sözlüksel Zorunluluk İşaretleyicileri

i. gerek

Hıdırellez geleneği, dinî unsurları da içinde barındıran bayram niteliğinde bir kutlamadır. Dolayısıyla bunun sonucunda yapılan birtakım uygulamalar dış otoriteden kaynaklanan bir durumu oluşturduğu için tümcede zorunluluk ifadesi mevcuttur.

1. şimdi hıdırellezde şöyle bir inancımız, tâ ilerden gelme bir inancımız, göreneklerimiz dedelerimizden dolayâ baharın ilkbahar yurduna bi yaylaya çıkarız döl alma için veyât orda malımızı yazlatma için, davar göyun yazlatma için, orda hi bkgün hıdırellez günü, ayıñ kaçına geliyor acaba, yirmi, beşinc_ayıñ yirmi yedisi filan olması **gerekir**. (KİA, MO53/5)

ii. mecbur ~ mecbur ol-

Tümcelerde evlilik, hemşehrlik ilişkisi gibi Türk gelenek ve görenekleri ile ilgili konulara ait anlatımlar yer almaktadır. Dolayısıyla aktarılan ifadelerde toplumsal âdetlerin birey dışı bir durum oluşturarak yapmak zorunda bırakılan birtakım uygulamaları meydana getirdiği için *mecbur* sözcüğü, tümcelerde zorunluluk ifadesini karşılamıştır.

1. yaşını geçersē meselē gızıñ da gönlü olmassā öluna teslim ederseñ **mecbur olarak** gönlü olur yanī. (KİA, M106/90)

2. nevşehirlisin, **mecbursun** göreviñ (EİYA, II/01/140)

3. bi de yanna vardım, benim_ayarıñ deyil_emme galan **mecbur_olduğ_**almıya. (AİA, 73/176)

iii. mecburiyet

Bu tümcede bir minibüs şoförünün ayakta yolcu alması sonucu polise şikâyet edilmesi meselesi aktarılmıştır. Dolayısıyla burada otorite tarafından uygulanan yaptırım söz konusu olduğu için tümcede zorunluluk ifadesi mevcuttur.

1. ayakda yolcu almak **mejbüriyetinde** galyoz ve polislerē şikâyed_oluyo. (AİA, 23/5)

iv. muhakkak

Aşağıdaki tümcede dinî bir ritüel olan dua etme eyleminden söz edilmiş ve bu eylemi gerçekleştirirken mutlaka yapılması gereken bir durumun varlığı vurgulanmıştır. Dolayısıyla *muhakkak* sözcüğü tümcede zorunluluk ifadesi meydana getirmiştir.

1. bizler duva ‘ dēken onu d‘ meK İazım **mu_**aggaK (AMA, 7.39)

v. mutlaka

İlk tümcede Karaman ilindeki köylerde uygulanan düğün âdetleri hakkında bilgi verilen bir kesit aktarılmıştır. Dolayısıyla dışsal bir otorite söz konusu olduğu için tümcede zorunluluk ifadesi hâkimdir. İkinci tümcede, eski zamanlarda köydeki delikanlıların sözcüsü olarak tanımlanan delikanlı başı kavramı, toplumsal bir gelenek göreneği temsil ettiği için dışsal bir otoriteyi işaret ederek tümcede zorunluluk meydana getirmiştir.

1. dāmādīñ **mutlaka** bķ_n_ādār öleydi yani. (KİA, M011/95)

2. **mutlakā** şimdi de var dēliĀanlı başı dēliĀanlının bēlirli bi parası ölur her dūnde bi para ālır (BİA, 81/23)

2. 2. 2. Biçimbirimsel Zorunluluk İşaretleyicileri

i. -{mAzsIn}

Tümcede Bursa ilinde eski zamanlarda olan delikanlı başının görevlerinden bahsedilmiştir. Eski zamanlarda köydeki delikanlıların sözcüsü olarak tanımlanan delikanlı başı kavramı, toplumsal bir gelenek göreneği temsil ettiği için dışsal bir otoriteyi işaret ederek tümcede zorunluluk meydana getirmiştir.

1. şindi deliĀannının görevleri izin~alırsın meselâ sen bi yere gitçen körevli hana meselâ görevi nerē gitçen fılan fılan yere gitçem bāşka tareva **gidemēssin** izinsiz (BİA, 142/25-26)

ii. -{sA}

Tümcede dinî inançtan kaynaklanan bir durum ele alınmıştır. Bu bağlamda tümcede dışsal bir otoriteden gelen bir zorunluluk söz konusudur.

1. haccīñ farzı üç; biri ihram, biri arafat, biri kábeyi tavaf hePsi bū, buñlarıñ biri noKzan^o**olursa** hac^oölmaz. (AMA, 7.145).

2. 3. Buyurum

Palmer (2001, s. 80)'a göre yönlendiricilerin en etki yaratanı buyurum kipliğidir. Usta (2016, s. 322-325), bir ifadenin buyruk olabilmesi için emir alan ve emir veren kişilerin yanında *istek bileşeni*, *buyrum gücü*, *eylem-emir uyumu* ve *emir-fayda ilişkisinin* olması gerekliliğinden bahseder. Kamacı Gencer (2018, s. 65), Türkçe alanyazınında *buyurum* ve *gönüllülük-istek*, *dilek*, *gereklik* kavramlarının birbirine çok yakın olarak ele alındığını aktarmıştır.

2. 3. 1. Sözlüksel Buyurum İşaretleyicileri

i. buyrultu

Sözlüksel işaretleyici olan *buyrultu*¹ adı buyurum ifade etmektedir. Tümcedeki konuşucunun karşı tarafın bir eylemi gerçekleştirmesi için emir niteliğinde ifade ettiği yapılar buyurumu meydana getirmiştir.

1. **buyrultuyu** vermeSseñ def_ol diyeceksiñ dij (DEYA, I-39.28)

ii. buyur-

Buyur- eylemi tümcelerde buyurum anlamını karşılamaktadır.

¹ Buyruk, irade, görevlendirme belgesi (Uysal, 2012, s. 432).

1. davıda dedim ki sesini eyi dikkat et, hâlim dedim, **buyur** emmi dedi. (KİA, M052/5)
2. hah, **buyur**, başğa. (AİA, 102/82)
3. bize yumus **buyurullardı** git su getir diyi, gider su getiridik. (AİA, 112/42)
4. çekeris ha **buyuruñ** önü da bişîdik (BİA, 105/33)

2. 3. 2. Biçimbirimsel Buyurum İşaretleyicileri

i. - {Ø}

Aşağıdaki tümcelerde sıfır biçimbirim ile buyurum ifadesi oluşturulmuştur.

1. bilal bey, şürda daş var, burunğaya **daşı** (DEYA, I-19.7)
2. **sus** bē ehteyar felan deme, ölur. (DEYA, I-18.38)
3. elif **getir** de baħalım bebē bi, bu sēmiyi bu sēmiyi (DEYA, I-43.24)
4. zeki **git**, de gidiñ baħam berāber gidiñ. (EİYA, I/08/87)
5. iki satır ossun mektup **göndē** (UİA, I-2/1)
6. hadi yavrım gitdiñ yoldan **gelme** (UİA, I-2/95)

ii. -{(I⁴)ñ}

Tümcelerdeki konuşucunun karşı tarafın bir eylemi gerçekleştirmesi için emir niteliğinde ifade ettiği yapılar buyurumu meydana getirmiştir.

1. eliñizi de bir güzēl **zürün** öf. (DEYA, I-48.3)
2. vardım allahıñ emriylen, peygamberiñ ğavliylen dedim benim öluma ğızıñızı **verin** dedim (DEYA, I-28.11)
3. kzlere öm beşer yirmişer verelim şu üş beş köye bitsin güzün **gelin alın** (DEYA, I-47.9)
4. hadi ğāli **ġidiñ** dedi ātden ğeliken gene ħnnara biz bi ēlē ālıvarıyoz (BİA, 137-75)
5. būññarıñ tuttuyolā buba bizi evlendir ölüm **ġidiñ** para **Ķazanıñ** gelin sizi evlendirim diyo (BİA, 63/28)
6. insan ğitmecek hacıya eğer ħndān sona gideceg ōlsañız ğēñç **ġidiñ** ğēñç ētiyarlā ħrlāda (BİA, 125/34)
7. hadi **ġidiñ daġılıñ** dērdi bi dovā yāpberidi dolaşırlā ēv ēv işde ne varısa ēvlēde şēkerdir (BİA, 128/22)
8. hepimize böledi hadi ğāli **ġidiñ** dedi ātden ğeliken gene ħnnara biz bi ēlē ālıvarıyoz (BİA, 137/75)

iii. -{sUn}

Tümcelerdeki konuşucunun karşı tarafın bir eylemi gerçekleştirmesi için emir niteliğinde ifade ettiği yapılar buyurumu meydana getirmiştir.

1. fırında pişiri. bizim ekmeğlerimizi **ġelsin** ... de bağ bi. biz öle yaparıS. (EİMA, I/3. 55)
2. orta yērine bi ataş **yağarsın** (DEYA, II-16.3)

3. anām menīm sandī ıǵımī yollāsīn (DEYA, I-36.29)

2. 4. İzin

Özgül (2023, s. 135) tarafından “Zorunluluk anlam alanının zayıf bir sürümü olan ve konuşurun kılıcıya verdiği ya da kılıcının muhatabından istediği onayları içeren kiplik.” olarak tanımlanan izin kipliğini Palmer (2001, s. 89), iznin yükümlülük kapsamında kullanıldığında olasılık anlamının da ortaya çıkmasına sebep olabileceğini belirtirken Nuyts (2006, s. 9), zorunluluk - istek ile izni aynı bağlamda kabul ederek ilişkilendirmiştir. Bybee vd. (1994) ise iznin fiziksel ve sosyal koşulları da ihtiva ettiğini aktarmışlardır. Kerimoğlu (2018, s. 37), izin ifadelerinde dış etkinin mühim olduğunu belirtmiştir. Yükümlülük kipliğini edimsel olarak kabul eden Frawley (2009, s. 422-424), yükümlülük türü olarak belirttiği izin kipliğini zorunluluğun zayıf bir türü olarak tanımlamıştır.

2. 4. 1. Sözlüksel İzin İşaretleyicileri

i. izin al-

Tümcede durumu aktaran kişi, eylemi gerçekleştirecek olan bireyin muhatabından onay istediğini belirtmiştir.

1. şindi deliğannının görevleri **izin alırsın** meseâ sen bi yere gitçen körevli (BİA, 142-25)

ii. izin iste-

Tümcedeki kılıcı, muhatabından onay isteyerek tümcede izin anlamını meydana getirmiştir.

1. sora sora getmişlê pâdişâ bulmuşlar, pâdişâñ huzuruna çıkmek için adamlarından **izin istemişler**, pâdişâñ huzuruna çıkmışlâr, o ne dëyoñ ölüm demiş pâdişâh. (AMA, 16/115)

iii. izin ver-

Tümcelerdeki muhataplar, üst bir otorite tarafından onay alarak tümcelerde izin kipliği ifadesini oluşturmuşlardır.

1. hav olur mevsiminde av yapâlar yâni şindi yasaklandı yasaklandi zâman devlet **izin veriyö** ava gidiyolar yâni (BİA, 22/45)

2. öle irât êtdim tam üş senede yeday **izin virdiler** bana yeday şimdi tōrun var ankarada âsker (BİA, 52/32)

3. yâptı yânê iki sefer yâtlı alla **izin verdi** (BİA, 116/60)

2. 4. 2. Biçimbirimsel İzin İşaretleyicileri

i. -(y)A+bil-

Aşağıdaki tümcelerde konuşurun kılıcıya verdiği onay doğrultusunda izin kipliği meydana gelmiştir.

1. onuñ yâzdı yâni kitaba yâzdı da ya **ohuyabilir**, ben toplamadım yâni ben hepisini dâıtdım. (DEYA, I-51/30)

2. bâzı çobanın habarı ölür **alabilisen** âlısın (BİA, 3-56)

3. oradan bûday **tâşyabilirsın** burada sâtarsın kendin yirsın (BİA, 69-37)

4. muarrem dedeyi de **sayabilirsın** (EİYA, I/18/58)

5. da bole bükerez, şuraya ne gorseñ gō, içersine pēnir mi gōceñ, gıyma mı gōceñ ne gōceKsen, ısPanaK mı gavırıP gōceñ her şey_oolabilir. (AMA, 30/165)

ii. -(y)A+bil-Ir mI?

Tümcede, soru yoluyla izin ifadesi oluşturulmuştur.

1. kalksam **yapabilir miyim** senin tarifinle? (EİYA, I/13/327)

iii. -(A)r -sAñ... Ø / -(A)r -sA... -sIn / -(A)r-sA...-In

Tümcelerde konuşurların izin verme durumunu gerçekleştirmeleri dolayısıyla izin kipliği meydana gelmiştir.

1. arabıynan **gidersen** git. (EİMA, I/74.49)

2. **giderse gitsin** kiracıyı çıkardım. (EİMA, I/131.59)

3. **ne yaparsanız yapın**, bennen onnar ilgisi yoñ, onnar virgi şisi, gāçañ. (AİA, 1/26)

Sonuç

Yükümlülük işaretleyicileri, sözlüksel ve biçimbirimsel olmak üzere iki başlıkta incelenmiş ve bu işaretleyicilerin Batı Grubu Ağızlarındaki örnekleri, seçilen metinler taranarak tanıklanmıştır. Bunun sonucunda gereklilik, zorunluluk, buyurum ve izin ulamlarının tümüne uygun örnekler tespit edilmiştir. İşaretleyiciler, işlevlerine göre sınıflandırılmış ve tabloda hangi ağızda kaç kez geçtikleri gösterilmiştir.

İncelenen on ağızda en fazla kullanılan yükümlülük kipliği türü, gereklilik (60) olmuştur. En az kullanılan yükümlülük kipliği ise zorunluluk (10) kipliğidir. Bunun sebebi, gereklilikte içsel otoritenin; zorunlulukta ise dışsal otoritenin ön planda olması olabilir. Ağız derlemelerinin yapıldığı sahalarda köy, kasaba gibi küçük yerlerden oluşması, içsel otoriteye (istek, alışkanlık, dünya görüşü vb.) olan bağlılığı artırdığı için gereklilik kipliği de buna bağlı olarak sayısı en fazla olan kiplik türü olmuştur.

Tablo 1: Batı Grubu Ağızlarındaki Sözlüksel Yükümlülük İşaretleyicileri

Yükümlülük İşaretleyicileri											
İşlevler	Sözlüksel İşaretleyiciler	Eser Kısaltmaları									
		AMA	AİA	BİA	DEYA	EİMA	EİYA	KİA	NYA	TA	UİA
Gereklilik	gerek	0	0	3	0	0	0	3	0	0	0
	illa~illaki	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0
	kati~katiyen	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
	kesinlikle	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0
	lazım	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0
	mecbur~mecburi~mejbür~mecburen~mecbur ol-	1	1	2	0	3	3	0	0	0	0
	mutlaka	0	2	4	0	0	0	0	0	0	0
	ne olursa olsun	0	0	1	0	3	0	1	0	0	0
	şart koy-	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	şartıyla	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0
	zorunda~zorunda kal-	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0

Zorunluluk	gerek	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
	mecbur ~ mecbur ol-	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0
	mecburiyet	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	muhakkak	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	mutlaka	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
Buyurum	buyurultu	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	buyur-	0	2	1	0	0	0	1	0	0	0
İzin	izin al-	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	izin iste-	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	izin ver-	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0

Tablo 2: Batı Grubu Ağızlarındaki Biçimbirimsel Yükümlülük İşaretleyicileri

Yükümlülük İşaretleyicileri											
İşlevler	Biçimbirimsel İşaretleyiciler	Eser Kısaltmaları									
		AMA	AİA	BİA	DEYA	EİMA	EİYA	KİA	NYA	TA	UİA
Gereklilik	-{Ø}	1	0	0	0	0	0	0	1	5	0
	-{mAlI}	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
	-{mAzsAη}... -{Ø}	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	-{(I/A)rIsAη}... -{(A)sIyA}	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
	-{(U)n̄}	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Zorunluluk	-{mAzsIn}	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	-{sA}	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Buyurum	-{Ø}	0	0	0	3	0	1	0	0	0	2
	-{(I4)η}	0	0	5	3	0	0	0	0	0	0
	-{sUn}	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0
İzin	-(y)A+bil-	1	0	2	1	0	1	0	0	0	0
	-(y)A+bil-Ir ml?	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	-{(A)r -sAη}... Ø	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	-{(A)r -sA... -sIn	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	-{(A)r-sA...-Iη}	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0

Eser Kısaltmaları

Afyon Merkez Ağızı: **AMA**

Ankara İli Ağızları: **AİA**

Bursa İli Ağızı: **BİA**

Dinar ve Evciler Yöresi Ağızı: **DEYA**

Eskişehir İli Manav Ağızları: **EİMA**

Eskişehir İli Yörük Ağızları: **EİYA**

Karaman İli Ağızları: **KİA**

Nevşehir ve Yöresi Ağızları: **NYA**

Tarsus Ağızı: **TA**

Uşak İli Ağızları: **UİA**

Kaynakça

- Akca, H. (2009). *Ankara İli Ağızları (İnceleme – Metinler – Dizin)*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Arslan, M. (2019). Yükümlülük Kipliği ve Klasik Türkçe Tıp Metinleri İlişkisi. *RumeliDE Dil Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 17, 612-638.
- Boz, E. (2006). *Afyonkarahisar Merkez Ağzı (Dil Özellikleri- Metinler- Sözlük)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Boz, E. (2015). *Türkiye Türkçesi Biçimsel ve Anlamsal İşlevli Biçimbilgisi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bybee, J. vd. (1994). *The Evolution of Grammar Tense, Aspect, And Modality In The Languages of The World*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Corcu Gül, D. (2005). Zorunluluk Kipliği Belirtisi -mAlI'nın Anlamsal İç Yapısı. *Dilbilim Araştırmaları*, 16, 1-17.
- Corcu Gül, D. (2006). Gereklilik/Zorunluluk Kipliği Kodlarının Anlam Yapısı Üzerine. *XX. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, Maltepe Üniversitesi Yayınları, 101-114.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. USA: Blackwell Publishing.
- Çetin, O. A. (2011). Türkiye Türkçesinde Gereklilik Kipliği. Yüksek Lisans Tezi. Yozgat: Bozok Üniversitesi.
- Demirel, M. V. (2021). *Dilde Zaman, Görünüş ve Kip/Kiplik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğru, F. (2022). *Eskişehir İli Manav Ağızları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erk Emeksiz, Z. (2008). Türkçede Kiplik Anlamının Belirsizliği ve Anlamsal Roller. *Dil Dergisi*, 141, 55-66.
- Frawley, W. (2009). *Linguistic Semantics*. New York: Routledge.
- Gülsevin, G. (2002). *Uşak İli Ağızları (Dil Özellikleri – Metinler – Sözlük)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- İmer, K. vd. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Kamacı Gencer, D. (2018). *Anlamsal Bir Fenomen Olarak Kiplik: Dede Korkut Örneği*. Doktora Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kamacı Gencer, D. (2022). Toplum Dilbilimsel Kategoriler Olarak Türkçede Gereklilik ve Zorunluluk. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 9, 796-806.
- Karabulut, F. ve Kazanlar Ürkmez, E. (2020). Türkçede Yükümlülük Kipliğinde “İstek” Unsuru: Palmer Modeli Temelinde Bir Analiz. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(23), 73-84.
- Karahan, L. (1996). *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kerimoğlu, C. (2018). *Kiplik ve Kip*. Ankara: Pegem Akademi.
- Koçak, A. T. (2010). *Tarsusi Tarsus Ağzı Üzerine Bir İnceleme*. Tarsus: Tarsus Belediyesi Kültür Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1977). *Neşehir ve Yöresi Ağızları Ses Bilgisi*. Ankara: Erol Ofset ve Matbaacılık.

- Koşumcu, S. (2023). Eski Anadolu Türkçesinde Yükümlülük Kipliği: Risâletü'n-Nushiyye Örneği. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(45), 577-595.
- Nordström, J. (2010). *Modality and Subordinators*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Nuyts, J. (2006). Modality: Overview and Linguistic Issues. *Modality* (ed. W. Frawley). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Özgül, L. (2023). *Kemal Tahir'in Esir Şehir Üçlemesinde Kiplik Kategorilerine Anlambilimsel Bakış*. Doktora Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Palmer, F. R. (2001). *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sert, G. (2019). *Eskişehir İli Yörük Ağzları (Dil İncelemesi – Metinler – Sözlük)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Şahin, H. vd. (2019). *Bursa İli Yerli Ağzı*. Bursa: Star Matbaacılık.
- Usta, Ç. (2016). Üçüncü Kişiye Emrin Semantiği. *Bilig*, 77, 319-338.
- Uysal, B. (2012). *Dinar ve Evciler Yöresi Ağzı*. İzmir: Birleşik Matbaacılık.
- Uysal, İ. N. (2009). *Karaman İli Ağzları ve Anadolu Ağzları Arasındaki Yeri*. Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Van der Auwera, J. Ve Plungian, V. A. (1998). Modality's Semantic Map. *Linguistics Typology*, 2, 79-124.
- Von Wright, G. (1951). *An Essay in Modal Logic*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/ Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 406-425.
Geliş Tarihi-Received: 06.09.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 11.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1356117

Özbekistan'da Yer Adlarının Tematik İncelemesi

Thematic Analysis Of Place Names In Uzbekistan

Yasin KARADENİZ*

Öz

Bir bölgedeki yer adlarını inceleyen toponimi, ad bilimin bir alt kolu olarak ortaya çıkmıştır. Günümüzde yapılan çalışmalarla yaygınlaşmış, neredeyse ayrı bir bilim dalı hâline gelmiştir. Ülkemizde dil alanında yapılan çalışmalarda "toponimi" yerine daha çok "yer adı bilimi" ifadesi kullanılmakta yapılan çalışmalar ise "yer adı çalışması" şeklinde ifade edilmektedir. Toplumun dil, tarih ve kültür hazinesinin geleceğe aktarılmasında önemli rolü olan yer adları, kültür hafızasının sürekli canlı kalmasına yardımcı olur. Şehir, ilçe, köy, dağ, tepe, nehir gibi yerlere verilen adlar o bölgede yaşayan halkın izini taşır. O bölgede yaşayan halk yok olsa ya da başka bir yere göç etse dahi yer adları kendini korumaktadır. Bu nedenle yer adlarını inceleyerek geçmişte o bölgede kimlerin yaşadığını, halkın dil, kültür yapısının nasıl olduğunu, geçim kaynaklarının neler olduğunu, hangi dillerin etkisine maruz kaldığını tespit etmek mümkündür. Ayrıca yer adlarına bakarak o bölgede yaşayan halkın etnik yapısının nasıl olduğunu, hangi boyların birleşiminden oluştuğunu belirlemek mümkündür.

Bu çalışmada Özbekistan'da yayımlanmış yer adları sözlüklerinden yararlanılmıştır. Taranan sözlüklerde Özbekistan yer adları tematik inceleme yöntemine göre sınıflandırılmış, her başlık altında örnekler verilmiştir. Yapılan bu çalışmayla Özbek Türklerinin oluşumunda hangi boyların ve oymakların katkısının olduğu görülecektir. Ayrıca yaşanan yerlere isim verilirken Özbeklerin tercihlerinin nasıl olduğu, geçmişten günümüze kadar yaşayış biçimlerinin nasıl olduğu, hangi dilleri kullandıkları ve hangi dillerin etkisinde kaldıkları tespit edilmiş olacaktır. Çalışmanın giriş bölümünde toponimi konusunda genel bilgiler, Türkiye'de ve Özbekistan'da yapılan çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir. Sonrasında inceleme kısmında Özbek yer adları tematik olarak sınıflandırılmış, yer adlarının oluşumuyla ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Özbekistan, yer adları, ad bilimi, Özbek Türkleri, yerleşim yeri.

Abstract

Toponymy, which examines place names in a region, has emerged as a sub-branch of onomastics. It has become widespread with the studies carried out today and has almost become a separate branch of science. In the studies conducted in the field of language in our country, the term "place name science" is used instead of "toponymy", and the studies carried out are expressed as "place name studies". Place names, which have an important role in transferring the language, history and cultural treasure of the society to the future, help the cultural memory to remain alive. The names given to places such as cities, towns, villages, mountains, hills and rivers bear the traces of the people living in that region. Even if the

* Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: ykaradeniz57@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0604-1271.

people living in that region disappear or migrate to another place, the place names protect themselves. For this reason, by examining the place names, it is possible to determine who lived in that region in the past, how the language and cultural structure of the people were, what their livelihoods were, and which languages were exposed to the influence. In addition, by looking at the place names, it is possible to determine how the ethnic structure of the people living in that region is and which tribes they are formed from.

In this study, toponymy dictionaries published in Uzbekistan were used. In the scanned dictionaries, Uzbekistan place names were classified according to the thematic analysis method, and examples were given under each heading. With this study, it will be seen which clans and tribes contributed to the formation of the Uzbek Turks. In addition, when naming the places where they lived, it will be determined how the preferences of Uzbeks are, how their way of life has been from the past to the present, which languages they use and which languages they are influenced by. In the introduction section of the study, general information about toponymy, information about the studies conducted in Turkey and Uzbekistan are given. After that, Uzbek place names were classified thematically in the review section and explanations about the formation of place names were made.

Keywords: Uzbekistan, place names, onomastics, Uzbek Turks, settlement.

Giriş

İnsanlar yaşadıkları mekânları, gezip gördükleri yerleri, savaş ya da göç sırasında konakladıkları, ele geçirdikleri alanları unutmamak, diğerlerinden farklılaştırmak için adlandırma yolunu tercih etmişler hatta bazı durumlarda verdikleri adları değiştirmişlerdir. İnsanların temel ihtiyaçlarını karşılamak için ihtiyaç duyduğu avlanma sahalarına çeşitli isimler vermesiyle yer adlandırmaları tarihinin başladığı kabul edilmektedir (Kadmon, 2000, s. 4). İnsanların yaşadıkları yerlere ad verirken benzetme, geçmişte yaşadıkları olaylar, önemli şahıslar, bölgede yaşayan halkın etnik yapısı ya da ait olduğu topluluk, dini inanışlar, bölgenin coğrafi yapısı gibi birçok unsur etkili olmuştur. Hatta insanlar ne zaman ve hangi nedenle verildiği belli olmayan bu adları sürekli sorgulamış, bu adları halk etimolojisiyle açıklamaya çalışmıştır. Çeşitli yerlere verilen adların araştırılması ve açıklanması toponimi olarak da bilinen yer adı bilimi alanını ortaya çıkarmıştır.

Toponimi, Eski Yunanca *yer* anlamındaki *tópos* ve *ad* anlamındaki *ónoma* kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır. Toponimi coğrafi adların ortaya çıkış nedenini inceleyen bilim dalıdır (Budagov, 1988, s. 182-201). Bu bilim dalını incelerken araştırma alanına dar ve geniş manada bakmak gerekir. Toponimi dar manada dil biliminin bir alt kolu olarak kabul edilirken geniş manada onomastiğin bir koludur. Bu nedenle toponimi dil biliminin yanı sıra tarih, arkeoloji, coğrafya, folklor, botanik, jeoloji, antropoloji, sosyoloji gibi bilimlerle de yakından ilgilidir. Toponimi araştırmaları bu bilim dallarını kapsadığı gibi yapılan araştırmalarda bu bilim dallarından da faydalanmaktadır (Yediyıldız, 1984, s. 25). Toponimi çalışmalarında il, ilçe, köy, ağıl gibi yerleşim yerlerinin yanı sıra dağ, tepe, bel, ırmak, nehir, dere, çay gibi tabii yer adları incelenmekte bu yer adları anlam, köken ve yapı bakımından sınıflandırılmaktadır. Yapılan incelemelerde yer adları verilmiş sebeplerine göre tarihî olaylar, boy adları, kişi adları, meslek adları, renk adları, bitki adları ve hayvan adları gibi gruplara ayrılmaktadır (Eren, 1965, s. 55-162).

Türkiye’de günümüze kadar yapılan toponimi çalışmaları için farklı adlandırmalar yapılmıştır. Bazı araştırmacılar terimin yabancı kökenli yani *toponimi* biçimini aynen kullanmıştır (İnan, 1945, s. 62-64). Bunun yanı sıra Hasan Eren terimi hem *toponymie* hem de *yer adları bilgisi* şeklinde kullanmıştır (Eren, 1965, s. 155). Daha sonraki çalışmalarda yeradları (Karaboran, 1984, s. 97), yer ismi bilimi (Topaloğlu, 1989), yer ad bilimi (Korkmaz, 1992, s. 3), yer adları bilimi (Sakaoğlu, 2001, s. 11), yer adları bilimi veya yer adı bilimi (Aksan, 2003, s. 102), yer adları bilgisi (Aydın, 2012, s. 16), yer adları bilimi

(Karaağaç, 2013, s. 866) şeklinde terimler kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmada ise yer adları ve yer adları bilimi teriminin kullanılması tercih edilmiştir.

İnsanlar yaşadıkları veya yeni yerleştikleri alanlara isimler verirken doğal olarak öncelikle kendi kültürüne, inançlarına ve diline uygun isimleri vermekte; verdiği ismi zaman içinde dilin etimolojik gelişimine uygun şekilde değiştirebilmektedir. Türk dünyasında siyasi, ekonomik, askerî, doğal sebeplerle yer adları değişebilmekte, birçok yer adı unutulabilmektedir (Baykara, 1984, s. 264). Bu nedenle yer adı çalışması yapılırken kullanılan adın son şekli iyi incelenmeli, anlamı ve yapısı açıklanırken etimolojik değişimler göz önünde tutulmalıdır. Aksi taktirde kelimenin son şekline göre yapılacak açıklamalarda hataya düşülebilir. Yer adının açıklaması ve sınıflandırmasında hataya düşmemek için disiplinler arası çalışmaların önemi büyüktür. Çünkü bir yere isim verilirken birbirine yakın ya da uzak birçok unsurun etkili olabildiğine dikkat etmek gerekir. Bir yere isim verilirken bölgenin coğrafi konumu ve bitki örtüsünün etkili olabilmesi sebebiyle coğrafya alanındaki uzmanlara, savaş ya da göç gibi sebeplerle yeni bir yerleşim alanına isim verilmesi ve zamanla bu ismin değiştirilmesi sebebiyle tarih alanındaki uzmanlara, antik çağlardan kalma bir yerleşim alanını incelerken arkeoloji alanındaki uzmanlara, yer adının zaman içinde geçirdiği ses veya şekil bakımından değişikliği bilip doğru şekilde değerlendirebilmek için etimoloji alanında uzmanlara danışmak gerekir. Birçok bilim dalıyla bağlantısı olan yer adları bilimi çok eski zamanlardan bugüne kadar insanların dikkatini çekmiş; isimlendirilen yerin doğal, kültürel ve sosyal özelliklerinin dikkate alınarak incelemeler yapılmasına olanak sağlamıştır (Yavuz ve Şenel, 2013, s. 2239).

Aslında onomastik bir başka değişle ad biliminin bir alt kolu kabul edilmesine rağmen yer adları bilimi yukarıda dile getirilen özellikleri sebebiyle birçok bilim dalıyla doğrudan ilişkilidir. Onomastik ve toponimi alanlarında araştırmalar yapan Doğan Aksan ad bilimini anlatırken yer adları konusuna dikkat çekmiş, ad bilim çalışmalarında en geniş araştırmaların yer adları konusunda olacağını dile getirmiştir. Ayrıca toponimi konusunda dünyanın pek çok yerinde ciddi çalışmalar olduğunu belirtmiş, Avrupa'da yer adları konusunda kent, kasaba, köy, cadde, sokak isimlerinin titizlikle incelendiğini; geçmişteki yer adı değişikliklerinin tarihî kaynaklardan incelendiğini dile getirmiştir. Bu yer adı çalışmalarıyla sadece yerleşim yerinin geçmişi hakkında bilgiye ulaşılmayacağını aynı zamanda o bölgedeki halkın geçmişteki dil bilgilerine ve halkın etnik yapısına dair bilgilere ulaşılabileceğini belirtmiştir (Aksan, 2003, s. 101). Dünyanın herhangi bir yerinde yapılacak yer adı çalışmasında toplumdan topluma değişmeyen genel özellikler olduğu gibi her toplumun yer adı konusunda kendine özgü durumların da olduğuna dikkat edilmelidir.

Türklerin geçmişten günümüze Ötüken'den Balkanlara, Sibirya'dan Arap yarımadasına kadar geniş bir alanda hakimiyet kurduğu ve yerleştiği, bu bölgelere bir şekilde isimler verdiği bilinmektedir. Yer adı verirken Türklerin oldukça özenli davrandığı bilinmektedir. Türklerin yaşadığı bölgelerdeki yer adı incelemelerine bakıldığında coğrafyaya çok önem verdiği illere, köylere, dağlara, yaylalara, göllere, nehirlere, geçitlere kadar nereye isim verilecekse anlamlı ve değeri olan isimler vermeye dikkat ettiği görülmektedir. Adeta Türklerin coğrafya ile mücadele etmek yerine yaşadığı coğrafyayla barışık ve bütünleşmiş olduğu söylenebilir. Türkler yaşadıkları yerlere sadece anlam vermemiş, verdikleri isimlerle coğrafyaya değer kazandırmıştır. Türkler yerleştikleri yerlere her zaman yeni bir ad vermemiş, bazen de var olan adı kendi ağız özelliklerine göre değiştirerek yaşatmıştır. Türk yer adlarını köken bakımından yabancı dillerden alınmış yer adları ve Türkçe kökenli yer adları olarak ikiye ayırmak mümkündür (Eren, 1965, s. 159). Dünyada ad bilimi ve yer adları çalışmaları oldukça eski

olmakla birlikte Türkiye’de son dönemde yer adları konusunda önemli çalışmalar yapılmıştır.

Yer adları kullanıldığı toplumun geçmişi ve yaşadığı günü hakkında belgesel niteliğinde veriler sunmaktadır. Bu nedenle yer adı dil bilgisi dolayısıyla dil bilimi, millî tarih ve kültür açısından büyük önem taşır (Gülensoy, 1995, s. 8-9). Öyle ki, yer adları kendini oluşturan toplumdaki daha uzun yaşamaktadır. Yere adını veren topluluk yok olsa veya göç etse bile yerin adı yaşama devam eder. Bu konuda Türk yer adları iyi birer örnektir. Oldukça geniş bir alana yayılan Türk yer adları savaşlar ya da işgaller sonucunda planlı politikalara direnç göstermiştir. 1552 yılında Kazan’ın işgalinden sonra 19. yüzyılın ortalarında Buhara, Hive, Hokant gibi Özbek topraklarının işgal edilmesinde kadar Ruslar planlı bir şekilde Türkistan’ı işgal etmiştir. Türk yer adları yaklaşık dört asır boyunca değerini ve anlamını korumuş, kullanılmaya devam edilmiştir. Bu Özbek bölgelerinin de işgaliyle bütün Türkistan’ı ele geçiren Ruslar, artık işgal politikasının yerine kültürel asimilasyon ve Ruslaştırma politikasını uygulamaya başlamıştır. Bu yeni süreçte işgal edilen bölgelerde Türk halkı mankurtlaştırılıp geçmişinden uzaklaştırılmaya çalışılmış, aralarındaki birlik bozulup kendilerine karşı isyan etmelerinin önüne geçilmiştir. Çünkü Ruslar 19. yüzyıla gelindiğinde ulaşabilecekleri en geniş topraklara ulaşmıştır. Bundan sonra Ruslar bu geniş toprakları uzun süre ellerinde tutmaya çalışmıştır. Bunun için Türklerin geçmişinden uzaklaştırılması, aralarındaki birliğin bozulması gerekiyordu.

Ruslar önce Çarlık idaresi döneminde sonrasında Sovyetler döneminde uyguladıkları dil politikası ile Türkleri ayırıştırmayı, bölüp parçalamayı ve kendilerine karşı zayıf hâlde tutabilmeyi başarmıştır. Ruslar yaklaşık 10 asırdır Türklerin kullandığı Arap alfabesini 20. asırda değiştirip önce Latin sonra Kiril alfabesinin kullanımını zorunlu kılmış, ayrıca Özbek, Kazak, Kırgız, Türkmen, Azerbaycan gibi her bir Türk grubuna konuştukları ağza dayanan yeni bir yazı oluşturarak kullandıkları ortak yazı dilini yok etmiştir. Rusların uygulamış olduğu son derece katı ve sert bu dil politikasına rağmen yer adları geçerliliğini korumuş, unutulmadan kullanılmaya devam edilmiştir. Çalışmamızın konusunu oluşturan Özbekistan yer adları bunun en açık göstergesidir. Her şeye rağmen Özbek yer adları değişikliğe uğramamıştır. İnceleme kısmında görüleceği gibi bazı yer adlarında Eski Türkçe dönemi örneklerin yanı sıra Türk boylarının isimleri de bugüne kadar gelmiştir.

Türkler yaşadıkları yerlere kendi kültürlerinden, inançlarından, dillerinden izler bırakmışlar; yaşadıkları yerlere Türk mührünü vurmuşlardır. Yapılan bu çalışmayla Özbekistan’dan hareketle Türklerin izi yer adlarında gösterilmeye çalışılmış, Özbek Türklerinin coğrafyaya nasıl adlar verdiği gösterilmiştir. Bununla birlikte Özbek kültürüne, Özbek diline, bitki örtüsüne, boy sistemine dair yeri geldikçe bilgiler verilmeye çalışılmıştır.

Türk yer adlarıyla ilgili ülkemizde önemli çalışmalar yapılmıştır. Özellikle Anadolu coğrafyasındaki yer adlarının tematik sınıflandırması üzerine 1970 yılında Özcan Başkan “*Türkiye Köy Adları Üzerine Bir Deneme*” başlıklı yazısıyla, Tuncer Gülensoy 1998 yılında “*Anadolu Yer Adlarına Genel Bir Bakış*”, İbrahim Şahin ise 2007 yılında “*Türkçe Yer Adlarının Yapısı Üzerine*” başlıklı çalışmaları yapmıştır. Mustafa Şenel 2003 yılında doktora tezi olarak hazırlamış olduğu “*Elazığ İli Yer Adları Üzerine Bir İnceleme*” başlıklı çalışmasını 2013 tekrar gözden geçirerek kitap şeklinde yayımlamıştır (Başkan, 1970; Gülensoy, 1998; Şahin, 2007; Şenel, 2013).

Türklerin tarih boyunca yerleştikleri alanlar oldukça geniş olduğu için bütün Türk dünyasını kapsayıcı yer adları çalışması yapmak zordur. Bu nedenle ülke ya da bölge temelinde çalışmalar yapılmaktadır. Aynı şekilde Türkiye’de yerleşim yeri sayısının fazla

olması ve Anadolu'nun her bir yerine dağılmış olması sebebiyle Türkiye'nin tamamını kapsayıcı ayrıntılı bir çalışma yapmak zordur. Bu nedenle yapılan çalışmalar il veya ilçe temelinde yapılmaktadır. Buna karşılık, Türk dünyasının diğer bölgelerinde yapılan yer adları çalışmalarına bakıldığında ülkenin tamamını kapsayıcı çalışmaların yapılabildiği görülmektedir. Özbekistan, Kazakistan ve Kırgızistan'da nüfusun Türkiye'ye göre az olmasının yanı sıra bitki örtüsü ve iklim koşulları sebebiyle yerleşim yerleri ülkenin bazı bölgelerinde toplanmıştır. Bu nedenle bu bölgelerde ülkenin tamamını kapsayan yer adları çalışması yapmak Türkiye'ye göre daha uygundur. Yapılan çalışmalara bakıldığında Türkiye dışındaki diğer Türk devlerinde ülke genelini kapsayıcı yer adı çalışmalarının daha yoğun olduğu görülmektedir.

Özbekistan'da yer adlarıyla ilgili yapılan çalışmalara örnek olarak Do'simov ile Egamov'un 1977 yılında hazırlanmış olduğu "*Joy nomlarining qisqacha izohli lug'ati*", Oxunov tarafından 1989 yılında yapılmış olan "*Toponimlar va ularning nomlanish xususiyatlari*", G'ulomov ve Mirakmalov tarafından 2005 yılında yayımlanan "*Toponimika va Geografik Terminshunoslik*" çalışması, Qorayev tarafından 2006 yılında yayımlanmış olan "*Toponimika*" isimli çalışma, 2007 yılında Nafasov ve Nafasova tarafından yayımlanmış olan "*O'zbek Tili Toponimlarining O'quv Izohli Lug'ati*" çalışması, Hakimov ve Mirakmalov tarafından 2020 yılında hazırlanmış olan "*Toponimika*" çalışması ve son olarak 2022 yılında Qirg'izboyev, Mahmudov, ve Abdullayev'in birlikte hazırlanmış olduğu "*O'zbekiston Joy Nomlarining Izohli Lug'ati*" isimli çalışma örnek verilebilir (Do'simov ve Egamov, 1977; Oxunov, 1989; G'ulomov ve Mirakmalov, 2005; Qorayev, 2006; Nafasov ve Nafasova, 2007; Hakimov ve Mirakmalov, 2020; Qirg'izboyev, vd., 2022).

Kazakistan'da yer adlarıyla ilgili yapılan çalışmalara 1985 yılında Koysibaev tarafından yapılmış olan "*Qazaqstannın Yer-Suv Attarı Sözdigi*", 1989 yılında Januzak tarafından yayımlanmış olan "*Ortalik Qazaqstannın Jer Suv Attarı*" örnek gösterilebilir (Koysibaev, 1985; Januzak, 1989).

Azerbaycan'da yer adlarıyla ilgili yapılan çalışmalara 1987 yılında Yusifov ve Kerimov tarafında birlikte yayımlanan "*Toponimikanın Esasları*" isimli çalışma, 1993 yılında Nadir Memmedov tarafından yayımlanan "*Azerbaycanın Yer Adları (Oronimiya)*" çalışması, 2002 yılında Rubabe Eliyeva tarafından hazırlanmış olan "*Azerbaycan Toponimleri*" çalışmaları örnek verilebilir (Yusifov ve Kerimov, 1987; Memmedov, 1993; Eliyeva, 2002). Kırgızistan'da 1980 yılında Kadirali Konkobayev'in hazırlanmış olduğu "*Toponimiya yujnoy kirgizii*" çalışması ile Ataniyazov'un 1970 yılında yayımlanmış olduğu "*Türkmenistanın Toponimik Sözlüğü*" isimli çalışması ise Türkmenistan'ın genelini kapsayan yer adı çalışmasına örnek verilebilir. (Konkobayev, 1980; Ataniyazov, 1970).

1. Çalışmanın Yöntemi

Türk dünyasında yer adları üzerine yapılan ve ayrıca sadece bir bölgeyi değil ülkenin tamamını ele alan çalışmalar bu şekildedir. Türkiye'de son yıllarda yer adları üzerine tematik çalışmalar da yoğunluk kazanmıştır. Yapılan bu çalışmada Türkiye'deki tematik çalışmalar örnek alınmış ve Özbekistan yer adları tematik olarak incelenmiştir. Çalışmada malzemeler temel olarak *O'zbekiston Joy Nomlarining Izohli Lug'ati* ve *O'zbek Tili Toponimlarining O'quv Izohli Lug'ati* eserlerinden temin edilmiş, bunun yanı sıra yer adlarıyla ilgili açıklamalar kısmında ve bilinmeyen kelimelerin anlamı konusunda Özbekistan'da yapılmış toponimi çalışmalarından faydalanılmıştır. İnceleme yapılırken bu toponimi sözlükleri taranmış, tematik sınıflandırma yöntemine göre yer adları ilgili başlıklar altında açıklanmıştır. Başlıklar belirlenirken yer adını oluşturan kelimenin kökeni, oluşum biçimi, ifade ettiği anlam dikkate alınmıştır.

2. Özbekistan ve Konumu Hakkında Bilgiler

Yaklaşık 36 milyon nüfusuyla Türkiye'den sonra Türk dünyasında nüfus büyüklüğü bakımında ikinci konumunda olan Özbekistan 37° ve 46° Kuzey enlemleri ile 56° ve 74° Doğu boylamları arasında yer almaktadır. Kuzeyde Kazakistan, kuzeydoğuda Kırgızistan, güneydoğuda Tacikistan, güneyde Afganistan ve güneybatıda Türkmenistan'a komşudur. Orta Asya'nın merkezinde yer alan ülke jeopolitik konumu itibariyle oldukça önemli bir yere sahiptir. Özbekistan'ın başkenti Taşkent'tir. Ülkedeki nüfusun yaklaşık %85'i Özbek, %5'i Tacik, sonrasında Kazak, Karakalpak, Rus ve Kırgızlardan oluşmaktadır. Bunun dışında diğer Türk gruplarından vatandaşlar olmakla birlikte sayıları azdır. Özbekistan'ın sınırları içinde Türk nüfusunu Karluk, Kıpçak ve Oğuz boyları oluşturmaktadır. Ülkenin merkezi olan Taşkent ve Fergana bölgesinde Karluk boyu, kuzeyinde Kıpçak boyu, Ürgenç ve Harezmi bölgesinde ise Oğuz boyundan olan yerleşimler bulunmaktadır. Yer adı olarak boy isimlerinin kullanımı nüfusun ülkeye nasıl konumlandığını göstermesi açısından önemlidir. Uzun yıllar Rus idaresi altında olan Özbekistan, Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla 1 Eylül 1991'de bağımsızlığını ilan etmiştir. Sovyetler döneminde Kiril alfabesini Kullanan Özbekler 1992'de Latin alfabesine geçme kararı almışlar ve o bugüne kadar çeşitli değişikliklerle Özbek Latin alfabesini kullanmışlardır.

Özbekistan on iki il (Taşkent, Andican, Buhara, Fergana, Cizzah, Nemengan, Nevai, Kaşkaderya, Semerkand, Sirderya, Surhanderya, Harezmi) ve bir tane özerk bölgeden (Karakalpakistan Cumhuriyeti) oluşmaktadır. İl merkezi genellikle o ilin adıyla anılmaktadır. Ancak bazı illerin merkezi başka isimlerle bilinmektedir. Mesela Harezmi ilinin merkezi Ürgenç, Surhanderya'nın merkezi Tirmiz, Sirderya'nın merkezi Gülistan ve Kaşkaderya ilinin merkezi ise Karşı olarak bilinmektedir. Karakalpakistan'ın merkezi ise Nukus şehridir.

3. Yer Adlarının Tematik Sınıflandırması

Bu bölümde öncelikle Özbekistan yer adlarının tematik sınıflandırılmasında etkili olan unsurlar hakkında bilgi verilmiştir. Sonrasında yer adları ilgili olduğu başlığa göre gruplandırılmıştır. Özbekistan'da yer adlarının sınıflandırılmasında etkili olan unsurlardan biri günlük hayatta kullanılan, bazı mesleklerin malzemesi olan çeşitli eşya ve giysi isimleridir. Bıçak, balta, bayrak, bazı kumaşlar yer adı olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkler gittikleri her yere bir şekilde kültürünü, tarihini, örf ve adetini götürmüştür. Özbek Türklerinin oluşumunda Karluk, Kıpçak ve Oğuz boyları etkili olduğu kadar yer adları verilirken bu boyların ya da onların alt kolları olan oymaklarının isimlerinin tercih edildiği görülmektedir. Özellikle köy isimlerinin verilmesinde boy oadlarının sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir.

Yer adlarının sınıflandırılmasında dikkat edilen bir diğer grup geçmişteki Türk devletleri ve topluluklarıyla ilgili isimler olmuştur. Tarihî Türk devletleri ya da onların merkez illeri Özbekistan'ın bazı bölgelerinde köy adı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tarım ve hayvancılık Türkler için daima ana geçim kaynağı olmuştur. Dolayısıyla hayatın her alanında tarım ve hayvancılıkla ilgili kelimeleri kullanmışlar, ayrıca pek çok köye yer adı olarak isim vermişlerdir. İncelemede tarımla ilgili kelimeler bitki yer adları başlığında incelenmiştir. Çünkü yer adlarının verilmesinde tabiat ve bitki örtüsü ön planda tutulmuştur. Bazı çalışmalarda bitki adlarıyla ilgi sınıflandırmalar yapılırken meyve veya sebze adları şeklinde alt bölümde değerlendirilmiştir (Şen, 2008, s. 402). Özbekistan yer adları verilirken daha çok meyve adları kullanılmış, sebze adları ise oldukça az tercih edilmiştir. Bu nedenle genel anlamda bitki türü olarak kabul edilen sebze, meyve, bakliyat veya pamuk gibi tarım ürünleri tek başlıkta incelenmiştir.

Hayvancılığın önemli bir geçim kaynağı olması sebebiyle birçok hayvan adının yer adı olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Türk kültüründe geçmişten günümüze kadar önemli bir yere sahip olan *at*, yerleşim yerlerine ad verilirken en çok tercih edilen hayvan adı olmuştur. Bunun yanı sıra yılan, kuş, tilki de yer adı olarak kullanılmıştır.

Türk kültüründe bazı renklerin kutsal olması ve yerleşim yerinin bazı renklere benzetilmesi sebebiyle yer adlarında renklerin de sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Yer adlandırmasında kullanılan renkler coğrafyanın fiziki özelliklerinin yanı sıra Türk geleneklerine göre yön işaretlerinin yanı sıra o bölgeye yüklenen negatif ya da pozitif anlamları da ifade etmektedir (Akar, 2006, s. 51-63). Özbekistan yer adları anlam ve kökeni bakımından düşünüldüğünde yabancı milletlerin adları ve alınma kelimeler oldukça yaygın olduğu için ayrı başlıklar altında sınıflandırılması tercih edilmiştir. Yer adlarında alınma kelimelerin kullanılması Özbek Türkçesinin gelişim süreciyle ve Özbek Türklerinin geçmişte kullandıkları dillerle doğrudan ilgilidir. Türk dilinin 13. yüzyılda Doğu ve Batı olmak üzere iki kola ayrıldığı döneme kadar bütün Türkler aynı yazı dilini kullanmış, 13. yüzyıldan sonra Doğu kolu önce Harezmi-Kıpçak Türkçesini, 15. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar Çağatay Türkçesini kullanmıştır. Türk dilinin iki kola ayrılması ve Türk nüfusun İran'a yakın bölgelere yerleşmesi sebebiyle Fars kültürü ve diliyle etkileşimi yoğun olmuştur. İster istemez bu durum dile de yansımış Harezmi-Kıpçak Türkçesi ve Çağatay Türkçesi Farsçanın etkisine maruz kalmıştır. Bu nedenle alınma kelimeler ayrı bir başlık altında değerlendirilmiştir. Özbekistan yer adlarına bakıldığında alınma kelimelerin genel olarak Moğolca ve Farsça kökenli olduğu görülmektedir.

Meslekler kişilerin adlandırılmasında lakap olarak kullanıldığı gibi aynı mesleği yapanların belirli bir yerde yaşaması, bir meslekte tanınmış bir kişinin yaşadığı yer ya da mesleğini icra ettiği mekân olması sebebiyle meslek isimleri yer adları olarak tercih edilmektedir. Özbek yer adlarında bu sebeplerle meslek adlarının sıklıkla tercih edildiği için sınıflandırmaya dahil edilmiştir. Ayrıca bir bölgede bulunan kimyasal maddeler, madenler ve değerli taşlar ile bölgenin sulak olması; göl, nehir, çay gibi su kaynaklarına yakın olması veya su kaynağına göre konumu yer adının verilmesinde dikkat edilen bir etken olduğu için sınıflandırmaya alınmıştır.

Türkler için İslamiyet öncesi ve İslamiyet'in kabulünden sonraki dönemlerde dinî ibadet ve ritüeller hayatın her alanında etkili olmuştur. Bu durum yer adlarını da etkilemiş, dinle ilgili kelimeler yer adı olarak verilmiştir. Yapılan incelemede Özbek Türkleri için de aynı durumun geçerli olduğu söylenebilir.

Yer adlarıyla ilgili yapılan tematik sınıflandırmalarda organ ve uzuvlar, yiyecekler, vatan ve bağımsızlık, yansıma sözler, insan kusurları ayrı başlıklar altında incelendiği için bu çalışmaya da başlık olarak alınmıştır. Çalışmada yer adları mümkün mertebe farklı başlıklar altında sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Böylelikle anlam farkları ile yer adlarının veriliş sebeplerinin daha iyi ortaya konulması amaçlanmıştır. Taranan toponimi sözlüklerinden tespit edilen yer adları yukarıda belirtilen gerekçelerle başlıklara ayrılmış, ilgili başlığa örnek yer adları aynı grupta toplanmış; yer adının anlamı, adın veriliş hikâyesi varsa ayrıca verilmiştir. Yer adları verilirken kelimelerin aslı korunmuş, Özbek Latin alfabesiyle kullanım biçimleri tercih edilmiştir. Şimdi Özbekistan yer adlarının tematik sınıflandırılması ve ilgili örneklerinin anlatımına geçebiliriz.

3.1. Eşyalar, Giysiler ve Süs Eşyalarıyla İlgili Yer Adları

Adrasbof/Adrasbofon: Buhara'nın Vobkent ilçesine bağlı bir köy adıdır. *Adras*, süslü yarı ipek şeklinde zanaatkarların kullandığı bir kumaş, *Adrasbof* ise kumaş ustalarının yaşadığı köydür. *Afshina darvozasi/Bob afshina*: Eskiden Semerkand bölgesinde İsbask köyü ile Çapanata tepesi arasında yer alan bir kapı varmış (Belenitskiy, 1973, s. 226). Burası

Zereşan nehrinin karşı yakasında bir yer olup kapının karşısında olduğu için bu adı almıştır. *Alako'ylak*: Kaşkaderya'nın Yekkabağ ilçesinde bir kasabanın adıdır. Bu kelimenin eski şekli *alachako'ylak/alacha+ko'ylak* biçimindedir. Özbek halkını oluşturan 300 boydan birisi *alacha* "çizgili yün kumaş" dokuyup ondan üst baş diken ustalardan oluşmaktadır. Bu kişilerin yaşadığı köye ise bu isim verilmiştir. *Alamdor*: Buhara'da Romiten ilçesindeki bir köyün adıdır. *Alam* Arapçada "bayrak, tuğ" anlamındadır. *Qilichli*: Semerkand'ın Kattaqo'rg'on ilçesine bağlı bir köydür. *Textako'pir*: Karakalpakistan'da bir ilçenin adıdır. İlçe Kızılkum Çölü ile Aral Gölü arasındadır. İlçe adını eski dönemlerde merkeze su getirmek için yapılan su kanalının üzerine inşa edilen köprüden almaktadır. *Textapul*: Kaşkaderya'nın Karşı ilçesinde bir köydür. Arapçada *pul* tahta anlamındadır. Dolayısıyla tahta köprü anlamındadır. *Tegirmonboshi*: Fergana'nın Qo'shtepa, Surhanderya'nın Denov ilçelerinde bir köy adı. Köy adını değirmenin bulunduğu yerden almıştır. *Tegirmontosh*: Taşkent'in Yangiyo'1 ilçesinde bir köydür. Değirmende kullanılan taşların bulunduğu yer anlamındadır. *Temirqovuuq*: Nevaiy'nin Nurota ilçesinde bir köydür. Eski Türkçede "demir kapı" anlamına gelmektedir. Demir kapı ise dağlarda yer alan dar geçit anlamındadır. *Zanjirbog'*: Semerkand yakınlarında bir köydür.

3.2. İnsan Kusurlarıyla İlgili Yer Adları

Pesxone: Buhara'nın eski bir mahallesidir. *Pes* cüzzam hastalığı, *pesxone* ise cüzzamlıların yaşadığı yer anlamındadır.

3.3. Kabile ve Boy İsimleriyle İlgili Yer Adları

Qipchoq: Buhara'nın Vobkent ilçesinde bir köyün adı. *Qirg'iz*: Semerkand'ın Kattaqo'rg'on ilçesinde bir köy adı. *Qoraqalpoq*: Andican'ın merkez ilçesine bağlı bir köy. *Turk*: Fergana'nın Quva ve Uchko'prik ilçelerindeki köyün adı. *Turki Poyon/Turki Bolo*: Semerkand'ın Poyariq ilçesindeki bir köy. 16. yüzyıla kadar Özbek topraklarında yaşayan Karluk, Barlas ve bazı Moğol kabileleri Türk olarak anılmıştır. Köyün adı bu kabilelerin yaşadığı yeri belirtmektedir. *Turkiston*: Harezmi'nin Xonqa ilçesindeki bir köyün adı. Fergana vadisi ve Sirdeya'nın aşağı havzasında bu *Turkiston* adıyla yerleşim yerleri vardır. *Turkman*: Semerkand'ın Kattaqo'rg'on ilçesindeki köyün adı. *Turkmanqishloq*: Semerkand'ın Poyariq ilçesinde bir köy. *Uyg'ur*: Harezmi'nin Qo'shko'pir ilçesine bağlı bir mahalle. *Xitoy*: Semerkand'ın Kattaqo'rg'on ilçesinde bir köy. *Abuz*: Cizzah şehrinde Gallaorol, Surhanderya şehrinde ise Jarqorgan ilçelerinde köy ismidir. Ayrıca Kongratlara bağlı bir boyun adıdır. *Adas*: Toylak ilçesinde bir köyün adıdır. Toponimistlere göre Kenagas boyunun bir koluna Adas denilmektedir. *Abdol*: Kattaqo'rg'on ilçesine bağlı bir köydür. *Abdol* halkının adıyla ilgilidir. Özbek tarihî kaynaklarında Akhunlar için verilen isimdir. *Aganay*: Taşkent'in Kıbray ilçesinde bir köydür. Kırgızların *Saruu* boyunun bir koludur. *Ajimovul*: Karakalpakistan bölgesinin Nukus ve Kegeyli ilçelerindeki ağıl ismidir. Kazakların *Jetiruv*, Kırgızların *Sayoq* boylarının bir kolu *Ajimovul* olarak adlandırılmaktadır. *Alaqarg'a*: Kaşkaderya şehrinin Yekkabağ ilçesindeki bir kasabanın adıdır. *Aleli*: Buhara'nın Jandar ilçesindeki bir köy. *Alili/Alieli* Tükmen boylarından birine verilen isimdir. *Ananovul*: Karakalpakistan'ın Textako'pir, Chimboy Tag'jap ilçelerinin sınırında yer alan bir köydür. Burada yaşayan halkın çoğunluğu Karakalpakların Anna boyuna mensup olduğu için bölgeye bu isim verilmiştir. *Appaq*: Orta Chirchiq bölgesine verilen addır. Kazakların Alimuli boyunun bir kolu *Appoq* olarak adlandırılmaktadır. *Aqto'g'in*: Karakalpakistan'ın Kegeyli, Chimboy ilçelerindeki köylerin adıdır. Ayrıca Karakalpakların Keneges boyunun bir kolu *Aqto'g'in* olarak adlandırılmaktadır. *Avoqli/Aboqli*: Kaşkaderya'da bir köyün adı. Kırgız, Kazak ve Başkurtların Avoq boyu vardır. *Axtachi*: Andican'ın Asaka ilçesinde bir köyün adı. Bu isim Eski Özbek

boylarından biridir. *Ayteke*: Karakalpakistan'ın Chimboy, Kegeyli ilçelerinde bir ağılın adı. *Badoy/Baday*: Buhara'nın Vobkent ilçesindeki bir köyün adıdır. *Badoy* göçebe Özbek boylarına ait bir oymak adıdır. *Badayovul/Qo'riqbaday*: Semarkand'ın İstixon ilçesindeki bir köyün adı. *Boltabashi*: Semerkand'ın Poariq ilçesinde bir köy adıdır. *Boltako'l*: Fergana'nın Koştepe ilçesinde bir köy adıdır. *Badayovul*, avcılıkla uğraşan bir Özbek kabilesidir. *Badal/Badalsoy*: Toloq ilçesindeki bir köyün adı. *Badoqsoy*: Taşkent'in Bo'stonliq ilçesinde bir köy adı. *Bahrinbayot*: Buhara'da Olot, Qoroko'l ilçelerinde bir köy adı. Aynı zamanda bu isim Bahrin ve Bayat boylarının birleşiminden oluşmuştur. *Baroq*: Nevaiy şehrinin Nurata ve Xatirçi ilçelerinde bir köy adıdır. *Batosh*: Kaşkaderya'nın Karşı ve Guzor ilçelerinde köy adıdır. *Bayot*: Buhara'nın Karakol ilçesinde bir köyün adı. Bu köyde yaşayanlar Türkmenlerin Bayat boyuna mensuptur. *Bessari*: Karakalpakistan'ın Kegeyli ilçesinde bir ağıldır. Aynı zamanda Türkmen boylarından birinin adıdır. *Boybo'ta*: Fergana'nın Qoqan şehrindeki bir mahallenin adı. Aynı zamanda Kırgız boylarından birinin adıdır. *Boyqozoq*: Semerkand'ın Narpay ilçesinde bir köy adı. *Boyqozon*: Buhara'nın Vobkent ilçesinde bir köyün adı. *Gadoy*: Semerkand'ın Narpay ilçesinde bir köyün adı. Bu köyün ahalisi Karluk boyuna mensuptur. *Hakka*: Andican'ın Marhamat ilçesinde bir köyün adı. Ayrıca Fergana Türklerine bağlı bir boyun adıdır. *Javog'li*: Kaşkaderya'nın Yakkabog' ilçesinde bir köyn adı. *Javog'li* Özbek boylarının alt kollarından birinin adıdır. *Javtuk/Javtuk Algal*: Semerkand'ın Urgut ilçesinde bir köyün adı. *Algal* Özbeklerin Bin boyunun kollarından biridir. *Katta Bayot*: Buhara'nın Qorako'l ilçesinde bir köyün adı. Bu bölgede çok sayıda Oğuzların Bayat boyundan halkın yaşadığı ifade edilmektedir. *Kerayit*: Semerkand'ın Kattaqo'rg'on ilçesinde bir köyün adı. Bu köyde yaşayanlar 15.-16. yüzyıllarda Özbek topraklarına yerleşen bir Moğol halkıdır. *Qorapichog*: Semerkand'ın Shahrissabz ilçesinde bir köy. *Ko'kto'nli*: Andican'ın Paxtaobod ilçesinde bir köy. *Nayman*: Andican'ın merkezine bağlı bir köyün adıdır. *Nayan*, Özbek halkını oluşturan boylardan biridir. *Olaqarg'a*: Kaşkaderya'nın Yakkabog' ilçesinde bir köydür. *Qarg'a*, Kıpçak boylarından biri olup *gök, ala, kara* gibi bölümleri vardır. *Olot*: Buhara'da bir ilçenin adı. *Olot, allot* ya da *orlot* Özbeklerin 92 boyundan biridir. *Oqqo'yli*: Semerkand'ın Pstdarg'om ilçesinde bir köy. Bu boyun adı Türkmenlerde Akkoyunlu, Özbekler ve Karakalpaklarda ise *Oqqo'yli* şeklinde söylenmektedir. *Qizilbosh*: Semerkand'ın Urgut ilçesinde bir köy. *Qizilbosh* bir Türk grubunun adıdır. *Qorakesak*: Semerkand'ın Bulung'ur ilçesinde bir köy. Karakıpçak boyunun Qorakesak diye bilinen bir kolu bulunmaktadır. Köyün adı bu boydan gelmektedir. *Sandiqli*: Harezmi'nin Hazoras ilçesinde çöllük alanın adı. *Sandiqli* Türkmen boylarından biridir. *So'loqli*: Semerkand'ın Gijdivon ilçesinde bir köyün adı. *So'loqli*, Yüz boyunun alt kollarından biridir. *Temirxo'ja*: Semerkand'ın Pstdarg'om ilçesinde bir köy. Mangit boyunun alt kollarından birinin adı *Temirxo'ja*'dır. *Pajanak*: Gurlan ilçesinde bir köyün adı. Oğuzların 24 boyundan birisi olan *Peçenek/Peçenekler* Özbekistan'da ses değişikliğine uğrayarak *bajanak* şeklini almıştır. *Salur*: Buhara'nın Qorako'l ilçesinde bir köy. Salur eski bir Oğuz boyudur. Buhara'da çok sayıda Oğuz Türkü vardır. *Bo'rilik*: Korgantepe ilçesine bağlı bir köy. Özbek ve Kırgızlarda küçük bir uruğun adıdır. *Ilonli*: Cizzah'ın Baxmal ilçesinde *Ilonli* ya da *Jilonli* isimli bir köyün adıdır. Bir Özbek uruğunun adıdır. *Ilonsoy*: Semerkand'ın Urgut ilçesinde bir köyün adı. *Ilono'tti*: Cizzah yakınlarında bir nehrin adıdır. Özbeklerde *ilon* ve *ilon* kelimesinden türemiş isimler uruk ismi olarak kullanılmaktadır. Bu uruğun yaşadığı yer de bu isimle anılmaktadır. *Qoraqo'yli*: Taşkent'in Bo'ka ilçesinde bir köy. *Qoraabdal*: Poyariq ilçesindeki bir köy. *Qoraqo'ton*: Urgut ilçesinde bir köyün adı. *O'nikki*: Semerkand'ın Pstdarg'om ilçesinde bir köydür. Aynı zamanda Mangit boyunun bir kolunun adıdır. *Beshbola*: Semerkand'ın Jomboy ilçesinde köyün adı. Kongrat kabilesinin küçük bir gurubu *Beshbola* diye adlandırılmaktadır (O'rinboyev, 1997, s. 29). *Beshsari*: Fergana'nın Beşarık ilçesinde köy adı. Sarı Lıpçakların bir uruğu *Beshsari* diye bilinmektedir. *Beshyuz*: Taşkent'in Bekobod ilçesinde köy adı. Aynı zamanda Özbekistan'da bir boy adı. *Jetiuruv*:

Semer kand'ın Poyariq ilçesinde bir köy adı. Zerefşan Kıpçaklarının çok büyük olmayan bir uruğu *jeti uruw* ya da *jeti uru* şeklinde adlandırılmaktadır. *Minglar*: Semer kand'ın Istixon ilçesinde bir köyün adıdır. Aynı zamanda büyük Özbek boylarından birisinin adıdır. *Qirqqizobod*: Karakalpakistan'ın Ellikqal'a ilçesine bağlı bir mahalledir. *Qirqovul/Qirqqishloq*: Poyariq ilçesine bağlı bir köydür. *Bolta*: Semer kand'ın Oqdarya ilçesinde bir köy adıdır. Bu köy isminin Kazakların Orta Jüzüne ait *Baltali* uruğundan geldiği düşünülmektedir. *Boltamozor*: Taşkent sınırındaki bir mezarlığın adıdır. *Langartepa*: Semer kand'ın Narpay ilçesinde bir köy adı. Bu köy adını Kazaklardaki *Baltali* uruğundan almıştır.

3.4. Türk Devlet ve Topluluklarıyla İlgili Yer Adları

O'g'uzrabot: Harez m'in Bog'ot ilçesinde bir köy. *Rabot* kelimesinin kale, nöbet noktası gibi anlamları vardır. *Baliqchi*: Andican'daki merkez ilçenin adı. *Baliq* Eski Türkçe bir söz olup il anlamındadır. *Qashqar*: Andican'da çeşitli yerleşim yerlerinin adı. Bunlar çoğunlukla Uygurların yaşadığı bölgelerdir.

3.5. Yabancı Millet Adlarıyla Kurulmuş Yer Adları

Afgo'n/ Afgo'ni/ Afgo'nbog': Fergana bölgesinin Kokan şehri ve Özbekistan ilçesindeki mahallerin ismi. *Araba*: Semer kand'ın Urgur bölgesi ile Buhara'nın Romiton bölgesindeki köylerden biri. Bu kelime Farsça Araplar anlamındaki *arabho* kelimesinden gelmektedir. *Arabkent*: Buhara'nın Kogon ilçesindeki bir köy. *Arablar*: Harez m'in Qo'shqo'pir ilçesindeki bir mahallenin adı. *Arabmozor*: Fergana'da Toshloq ilçesindeki bir köy. *Arabobod*: Nevaiy şehrinin Qiziltepa ilçesindeki bir köyün adı. *Arabsaroy*: Buhara'nın Vobkent ilçesindeki bir köy. 7.-14. yüzyıllar arasında Orta Asya'ya gelip yerleşen ve Özbek, Türkmen kabilelerinin bir parçası hâline gelen grupların yaşadığı köyler genellikle *Arab* ismiyle anılmaktadır. *Asaka*: Andican'da bir ilçenin adıdır. Bu kelimenin Orta Asya'da milattan önce VI.-V. asırlarda yaşamış Sek kabilelerinden geldiği ifade edilmektedir (OJI, s. 34). *Balxi*: Kaşkaderya'nın Şehrisebz ve Karşı ilçelerindeki köylerin adıdır. Afganistan'ın tarihî Belh şehrinde gelmektedir. *Hindimozor*: Andican'ın Oltinko'l ilçesine ait büyük bir köyün adı. Geçmişte ipek yolu üzerinde bulunan bu köyde Hintli tüccarların dükkânları bulunmaktaydı. Bu tüccarlardan ölenlerin anısına köye bu isim verilmiştir. *Hinduvon*: Semer kand'ın Urgut ilçesinde bir köyün adı. Timur lular döneminde Hindistan'dan gelip Özbek topraklarına yerleşen birçok kişi vardır ve bu yerlere Hind, Hinduvon gibi isimler verilmektedir. *Katta Arablar*: Buhara'nın Vobkent ilçesinde bir köy adı. Bölgede çok sayıda Arap halkının yaşadığını ifade edilmektedir. *Kavkaz*: Taşkent'in Piskent ilçesinde bir köyün adı. Bu isim Kafkasya'dan gelen özellikle Ahıska Türklerinin yaşadığı yerler için kullanılır. *Qalmoq*: Kaşkaderya'nın Kitob ve Semerkan'ın Pastdarg'om ilçelerinde bir köyün adı. Bu köy Maveraynnehir bölgesinde yaşayan ve zamanla Özbekleşen Moğol kabilesidir.

3.6. Yabancı Dillerin Etkisiyle Verilen Yer Adları

Anhor: Arapça nehir kelimesinin çoğuludur. Aynı şekilde Zerefşan'dan çıkan Narpay ve Fergana vadisindeki Ulug'nor kanallarının ismi bu terimden oluşmuştur (Qorayev, 1970, s. 14). *Aqba/Aqaba/Aqva*: Arapçada "geçmek" anlamındaki bu kelime Zerefşan, Hisar, Pamir dağlarında onlarca yer isminde, özellikle geçit adlarında kullanılmaktadır. Mesela *Aqbaboshi*, *Qavavodif*, *Aqbayi Obburdon* vb. bunlardan bazılarıdır (Qorayev, 1970, s. 20). *Arg'in*: Andican'ın Shahrixon ve Taşkent'in Qibray ilçelerindeki köylerin adıdır. *Arg'in* kelimesi "çatışma" anlamında Moğolcadan Özbek Türkçesine geçmiş bir kelimedir. *Arsif*: Fergana'da bir köy adıdır. Bu kelime Tacikçe *arz purs* yani başvurma kelimesinden gelmektedir (Qorayev, 1970, s. 23). *Karvozbof*: Buhara'nın Kogon

ilçesinde bir köyün adı. *Karboş/karvoz* Farsçada el sanatlarında kullanılan pamuklu kumaştır. *Boffboftan* ise bu kumaşı dokumak anlamındadır. *Kuran*: Nevaiy'nin Konimex ilçesinde bir köy adı. *Kurani* Moğolcadan gelen "halka" anlamında bir sözcüktür. Göçebelerin yaşadığı yere *kuran* denilmektedir. *Mehtar*: Semerkand'ın Bulung'ur ilçesinde bir köyün adıdır. *Mehtar*, Farsçada büyük, yüksek anlamındadır. *Muborak*: Kaşkaderya'ya bağlı bir ilçedir. Arapçada hayırlı, şans getiren anlamındadır. *Navro'z*: Harezmi'nin Xonqa ilçesine bağlı bir mahallenin adı. Farsçada yeni gün, baharın başlangıcı anlamındadır. Özbekistan'ın bağımsızlığından sonra mahalleye bu isim verilmiştir. *Nekuz*: Kaşkaderya'nın Karşı ilçesinde bir köyün adı. *Nekuz* uruğu *Nekus*, *Nukuz*, *Nukus* şeklinde de kullanılmaktadır. *Nukuz*, Moğolcadan gelmiştir. Moğol istilası sırasında Moğol halkı Kırgız bozkırlarında kaldı. Bu Moğol halkı XV.-XVI. yüzyıllarda göçebe Özbekleri oluşturdular. *No'kar*: Buhara'ya bağlı Kogon ilçesinde bir yer. Moğolcada dost, yoldaş anlamına gelmektedir. *Obidida*: Kaşkaderya'nın Koson ilçesinde bir köy. *Ob* Farsçada su anlamındadır. *Obiravon*: Semekand'ın Urgut ilçesinde bir su kaynağı. *Ravon* Farsçada sakin, düz; *obiravon* ise sakin akan su anlamındadır. *Obron*: Kaşkaderya'nın Koson ilçesinde bir köyün adı. Farsçada *obi ravon/rabon* kelimesinden gelmektedir. *Osiyo*: Buhara'nın Qoraqul ilçesinde bir köyün adı. Farsçada osiyo değirmen anlamındadır. *Qoraqul*, Farsçada değirmen anlamındadır. *Safirobod*: Andican'ın Baliqchi ilçesinde bir köy. *Safir*, Farsçada elçi, *Safirobod* ise elçi tarafından yapılan köy anlamındadır. *Taraqqiyo*: Harezmi'nin Qo'shko'pir ilçesinde bağlı bir mahalle. Bu kelime Arapça asıllı yükselme, gelişme, ilerleme anlamındadır. *Varzigon*: Namangan'ın Chust ilçesinde bir köyün adı. Farsçada *varzigon* çiftçiler anlamındadır. *Varqsar*: Semerkand'ın merkez ilçesindeki önceki adı Robaxo'ja olan köyün yeni adıdır. Farsçada *varg* "baraj", *varqsar* ise "baraj başı" anlamındadır.

3.7. Bitki Adlarıyla İlgili Yer Adları

Anjirbog': Buhara bölgesinde Vobkent ilçesindeki bir köyün adıdır. *Anjir* Özbek Türkçesinde incire verilen addır. *Anjirbog'* ise incir ağaçlarının çok olduğu bölgelere verilen isimdir. *Arpa*: Akderya ilçesindeki bir köyün adıdır. Arpa ekilen yer anlamındadır. *Archali*: Bir köy adıdır. *Archa* ardıç ağacı, *archali* ise ardıç ağacının yetiştiği yer anlamındadır. *Archamaydon*: Cizzah şehrinin Baxmal ilçesindeki bir köy adıdır. Ardıç ağaçlarının olduğu alan anlamındadır. *Beshtol*: Semekand'ın Narpay ilçesinde bir köy adı. *Tol* söğüt ağacıdır. *Beshyog'och*: Taşkent'te bir mahallenin adı. Beş ve ağaç kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır. Beşinci ağaç, beşinci istasyon gibi bir yeri ifade etmek için kullanılmaktadır. *Gujumlik*: Buhara'nın Shofirkon ilçesinde bir köy. *Gujum*, bir çeşit sert çam ağacıdır. Bu ağaçların çok olduğu yerlere *Gujumlik* adı verilmektedir. *Gulbog'*: Semerkand'ın merkezine bağlı bir köy adıdır. Mesire alanı, çiçek bahçesi anlamındadır. *Gulg'uncha*: Harezmi'nin Xonqa ilçesinde bir mahallenin adıdır. Açılmamış çiçek bahçesi anlamındadır (OTIL-1, s. 522). *Gulirayhon*: Harezmi'de bir mahallenin adıdır. Özbekistan'da çorak alanların etkin şekilde kullanılması amacıyla halkın yoğun olduğu bölgelerden yeni yerleşim alanlarına taşınmasıyla kurulan yeni yerlere verilen isimdir. *Jigdazor*: Buhara'nın Shofirkon ilçesinde köy adı. İğde ağaçlarının yetiştiği bölgeye verilen isimdir. *Jiydasoy*: Nemangan'ın Pop ilçesindeki bir dereni adı. Sırderya ırmağının ilk kolunun kıyısında çalılarla dolu alana verilen isimdir. *Kavarzor*: Semerkand yakınlarındaki bir köyün adı. *Kavar*, kavun gibi uzun saplı olarak yetişen bir çeşit bitkidir ve *kovul* olarak da adlandırılmaktadır. *Lolazor*: Harezmi bölgesinin Hive şehrinde bir mahallenin adı. *Olmazor*: Taşkent'in Chinoz bölgesinde yerleşim yerinin adıdır. *Olmaliq*: Taşkent'te bir yerleşim yerinin adı. Elmalık alan anlamındadır. *Paxtagul*: Harezmi'nin Xonqa ilçesine bağlı bir mahalledir. Pamuk tohumu anlamındadır. *Paxtazor*: Kaşkaderya'nın Nishon ilçesinde bir köy. *Paxtazor* pamuk tarlası anlamındadır. *Paxtaobod*:

Buhara'nın Vobkent ilçesine bağlı bir köy. Pamuk Özbekistan'da tarım alanında önemli bir geçim kaynağı olduğu için pekçok bölgede yerleşim yerine isim olarak verilmiştir. *Pistali*: Kaşkaderya'nın Kitob ilçesinde bir köy. *Pista* fıstık, *pistali* ise fıstık ağacının olduğu yer anlamındadır. *Piyozpoya*: Andican'ın Xo'jaobod ilçesinde bir yerin adıdır. *Piyozpoya* soğan ekilen tarla anlamındadır. *Sumbul*: Nevaiy'nin Nurota ilçesinde bir köy. Sümbül Özbekistan ve Orta Asya'nın dağlık alanlarında sıklıkla yetiştirilen yağlı bir bitkidir. Bu bitkinin yetiştirildiği bölgelere isim olarak da verilmiştir. *Tarouzpoya*: Surhanderya'nın Jarqo'rg'on ilçesinde bir yerin adıdır. Karpuz yetiştirilen yer anlamındadır. *Uzumzor*: Harezmi'nin Bog'ot ilçesine bağlı bir mahalle. Üzüm bağlarının çok olduğu yer anlamındadır.

3.8. Değerli Taş, Maden ve Kimyasal Maddelerle İlgili Yer Adları

Ardashon: Fergana'nın Furqat ilçesindeki bir mahallenin adıdır. Bu kelime "mineral, şifalı su" anlamında Doğu Sibirya ve Orta Asya'da yer adı olarak yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Murzayev, 1984). *Eski Birinch*: Semerkand'ın Urgut ilçesinde bir derenin adı. Derede bulunan bronz (pirinç) madeni dereye adını vermiştir. *Gazli*: Buhara'nın Romitan ilçesindeki bir semtin adıdır. Gaz ve petrolün bulunduğu bölgelere verilen addır. *Kumushkent*: Buhara'nın Vobkent ilçesinde bir köy adı. Kumush ve kent ksozlerinin birleşiminden oluşmaktadır. Gümüş madeni işiyle uğraşan kişilerin bulunduğu yer anlamındadır. *Kumushkon*: Taşkent'in Yuqari Chirchiq bölgesinde bir yerin adı. *Bu bölgeeskiden gümüş madeninin çıkarıldığı bir yerdir*. *Oltinko'l*: Andican'a bağlı bir ilçenin adı. *Oltinqal'a*: Harezmi'nin Shovot ilçesinde bir köyün adı. Şeybani Han zamanında Özbeklerin Andican bölgesine yerleşmesiyle *Altı Kol* isimli bir köy ortaya çıkmıştır. Toprağın verimliliğini ifade etmek için ve telafuz ifadesindeki değişimle Altın Kol şeklini almıştır. *Oltinqum*: Harezmi'nin Bog'ot ilçesine bağlı bir mahalle. *Zartepa*: Cizzah'ın Baxmal ilçesindeki bir köyün adı. *Zar* "altın" anlamındadır.

3.9. Su ve Akarsularla İlgili Yer Adları

Abbosariq: Urgut ilçesindeki Yangiariq kanalının orta çağdaki adı. *Abjuvoz Boshi*: Fergana şehrindeki Koştepe, Kuva ilçelerindeki köylerin adıdır. *Abjuvoz* suyun hareket ettirdiği bir değirmen olup onun yardımıyla yağ alınmaktadır. *Abjuvoz Boshi* ise bu değirmenin etrafındaki köy demektir. *Alchinoriq*: Akderya, Semerkand ve Kattaqo'rg'on ilçelerindeki arkların ismi. *Amuderya*: Özbekistan'ın en büyük nehri. *Aral*: Kaşkaderya eyaletinin Karşi şehrindeki bir mahalleyle eski bir köyün adıdır. *Ariqmahalla*: Andican'ın Asaka ilçesindeki bir köyün adı. *Ark ichi*: Andican'ın eski il bölgesindeki eski bir mahallenin adıdır. Andican, Şeybani Han tarafından işgal edildiğinde şehrin su kanalları yıkılmıştır. Bu su kanalının harabelerinden bir kısmı günümüzde yerleşim yerleri arasında kalmış ve bu bölgeye *ark ichi* denilmiştir. *Arnabuloq*: Kaşkaderya şehrinin Chiroqchi ilçesindeki bir köyün adı. Harezmi'de *arna* büyük ark, su kanalı anlamındadır. *Ersuv*: Ohangaron vadisindeki birkaç nehrin adıdır. Hızlı akan sulara *ersuv* adı verilmektedir. *Iyrisuv*: Kaşkaderya'nın Qamashi ilçesinde bir ark. *Iyri* edebî dilde kavisli, kıvrım kıvrım akan sulara verilen isimdir. *Suoliariq*: Fergana'nın Yozyovon ilçesinde bir köy. Bataklık, balçık su anlamındadır. *Suoliq*: Kaşkaderya'nın Chiroqchi ilçesinde bir köyün adı. Suyu çok olan yer anlamındadır. *Suobuzgan*: Namangan'ın Chust ilçesinde bir köy. *Suobuzgan*, selden zarar gören yer anlamındadır. *Jayhun*: Harezmi'nin Urganch ilçesindeki bir mahallenin adı. *Jayhun*, Amuderyanın eski isimlerinden biridir.

3.10. Organ ve Uzuvarla Adlarıyla İlgili Yer Adları

Oyoq: Harezmi'nin Qo'shko'pir ilçesindeki bir köyün adı. *Oyoq* aşağı, aşağıdaki yerleşim yeri için kullanılmaktadır. *Oyoqbog'*: Harezmi'nin Urganch ilçesindeki bir köy.

Oyoqqishloq: Harezmi'nin Qo'shko'pir ilçesinde bir köy. Aşağı köy anlamındadır. *Tepaqo'l*: Nurobod ilçesinde bir köyün adı. Qo'l kelimesi Eski Türkçeden itibaren Özbek Türkçesinde kadar kullanılan ve birçok anlamı olan bir kelimedir. Yer adı biliminde ise "dağların arasındaki vadi, dere" anlamındadır. *Labiqo'l*: Shofirkon ilçesinde bir köy adı.

3.11. Hayvan Adlarıyla İlgili Yer Adları

Ayg'irtepa: Semerkand'ın Jomboy ilçesinde bir köyün adı. *Ayg'ir* yer adı biliminde "yüksek, büyük" anlamındadır. *Bo'rixona*: Cizzah'ın Zomin ilçesinde bir köy. Çok kurdun yaşadığı yer anlamındadır. *Eshimjiron*: Harezmi'nin Gurlan ilçesinde bir köyün adı. Ceylan avlayan Eshim isimli birinin yaşadığı yere verilen addır. *Itbuloq*: Kaşkaderya'nın Qamashi ve Yakkabog' ilçelerindeki bir bulak. *Jilonsoy*: Semerkand'ın merkez ilçesinde bir yer. *Jilonsoy/Jilonlibuloqsoy* derenin başladığı yerdeki eğriliğini ifade etmek için kullanılmaktadır. *Kaptarxona*: Harezmi bölgesinin Hive şehrinde bir mahallenin adıdır. *Kaptarxona* güvercinlerin yaşadığı yer anlamındadır. Rivayete göre Hive hanı Muhammed Feruz'un hanımı hastalanır. Doktorlar güvercin eti yemesini tavsiye ederler. Civar köylerden güvercin getirilir ve güvercin eti yiyen hanım iyileşir. Bunun üzerine Feruz'un emriyle bu köylerde güvercin yetiştirilmesi için özel yerler yapılır. Yapılan bu yerler adı geçen mahallenin sınırları içindedir. *Laylak/Laylaklar*: Surhanderya'nın Boysun ilçesinde bir köyün adıdır. *Laylakko'l*: Sirderya'nın Güliston ilçesinde bir köyün adıdır. Leylekler gölü anlamındadır. *Laylakxona*: Surhanderya'nın Sho'rchi ilçesinde bir köy. Leyleklerin barındığı yer anlamındadır. *Otquduq*: Kaşkaderya'nın Nishon ilçesinde bir köyün adı. *Quduq* Özbek Türkçesinde kuyu anlamındadır. *Otquduq* ise atların çektiği su kuyusu anlamındadır.

3.12. Renk Adlarıyla İlgili Yer Adları

Ko'kbuloq: Surhanderya'nın Denovilçesinde bir köyün adı. Temiz sulu pınar anlamındadır. *Ko'kgumbaz*: Andican'ın merkezine yakın bir köy. Birleşik kelimesi yapısındaki nu yer adı yeşil kubbe anlamındadır. *Ko'kdala*: Buhara'nın Vobkent ilçesinde bir köy. *Ko'kyor*: Kaşkaderya'nın Guzor ilçesinde bir köyün adı. Yeşil bitkilerle kaplı yer anlamındadır. *Ko'kyor* aynı zamanda Kırgız boylarından birinin adıdır. *Ko'ktosh*: Semerkand'ın Urgut ilçesinde bir yerin adıdır. Halkın şifalı olarak bildiği yeşil taşların bulunduğu yer anlamındadır. *Oqbuloq*: Taşkent, Andican ve Cizzah'da bu isimli yerleşimler vardır. Parlak, temiz pınar anlamındadır. *Oqdarband*: Harezmi'nin Qo'shko'pir ilçesinde mahalle ve köy adlarıdır. *Darband* geçit anlamındadır. *Oqdarband* ise oradaki bölgenin rengini ifade etmektedir. *Oqyor*: Andican'ın merkez ilçesine bağlı bir köyün adı. "Aqbo'ra" nehrine yüksek yerden akan su, şelale anlamındadır. *Oqzov*: Kaşkaderya'nın Dehqonobod ilçesinde bir köy. Farsçada zov geçmesi zor geçit anlamındadır. Türkmen Türkçesinde ise vadinin tepesinde kayalık yeri yani engeli belirtir. Özbeklerde de yeryüzü şekli olarak dik vadiler için kullanılır. *Oqsaroy*: Harezmi'nin Hazorasp ilçesinde bir köy. Türk lehçelerinde ak temizliği ifade ettiği gibi batıyı, batı yönünü ifade etmek için de kullanılmaktadır (Kononov, 2015, s. 195). *Qiziltepa*: Nevaiy'e bağlı bir ilçenin adıdır. Kızıl renkli toprağın olduğu tepe anlamındadır. *Qizilravot*: Namangan'ın Uychi ilçesindeki bir köy. Eski dönemlerde tüccarlar için kervansaraylar yapılmıştır. *Qizil* ise bu saray rengi olabileceği gibi altından yapıldığı ifade etmek için kullanılmış olabilir. *Qizilto'riq*: Urgut ilçesinde bir köy. *Qizilo'zek*: Karakalpakistan'ın Moyjap ilçesinin eski adı. Bu bölgede yaz kış sürekli akan kırmızı renkli suyu ifade etmektedir. *Qora*: Cizzah'ın Baxmal ilçesinde bir köyün adı. *Qorabog'li/Qorabovli*: Semerkand'ın Urgut ilçesinde bir köy. Etrafı çevrili, kapalı yer anlamındadır. *Qora* kelimesi aynı zamanda kuzey yönünü de ifade etmektedir (Hasanov, 1965, s. 9). *Sariqum*: Karakalpakistan'ın Taxtako'pir ilçesindeki bir yerin adı. *Sarisuv*: Taşkent'in Chinoz ilçesinde bir köy. Sarı su, çamurlu su anlamındadır. *Sario'roqli*:

Semer kand'ın Bulung'ur ilçesinde bir köy. *Sarichashma*: Bulungur ilçesinde bir köyün adı. *Sar* baş anlamında *chashma* ise pınar anlamındadır. *Sarchshma* ise pınar başına verilen isimdir.

3.13. Bağımsızlığı İfade Eden Yer Adları

Hurovatan: Surhanderya'nın Sorisiyo ilçesinde bir köyün adı. *Hurriyat*: Semer kand'ın Bog'ot ilçesinde bir köyün adı. *Istiqlol*: Harez m'in Xonqa ilçesine bağlı bir mahallenin adı. *Mustaqilliq*: Harez m'in Xonqa ilçesine bağlı bir mahallenin adı. Özbekistan'ın bağımsızlığını ilan ettiği dönemde milletin, devletin başkalarına tabi olmamasını ifade etmek için bazı yerlere Hurvatan, Hurriyat, Mustaqilliq gibi isimler verilmiştir. *Oydin*: Taşkent'in Chinoz ilçesinde bir köy. Ay gibi parlak anlamındadır. *Vatanparvoar*: Harez m'in Gurlan ilçesine bağlı bir mahallenin adı.

3.14. Yansıma Sözcüklerle İlgili Yer Adları

Gardon: Semer kand'ın Jomboy ilçesinde bir arkın adı. Gardon Farsçada boyun anlamına gelmekte olup coğrafi terim olarak "bükülme, eğrilme" anlamındadır (Xromov, 1987, s. 61).

3.15. Yiyeceklerle İlgili Yer Adları

Halvogaron: Buhara'da bir köy adı. Eskiden Buhara'da helva yapan kişilerin yaşadığı köye bu ad verilmiştir.

3.16. Sayı Adlarıyla İlgili Yer Adları

Beshariq: Fergana'da bir ilçenin adı. Su kanalının yapıldığı yerde kaç kola ayrıldığını ifade etmek için kullanılmıştır. *Beshatmon*: Namangan'ın Yangiqo'rgan ilçesinde bir ark. Aslında *besh botmon* şeklinde olan kelime zamanla oluşan fonetik hadiseler sonucunda ikinci kelimenin başındaki "b" düşmesiyle kelime birleşerek *beshatmon* şeklini almıştır. *Beshbo'ynoq*: Andican'ın kuzeyinde antik bir köy. Eski Türkçede dağın ince ve dar yerine *bo'ynoq* denilmiştir. *Beshkent*: Kaşkaderya'nın Karşı ilçesinin merkezi. *Beshkubi*: Cizzah'ın Zomin ilçesinde bir köyün adı. *Beshterak*: Fergana'nın Buvayda ilçesinde bir köyün adı. Bir bölgedeki kavak ağaçlarının azlığını ya da çokluğunu ifade etmek kullanılan bir yer adıdır. *Birkunlik*: Kaşkaderya'nın Kitob ilçesinde bir köyün adı. Kitob ilçesiyle köy arasında yürüme mesafesi bir günlük yol olduğu için bu ismin verildiği belirtilmektedir. *Birqozonliko'l*: Karakalpakistan'ın Kongrat ilçesinde bir ağıl. Özbek Türkçesinde *birqozon* pelikan anlamındadır. Buradaki pelikanın yaşadığı göl anlamında kullanılmıştır. *Jida*: Kaşkaderya'nın Yakkabog' ilçesinde bir köy adı. *Jida*, Naymansaroy boyun kollarının birisidir. *Juzquduq*: Nevaiy'nin Tomdi ilçesinde bir köy adı. *Quduq* Özbek Türkçesinde kuyu anlamındadır. *Juzquduq* kuyuların sayısını veya fazlalığını ifade etmek için kullanılmıştır. *Mingbuloq*: Nemengan'a bağlı bir ilçenin adıdır. Bölgedeki pınarların çok olduğunu ifade etmek için kullanılmıştır. *Oltiqoq*: Nevaiy 'nin Tomdin ilçesine bağlı bir bahçedir. Birleşik yapıdaki bu kelime dere, sulak yer anlamındadır. *Qirqjigit*: Semer kand'ın Kattaqo'rg'on ilçesinde bir yerleşim yerinin adıdır.

3.17. Yön ve Şekillerle İlgili Yer Adları

Yuqori ohalik/quyi ohalik: Seemer kand yakınlarındaki dağ ve köy adlarıdır. Emir Timur zamanında cami yapımı için bu köyden taş alınmıştır. *Pastdarg'om*: Semer kand'a bağlı bir ilçe. Darg'om Özbek Türkçesinde Zereşan nehrinden çıkan kanal anlamındadır. Past bu kanalın aşağı kısmını ifade etmektedir. *Pasthazora*: Semer kand'ın Bulung'ur ilçesine bağlı bir köy. *Qibla Tozabog'*: Hive'ye bağlı bir mahallenin adıdır. Kible ve güney

yönünü ifade etmek için kullanılmaktadır. Mahalle adını 20. yüzyılın başında mahallenin güneyinde inşa edilen parktan almaktadır. *Yuqori*: Fergana'nın merkez ilçesinde bir köydür. Diğer yerlere göre yüksekte, yukarıda olan yeri ifade etmek için kullanılmıştır. Ayrıca bazı kullanımlarda kuzeyi ifade etmektedir. *Yuqori Qipchoq*: Buhara'nın Vobkent ilçesinde bir köy. Kıpçaklara ait bir grubun yaşadığı kuzey bölgeyi ifade etmektedir. *Yuqori So'filar*: Buhara'nın Vobkent ilçesinde bir köy. *So'fi* müezzin anlamındadır. *Yuqori So'filar* ise müezzinlerin yaşadığı yukarı bölgeyi ifade etmektedir. *Yuqori Xalach*: Buhara'nın Vobkent ilçesinde bir köy. *Xalach* Halaç boyuna ait halkı *yuqori* coğrafi olarak yüksek alanı ifade etmektedir. *Yuqoribog'*: Harezmi'nin Urganch ilçesine bağlı bir mahalledir. *Sharqiy Guliston*: Buhara'nın Vobkent ilçesindeki bir köyün adıdır. Özbekistan'da bozkır alanlarında yapılan bağ, bahçelere genellikle gülistan denilmektedir. *Şark* yani doğu ise diğer bahçelere göre konumunu belirtmek için kullanılmaktadır.

3.18. Coğrafi Terim, Mevsim ve Yeryüzü Şekilleriyle İlgili Yer Adları

Abillajalg'izqum: Karakalpakistan'ın Tahtaço'pir ilçesindeki kum tepesinin adı. *Amirqum*: Harezmi'de Qo'shqo'pir ilçesinde bir köyün adıdır. Geçmişte Amir Kazak adında bir şahıs yaşamıştır. Bunun yaşadığı beölgeye ise Amirqum adı verilmiştir. *Aydar*: Cizzah'ta bir göllün adıdır. Kazak Türkçesinde taş yığını, tepe anlamındadır. *Bahor*: Fergana'da çok kullanılan bir yer adıdır. *Baxiltog'*: Aktağ'ın batı kısmı ve Semerkand'ın kuzey batısındaki dağlık alan. *Darband*: Surhanderya'nın Boysun ilçesinde bir köy. Kısa yol, dağı geçmek için dar yol anlamındadır. *Gultepa*: Andican'ın Asaka ilçesindeki köylerden biri. *Go'rtepa*: Cizzah'ın Zomin ilçesindeki köylerden biridir. *Kultepa*: Andican'ın merkezindeki bir yerin adı. *Kul* eski Türkçede harabe anlamındadır. Bu bölgede bir kalenin harabesi bulunmaktadır. *Naobahor*: Buhara'nın Vobkent ilçesinde bir semtin adı. *Oltintov*: Nevaiy'in Qizilqum ilçesindeki dağlık alanın adıdır.

3.19. Tarihî Şahsiyetlerle İlgili Yer Adları

Afrosiyob: Semarkand şehrinin tarihî kalıntılara verilen isimdir. *Arloq*: Semerkand'ın Istixon ilçesinde bir köyün adı. Bu kelime Cengiz Han oğlu Çağatay için yapılan dört Moğol kabilesinden birisinin adıdır. *Beruniy*: Karakalpakistan Cumhuriyeti'nde bir ilçenin adıdır. *Boybo'ri*: Surhanderya'nın Sariasia ilçesindeki bir köyün adı. *Boybo'ri* Alpamış destanında dört kahramandan birinin adıdır. *Manas*: Özbekistan ile Kırgızistan sınırındaki Aladağ'ın zirvesine verilen isimdir.

3.20. Din Adamlarıyla İlgili Yer Adları

Bob Xuroson: Andican'ın Marhamat ilçesine yakın köylerden biri. Heratlı âlim Mevlâna Şeyh Hüseyin'in öğrencilerinden olduğu belirtilmektedir. *Boboshayx*: Buhara'nın Vobkent ilçesinde bir köy. *Oqbilol*: Fergana'nın merkez ilçesine bağlı bir köy. Köyün adının Bilal-i Habeşî'yle bağlantılı olduğu ifade edilmektedir. *Zangiota*: Taşkent'e bağlı bir ilçe. Bu ilçe adını Zengiota olarak bilinen asıl adı Oyxo'ja ibn Toshxo'ja'dan almaktadır.

3.21. Dini İnanış ve Ünvanlarla İlgili Yer Adları

Bag'dod: Fergana'da bir ilçenin adı. Arapçada *bag'* Allah, *dod* ise hediye, yani Allah'ın hediyesi anlamındadır. *Bag'dodak*: Semerkand'ın Aqderya ilçesindeki bir köyün adı. Küçük *Bag'dod* anlamındadır. *Darveshi*: Buhara'nın Jondor ilçesinde bir köyün adı. Dervişler köyü anlamındadır. *Darveshibolo*: Buhara'nın Jondor ilçesinde bir köyün adı. Kıymetli, büyük dervişler anlamındadır. *Eshon*: Uchko'prik ilçesinde bir köyün adı. *Eshon* inanlar arasında tanınmış bir din adamıdır. *Ibrat*: Fergana merkezinde bir mahallenin adı. *Islomkent*: Nevaiy şehrinin Karmana ilçesinde köy adı. Müslümanların yaşadığı yer anlamındadır. *Kavsar*: Semerkand'ın Istixon ilçesinde bir köyün adı. *Musulmonqulariq*:

Andican'ın Baliqchi ilçesinde Qoradaryo ırmağının başladığı kanaldır. *Nabi*: Fergana'nın Besariq ilçesinde bir köy adı. *Namozgoh*: Semerkand'ın Pstdarg'om ilçesinde bir köy adı. Dini bayramlarda toplu şekilde namazın kılındığı büyük alana verilen isimdir. *Nurafshon*: Harezmi'nin Xonqa, Gurlan ilçelerine bağlı bir mahallenin adıdır. Nur saçan, nurlu anlamındadır. *Nurliyo'l*: Harezmi'nin Gurlan ilçesine bağlı bir mahallenin adıdır. *Nurobod*: Harezmi'nin Xonqa, Gurlan ilçelerine bağlı mahallenin adıdır. *Nurota*: Nevaiy şehrinde bir ilçe merkezinin adıdır. *Sahoba*: Semerkand'ın Paxtachi ilçesinde bir köy. *Xizr Eli*: Harezmi'nin Gurlan ilçesinde bir köy. Bu köyün anlamı Hızır efsanesiyle ilişkilendirilmektedir. *Qalandarxo'ja*: İştihan ilçesinde bir köyün adı.

3.22. İyi Niyetle İlgili Yer Adları

Abatovul: Karakalpakistan Cumhuriyeti'nin "Kongiratko" ilçesinde bir yerin adı. Yerel halkın dediğine göre bölge ahalisi başarılı ve uyumlu evlilikler için *abatovul* ismini vermiş. *Ehtiom*: Harezmi'nin Xonqa ilçesindeki mahalle isimlerinden biri. Büyük saygı anlamındadır. *Iqbol*: Harezmi'nin Qo'shko'pir ilçesinde mahalle adı. Özbek Türkçesinde *iqbol* kelimesi mutluluk, şans anlamlarına gelmektedir.

3.23. Olağanüstü Yaratıklar ve Dinî Varlıklarla İlgili Yer Adları

Jodugar: Kaşkaderya'nın Koson ilçesinde bir köy adı. Aynı zamanda Özbeklerin Lakay boyunun alt kollarından birinin adıdır. *Shaytonlar*: Harezmi'nin Urganç ilçesinde bir köyün adı. Başkurt ve Türkmenler arasında şeytan olarak bilinen bir boy vardır. Köyün adı bu boyla ilgili olabilir.

3.24. Önemli Şahıs ve Kişi İsimleriyle İlgili Yer Adları

Hamza: Fergana'nın Oltiariq ilçesinde merkezi yerleşim yerinin adı. Bu isim meşhur Özbek yazar Hamza Hekimzâde Niyaziy'nin şerefine verilmiştir. *Ibrohimota*: Taşkent'in Zangiota ilçesinde bir köyün adı. Bu köyde Hoca Ahmed Yesevi'nin babasının kabri bulunmaktadır ve köy bu isimle anılmaktadır. *Imomboyliota*: Semerkand'ın Istixon ilçesinde bir köyün adı. Bu köyde Abdulhasan Ali İbn Sa'id Rustufag'niy isimli önemli şahsın kabri bulunmaktadır. *Muqimiy*: Surhanderya'nın Denov ilçesinde bir köy. Özbek şairi Muqimiy (Muhammad Aminxo'ja Muqimiy)'nin hatırasına köye adı verilmiştir. *Navoiy*: Özbekistan'da bir şehrin adı. Büyük Özbek şair Ali Şir Nevâyî'nin adının verildiği ildir. *Ulug'bek*: Fergana'nın merkez ilçesine bağlı bir mahalle. Mahallenin adı meşhur astronomi bilgini ve matematikçi Mirza Uluğ Bey'den gelmektedir. *Abdurayimboolon*: Urgut ilçesindeki Yangiariq kanalının sağından çıkarılan Abdurahim ve bovlon "bin uruğun kollarından biri" sözlerinden yapılmış birleşik isimdir. *Abdusamad*: Fergana şehrinin Dang'ara ilçesindeki bir köyün adıdır. *Abu Muslim*: Buhara şehri sınırlarındaki kanal ve tepelerin adı. *Abu Rayhon Beruniy*: Harezmi'de Bogot ilçesindeki bir mahallenin adı. Abu Rayhon Beruniy, Harezmi tarihî, matematik, astronomi, coğrafya konularında eserler yazmıştır. *Ahmad Donish*: Buhara'nın Vobkent ilçesindeki bir köyün adıdır. Ahmad Donish Buharalı yazar, ressam, hattat ve meşhur âlimdir. *Akbarobod*: Fergana'da Quva ilçesindeki bir köyün adıdır. Hokant hanı Hudayarhan'ın torunu Akbarali adıyla anılan köy. *Obod* ise sulak yer anlamındadır. Fergana'da *obod* kelimesinin isimlere eklenmesiyle oluşturulmuş birçok yer ismi vardır. Mirzaobod, Sattarobod, Zafarobod bunlardan birkaçıdır. *Alisher Navoiy*: Buahara'da Vobkent ilçesindeki bir köyün adı. *Al-Xorazmiy*: Harezmi bölgesindeki Xonqa ilçesindeki bir köy. *Bashir*: Kaşkaderya'nın Kitap ilçesinde bir köy adı. *Furqat*: Fergana'ya bağlı bir ilçenin adı. Özbekistan'ın bağımsızlığına kavuşmasından sonra 1992 yılında yeni kurulan ilçeye Özbek aydın ve şair Furqat'ın adı verilmiştir. *Rajabamin*: Semerkand'ın mahallelerinden birisi. *Sulaymon/Sulaymonbek*: Andican'ın Baliqchi ilçesinde bir köy.

3.25. Meslek İsimleriyle İlgili Yer Adları

Allop: Surhanderya'nın Boysun ilçesindeki bir köyün adıdır. *Allop*, buğday ve un satıcısı anlamındadır ve bu kişilerin yaşadığı köydür. *Aloqabandom*: Buhara'da bir mahallenin adıdır. Mücevher işiyle uğraşan ustaların yaşadığı yer anlamındadır. *Angren*: Fergana bölgesinde bir kasabanın ismidir. Bu kelime Tacikçe *ohangaron* "demirciler" sözünün bozulmuş şeklidir ve çoğunlukla Rusça telaffuz sonucunda bozulduğu belirtilmektedir. *Angor*: Surhanderya bölgesinde kasabanın adıdır. *Angor* buğday, arpa gibi tahılların hasat edildiği alana verilen addır. Antik çağlarda *angar* kelimesi bir ölçü birimi olarak da kullanılmıştır (OJI, s. 23). *Arobasoz/Arobasozlar/Arobasozon*: Buhara'nın Vobkent ve Romitan ilçelerindeki bir köyün adı. Araba yapan usta anlamında bir kelimedir. *Ashxobod*: Harezm'in Bogot ilçesindeki mahalle isimlerinden biri. *Baqirchi*: Kaşkaderya'nın Karşı, Qamaşi Nişan ilçelerinde bir köyün adı. Bakırcılık ustalarının yaşadığı bölgeye verilen isimdir. *Baxmalbop*: Fergana bölgesinin Kokan şehrindeki bir mahalle adıdır. *Baxmalbofon*: Buhara'nın merkez ilçesinde bir köyün adıdır. Farsçada kadife dokuyanlar anlamında kullanılmaktadır. *Baydoqchi*: Kaşkaderya'nın Mübarek ilçesinde bir köyün adı. Türkmencede bayrak taşıyan askerlere verilen addır. *Bichoqchi*: Buhara'nın Qorakol ilçesinde bir köy. Bıçak hazırlayan usta anlamındadır. *Bofandalar*: Buhara'nın G'ijduvon ilçesinde köy adı. Farsçada terzi anlamındaki bu kelime terziler köyü anlamındadır. *Bug'doychi*: Fergana'nın Oltiariq ilçesinde bir köyün adı. *Bo'zachi*: Buhara'nın Kogon ilçesinde bir köyün adı. *Bo'zchi*: Buhara'nın Shofirkon ilçesinde bir köy. Boza ustalarının yaşadığı yeri ifade etmektedir. *Dasturxonchi*: Andican'ın Asaka ilçesinde köy adı. Hokand Hanlığı zamanında devlet hizmetinde olan kişilere hizmetinin karşılığında verilen köy isimleridir. *Dehqon*: Harezm'in Gurlan ilçesinde bir köy adı. Orta Asya'da V.-XII. yüzyıllar arasında toprak işleyen feodallerin bulunduğu bölgelere verilen isimdir. *Dorbozlar*: Buhara'nın G'ijduvon ilçesindeki bir köyün adı. İp cambazının yaşadığı köy anlamındadır. *Dukchilar*: Buhara'nın Vobkent ilçesinde bir köy adıdır. İp eğirme ustalarının yaşadığı yer anlamındadır. *Gulkoron*: Buhara'nın merkez ilçesinde bir mahallenin adı. Gül yetiştiricilerin yaşadığı bölgedir. *Jarchiboshi*: Andican'ın Xo'jaobod ilçesinde bir köy. *Jarciboshi* "haberci şefi" anlamındadır. *Ko'mirchi*: Fergana'nın Oltiariq ilçesine bağlı bir mahallenin adı. Kömür işiyle uğraşan kişi ya da kişilerin yaşadığı yeri ifade etmektedir. *Paxtakor*: Harezm'in Gurlan ilçesine bağlı bir mahalle. *Paxtakor* pamuk yetiştiren, pamuk çiftçisi anlamındadır. *Paxtachi*: Semerkand'a bağlı bir ilçe. *Paxtachilik*: Surhanderya'nın Denov ilçesinde bir köy. *Cho'yanchi*: Semekand'ın Kattaqo'rg'on ilçesinde bir köy. *Cho'yanchi* "demir ustası" anlamındadır.

3.26. Zamanla İlgili Yer Adları

Payshanba: Semerkand'ın Kattaqo'rg'on ilçesinde bir semt. Farsçadan Özbek Türkçesine geçmiş olup pazar günü anlamındadır. *Shanba*: Buhara'nın Vobkent ilçesinde bir köy. Farsça bir kelime olup cumartesi anlamındadır. *Juma*: Pstdarg'om ilçesinin merkezinde yer alan bir semt. Özbekistan'da genellikle bir bölgede merkezi bir pazar yeri varsa ve orada pazar hangi gün kuruluyorsa bölge ya da köy o günün adıyla anılmaktadır. Aynı zamanda cuma günü namaz kılınan yeri de ifade etmektedir. *Jumabozor*: Semerkand'ın Toyloq ilçesinde bir köy adı. Bu köyde bölgede kurulan Cuma pazarını ifade etmektedir.

Sonuç

Yer adları bir toplumun kültürel hafızası olması sebebiyle önemlidir. Tarihi eserler, yazıtlar ya da sikkeler bir toplumun geçmişi hakkında nasıl bilgiler veriyorsa yer adları da aynı şekilde bir bölgede egemen olan toplum hakkında bilgiler vermektedir. Bu nedenle tarih alanıyla ilgili olmakla birlikte dil bilimi alanı için de önemli veriler

sunmaktadır. Dünyada yer adları ya da bir başka deyişle toponimi hakkında çalışmalar daha önceden başlamış olmakla birlikte son yıllarda Türkiye’de de yer adları üzerine çalışmalar artmıştır. Türk dünyasında da yer adlarıyla ilgili yapılan çalışmalar azımsanmayacak derecededir. Bu çalışmada Özbekistan’da yer adlarıyla ilgili yapılan sözlükler esas alınmış ayrıca Türkiye’deki bazı kaynaklardan da faydalanılmıştır. Çalışmada Özbekistan yer adları konu başlıklarına ayrılmak suretiyle tematik biçimde incelenmiştir. Yer adları toplam yirmi altı başlık altında incelenmiştir. Bu incelemeye göre yer adları içinde boy ve kabile adlarının sayısının oldukça fazla olduğu görülmüştür. Bu bölümde Oğuz, Kıpçak ve Karlukların alt boyları ve uruklarına ait birçok yer adı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yabancı milletlerin adı ya da yabancı dillerden alınma yer adları da kullanım yoğunluğu açısından üst sıralardadır. Alıntı kelimeler içinde daha çok Farsça ve Moğolca kelimelerin yer adı olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Özbekistan’da bitki adı olarak daha çok meyve çeşitlerinin kullanıldığı görülmektedir. Hayvanlar içinde bürü yani kurt, yılan ve kuş isimlerinin yer adı olarak daha çok tercih edildiği görülmektedir. Renk adı kullanılırken bölgenin bitki örtüsü ve bazı Türk boylarının isimlerindeki renklerin tercih edildiği tespit edilmiştir. Sayı adları kullanılırken beş, bir, altı gibi sayıların tercih edildiği ve yer şekillerinin burada etkili olduğu görülmüştür. Özbek Türklerinin dinî inançlarının ve yaşayış biçimlerinin de yer adı tercihinde etkili olduğu bilinmektedir. Geçmişte yaşamış önemli şahıslar, bazı şair ve yazarların isimleri de yer adı olarak kullanılmaktadır. Özbeklerin bazı mesleklere önem verdiği, bu mesleği icra eden kişilerin yaşadığı yerlerin yer adı olarak kullandığı görülmüştür. Ayrıca çeşitli mesleklerde kullanılan ya da ustaların yaptığı çeşitli eşyalar da yer adı olarak kullanılmaktadır. Bağımsızlık, yansıma sözler, çeşitli yiyecekler, organ ve uzuvlar, olağanüstü yaratıklar, zaman ile ilgili yer adlarının ise oldukça az tercih edildiği görülmektedir. Bununla birlikte birleşik yapıda olan, ölçünlü dilde olmayan ancak yöresel ağızlarda kullanılan kelimeler de yer adı olarak kullanılmıştır. Bu türdeki örnekler etimoloji ve ağız çalışmaları için önemli veriler sunmaktadır. Sonuç olarak Özbekistan yer adlarının belirli bir alanda yoğunlaşmadığı, farklı alanları ilgilendiren kelimelerin kullanıldığı söylenebilir. Ayrıca yer adları verilirken bitki örtüsü, coğrafi şekiller, halkın yaşama tarzı, geçim kaynakları, dinî değerler ve saygı duyulan kişilerin etkili olduğu söylenebilir.

Kısaltmalar

OJI : O’zbekiston Joy Nomlarining Izohli Lug’ati

OTIL : O’zbek Tilining Izohli Lug’ati

Kaynakça

- Akar, A. (2006). Renge Bağlı Yer Adlandırılmalarında Muğla Örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 52-63.
- Aksan, D. (2003). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileri ile Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ataniyazov, S. (1970). *Türkmenistanın Toponimik Sözlüğü*. Aşgabat: İlim.
- Aydın, E. (2012). *Eski Türk Yer Adları (Eski Türk Yazıtlarına Göre)*. Konya: Kömen Yayınları.
- Başkan, Ö. (1970). Türkiye Köy Adları Üzerine Bir Deneme. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 18, 237-251.
- Baykara, T. (1984). Anadolu Yer Adlarının Orta Asya’daki Benzerleri Üzerine Bir Kaynak. *Türk Yer Adları Sempozyumu Bildirileri*, Ankara, 265-273.
- Belenitskiy, A.M. - vd. (1973). *Srednevekovi Gorod Srednej Asii*. Leningrad.

- Budagov, B. (1988). Coğrafi Toponimi. *Türk Kültürü*, 398, 355-370.
- Do'simov, Z. ve Egamov, X. (1977). *Joy Nomlarining Qisqacha İzohli Lug'ati*. Toshkent: O'qituvchi nashriyoti.
- Eliyeva, R. (2002). *Azerbaycan Toponimleri*. Bakı: Qanun.
- Eren, H. (1965). Yer Adlarımızın Dili. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı -Belleten*, 13, 155-165.
- G'ulomov, P. ve Mirakmalov, M. (2005). *Toponimika va Geografik Terminshunoslik*. Toshkent: Mirzo Ulug'bek Nomidagi O'zbekiston Milliy Universiteti.
- Gülensoy, T. (1995). *Türkçe Yer Adları Kılavuzu*. Ankara: TDK Yayınları.
- Gülensoy, T. (1998). Anadolu Yer Adlarına Genel Bir Bakış. *Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı*. Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları, 41-48.
- Hakimov, Q. M. ve Mirakmalov, M.T. (2020). *Toponimika*. Toshkent: Tafakkur avlodi.
- Hasanov, H. (1965). *O'rta Osiyo Joy Nomlari Tarixidan*. Toshkent: Fan nashriyoti.
- İnan, A. (1945). Anadolu'nun Toponimis ve Türk Boylarının Adları Meselesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 1(3), 62-64.
- Januzak, T. (1989). *Ortalık Qazaqstannın Jer Suv Attarı*. Almatı: Gılım Baspası.
- Kadmon, N. (2000). *Golossaire de la Terminologie Toponymique*. Paris.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Karaboran, H. (1984). Türkiye'de Mevkii Adları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Yer Adları Sempozyumu Bildirileri, Ankara*, 97-148.
- Konkobayev, K. (1980). *Toponimiya Yujnoy Kirgizii*. Frunze: İlim.
- Kononov, A. N. (2015). Türk Lehçelerinde Ren Adlarının Semantiği. (Çev. Reshide Adzhumerova, Emine Atmaca). *Gazi Türkiyat*. 17, 185-204.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Koysıbaev, E. (1985). *Qazaqstannın Yer-Suv Attarı Sözdig*. Almatı: Mektep Baspası.
- Marufov, Z. M., vd. (1981). *O'zbek Tilining İzohli Lug'ati I/II*. Moskova: Rus Dili Nashriyot.
- Memmedov, N. (1993). *Azerbaycanın Yer Adları (Oronimiya)*. Bakı: Azerbaycan Dövlət Neşriyatı.
- Murzayev, E. M. (1984). *Slovar Narodnih Geografiçeskih Terminov*. Moskva: Misl.
- Nafasov, T. ve Nafasova, V. (2007). *O'zbek Tili Toponimlarining O'quv İzohli Lug'ati*. Toshkent: Yangi asravlodi.
- O'rinboyev B. (1997). *Samarqand Viloyati Toponimlarining İzohli Lug'ati*. Samarqand.
- Oxunov N. (1989). *Toponimlar va Ularning Nomlanish Xususiyatlari*. Toshkent: Fan nashriyoti.
- Qirg'izboyev, A.K. vd. (2022). *O'zbekiston Joy Nomlarining İzohli Lug'ati*. Toshkent: Donishmand ziyosi.
- Qorayev S. (2006). *Toponimika*. Toshkent: O'zbekiston faylasuflari milliy jamiyati nashriyoti.
- Qorayev, S. (1970). *Toponimika*. Toshkent: O'ZKP MK nashriyoti.
- Sakaoglu, S. (2001). *Türk Ad Bilimi I, Giriş*. Ankara: TDK Yayınları.

- Şahin, İ. (2007). Türkçe Yer Adlarının Yapısı Üzerine. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 32, 1-14.
- Şen, S. (2008). Türkiye’de Meyvelerden Yararlanılarak Verilmiş Yer Adları. *Turkish Studies*, 3(5), 401-419.
- Şenel, M. (2013). *Elazığ İli Yer Adları Üzerine Bir İnceleme*. Elazığ: Manas Yayıncılık.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ötüken Neşriyat.
- Xromov, A. L. (1987). *Jagnobskij jazyk. Osnovy İranskogo Jazykoznanija, Novoiranskiye Jazyki*. Moscow: Vostochnaja Gruppy Nauka.
- Yavuz, S. ve Şenel, M. (2013). Yer Adları (Toponim) Terimleri Sözlüğü. *Turkish Studies*, 8(8), 2239-2254.
- Yediyıldız, B. (1984). Türkiye’de Yer Adları Verme Usulleri. *Türk Yer Adları Sempozyumu Bildirileri*, Ankara: Yayın No: 60(17), 25-41.
- Yusifov, Y. ve Kerimov, S. (1987). *Toponimikanın Esasları*. Bakı: Maarif Neşriyatı.
- Murzayev, E.M. (1984). *Slovar Narodnix Geografiçeskix Terminov*. Moskva: Mısl.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/ Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 426-442.

Geliş Tarihi-Received: 06.09.2023

Kabul Tarihi-Accepted: 05.10.2023

Araştırma Makalesi-Research Article

ISSN: 2687-5675

DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1355902

Memlûk Mısır'ının Sosyal Hayatından Bir Kesit: Bir Cambazlık (Akrobasi) Hikâyesi

A Cross-Section from the Social Life of Mamluk Egypt: A Story of Acrobatics

Aygül DÜZENLİ*

Öz

XIX. yüzyıldan itibaren sosyal tarihe dair anlatılar tarih kitaplarında daha fazla yer almaya başlamıştır. Batılı tarihçilerin Avrupa ve özellikle Fransa'ya mal ettikleri bu yaklaşım tarzı, İslâm dünyasının zengin tarih birikiminde çok erken dönemlerden itibaren mevcuttur. Nitekim İslâm tarih yazıcılığı için "altın çağ" olarak nitelenebilecek Memlûkler (648-923/1250-1517) döneminde de tarihçiler eserlerinde bu birikimin nadide örneklerini sergilemişlerdir. Memlûk tarihçileri hem tarih eserlerinin tür açısından çeşitliliğiyle hem de kroniklerinde yer verdikleri toplumsal yaşantının neredeyse her alanını kapsayan anlatılarıyla günümüze yaklaşacak ölçüde sosyal tarihçilik yapmışlardır. Öyle ki bu dönemde sosyal tarihçiliğe dair "el-'Acâib ve'l-Garâib" gibi özel başlıklar dahi kullanılmıştır. Geniş bir okuyucu kitlesine sahip olan dönemin tarihçileri, eserlerini renkli ve ilginç hikâyelerle daha da cazip hâle getirmeye çalışmışlardır. Bu çalışmada da Memlûkler dönemine ait böyle renkli ve canlı bir hikâye örnek olarak seçilmiş, 829 (1426) yılında gerçekleşen ve toplumda büyük bir ilgiyle karşılanan cambazlık gösterileri ele alınmıştır. Dönemin beş tarihçisinin konuyla ilgili rivayetlerinin ayrıntılı bir şekilde incelendiği çalışmada hem Memlûk tarihiyle ilgili farklı ve toplumsal bir hikâye dikkatlere sunulmuş hem de Memlûk tarihçiliğinin bu yönü bir örnek üzerinden ortaya konulmuştur. Bunların yanı sıra toplumun farklı kesimlerinden olan bu tarihçilerin, eğlence hayatıyla ilgili böyle bir konuyu eserlerine almış olmaları dönemin tarihçiliği açısından değerlendirilmiştir. Konunun iki başlık altında ele alındığı çalışmada, öncelikle yaklaşım tarzlarının anlaşılması açısından bu hikâyeyi aktaran tarihçiler hakkında kısaca bilgi verilmiş, ardından kaynaklar üzerinden cambazlık hikâyesi aktarılmış ve tarihçilik açısından çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. Bunu yaparken rivayetlerin birbirini tamamlayan ve bir diğerinde olmayan ilave ve ayrıntılar Memlûkler dönemini çalışan araştırmacıların dikkatine teknik bir husus olarak sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: İslâm Tarihi, Memlûk tarihçiliği, sosyal tarihçilik, el-'Acâib ve'l-Garâib, cambazlık.

Abstract

Since the 19th century, narratives about social history began to take more place in history books. This style of approach, which Western historians attribute to Europe and especially France, was present in the rich historical accumulation of the Islâmic world from very early periods. During the Mamlûks (648-923 / 1250-1517) period, which can be described as the "golden age" for Islâmic historiography, historians also exhibited rare examples of this

* Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi Anabilim Dalı, Adana/Türkiye, e-posta: aguulduzenli@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5471-2690.

accumulation in their works. As a matter of fact, Mamlük historians have done social historiography to an extent approaching the present day, both with the variety of historical works in terms of genre and with the narratives covering almost every area of social life that they included in their chronicles. So much so that even special titles such as "al-'adjā'ib wa'l-gharā'ib" were used about social historiography during the Mamlüks period. Historians of the period, who had a wide readership, tried to make their works even more attractive with colorful and interesting stories. In this study, such a colorful and interesting story of the Mamlük period was chosen as an example, and acrobatics performances that occurred in 829 (1426) and received great interest in society were discussed. The study examines in detail the narrations of five historians of the period on the subject. Thus, not only a different and social story related to Mamlük history was brought to attention, but also this aspect of Mamlük historiography was revealed through an example. In addition to these, the fact that these historians, who are from different sections of society, have taken such a topic related to entertainment life into their works has been evaluated from the point of view of the historiography of the period. In the study, where the subject is discussed under two chapters, first, brief information was given about the historians who conveyed this story in order to understand their approach styles, then the story of acrobatics was handled through sources and various assessments were made in terms of historiography. In doing so, additions and details that complement each other and are not in one another have been presented as a technical issue to the attention of researchers studying the Mamlük period.

Keywords: History of İslām, Mamlük historiography, social historiography, al-'adjā'ib wa'l-gharā'ib, acrobatics.

Giriş

Tarihin önemi ve değeri, tarihçiler tarafından aktarılan geçmişteki siyasî-askerî gelişmelerin, büyük zaferler veya yenilgilerin öğrenilmesine yönelik meraktan ve geleceğe ışık tutmak gayesiyle bunlardan tecrübe edinme ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Bu önem ve değeri artıran hatta tarihi ilginç kılan unsur ise geçmişteki devletler ve toplumların sosyal yapıları ve gündelik hayatlarına dair kayıtlardır. Özellikle XIX. yüzyıldan itibaren tarihin bu yönü daha fazla ön plana çıkarılmış, siyasî-askerî hadiselerin yanı sıra sosyal tarihe dair anlatılar da tarih eserlerinde daha fazla yer bulmaya başlamıştır.

XX. yüzyılın başlarında neşredilen ve zamanla farklı ekler kullanılmakla birlikte genelde *Annales* adıyla tanınan derginin oluşturduğu ekol, sosyal tarihçilik ve gündelik yaşam anlatımlarının simgesi hâline gelmiştir. Bu ekolün mensubu ve önemli temsilcilerinden Peter Burke'ün ifadesiyle dergi yeni bir tarih çeşidi geliştirmek amacıyla kurulmuştur. Derginin ortaya çıkış amaçları başka bir ifadeyle ilk ve öncü fikirler, geleneksel hadiselerin aktarımından soruna odaklanan analitik tarihçiliğe yönelmek, sadece siyasî gelişmelere değil insan faaliyetlerinin tamamına temas etmek ve tarihî malzemeyi coğrafya, sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi tarihe yardımcı olacak ilim dallarıyla da birlikte düşündürmektir (Burke, 2010, s. 23-24). Muhtemelen bu ekolün etkisiyle tarihçiliğin gelişim çizgisinde sosyal tarihçiliğin -bazen aşırıya kaçan ölçülerde- öne çıkarıldığı yeni bir evre başlamış ve bu çerçevede günümüze kadar pek çok tarih eseri kaleme alınmıştır.

Burke'ün, biraz da övünerek Fransa'daki tarih çalışmalarıyla başladığını ve önemli kısmının burada üretildiğini ileri sürdüğü bu yenilikçi tarih anlayışının, İslām dünyasında çok eski dönemlere kadar götürülebilecek bir geçmişi olduğu kanaatindeyiz. Daha Abbâsîler (750-1258) dönemiyle başlayan bu tür tarihçilik örneklerini burada sıralamak çalışmamızın hacmini aşacaktır. Ancak sadece Reşîd b. Zübeyr'in (ö. 563/1167), Bizans, Çin ve Sâsânî imparatorları ile Müslüman halife ve sultanları arasındaki hediyeleşmeler, ziyafetler, bayramlar, önemli günler, meşhurların mirası, defineler ve savaşlarda ele geçirilen ganimetler gibi kültürel tarihçilik açısından çok değerli malumatı

içeren *ez-Zehâir ve't-tuhaf* adlı eserine (bk. Reşîd b. Zübeyr, 1959; Avcı, 2005, s. 200) işaret etmekle yetineceğiz.

Bu çalışmada ele aldığımız cambazlık hikâyesi de Memlûkler (1250-1517) dönemindeki sosyal tarih ve gündelik yaşama ilişkin canlı aktarımların sadece bir numunesidir. Memlûk Devleti'nin sağladığı güvenli ortamda büyük gelişme gösteren kültürel hayatın belki de en verimli olduğu alan tarihçiliktir. Memlûk tarihçiliği, birçok büyük tarihçinin yetiştiği, bunların kaleme aldığı kimi otuz cildi aşan ansiklopedik eserlerin yanı sıra şehir tarihleri, siyer ve biyografi kitapları, siyasî, kurumsal, mahallî tarih eserlerinin yazıldığı bir dönemin adıdır. Memlûk tarihçiliğinin bütün yönleriyle ve ayrıntılı bir şekilde ele alındığı kıymetli çalışmasında Ayaz, bu devredeki tarihçiliğin önemli özelliklerini sıralarken esasen bu alanın ne kadar gelişmiş olduğunu da ifade etmektedir. Onun ifadeleriyle "... bunların başında şüphesiz başka dönemlere nasip olmamış ölçüde çok sayıda tarih eserinin kaleme alınması zikredilmelidir. Ancak bu noktada şunu da belirtmek gerekir ki, bu tarih eserlerinin sayısı kadar siyaset, askeriye, müesseseler, teşkilat, biyografi, coğrafya gibi çeşitli alanlara yönelik olması da büyük önem arz etmektedir. Bu dönemdeki tarihçiliğin bir başka özelliği ise devletin kuruluşundan itibaren gelişmeleri müşahede etmiş tarihçilerin ve bunların eserlerinin mevcudiyetidir. Bu özelliğin nispeten Eyyûbîler dönemi için de geçerli olduğunu belirtmek gerekir. Memlûkler dönemindeki tarihçiliğin bu özelliği, Osmanlı Devleti gibi altı asır boyunca üç kıtaya hükmetmiş bir cihan devletinin kuruluşuyla alâkalı bilgiler bir yana, İstanbul'un fethinin tam tarihini belirlemek için dahi mevcut Osmanlı tarihlerinin yetersiz kaldığı göz önüne alındığında daha da önem kazanmaktadır. Hatta İstanbul'un fethinin tam tarihini tespit için hadisenin muasırı Memlûk tarihçisi İbn Tağriberdî'nin kayıtlarına müracaat edilmesi gerektiğine de işaret etmeliyiz. Bu dönemin tarihçiliğinin önemli özellikleri arasında daha önce ifade ettiğimiz gibi büyük ümeradan sıradan memlûklere, başkadılardan alt kademelerdeki memurlara kadar toplumun her kesiminden insanın tarih eseri kaleme alması da zikredilmelidir. Bu durum, hadiselerin toplumun çeşitli kesimlerinin bakış açılarıyla yansıtılması gibi oldukça önemli bir sonuç da doğurmuştur." (Ayaz, 2020, s. 211).

Ayaz'ın birçok tarihçinin eseriyle ilgili bilgi verirken işaret ettiği sosyal tarihe yönelik kayıtlar, esasen Burke'ün ifade ettiği sosyal tarih anlatılarına Memlûkler döneminde büyük önem verildiğinin önemli bir göstergesidir. Nitekim bu çalışmadaki cambazlık hikâyesini en geniş şekilde aktaran Memlûkler döneminin en meşhur tarihçisi Makrîzî'nin (ö. 845/1442) tarihçiliği ve eserleriyle ilgili bilgi verdiği başka bir eserinde yine Ayaz'ın anlatıları bunu ispatlar mahiyettedir. Buna göre Makrîzî'yi diğer tarihçilerden ayıran temel özelliği, kaleme aldığı kronolojik eserlerinde siyasî, askerî olaylara önem verdiği kadar ilmî/kültürel gelişmelere de yer ayırması, toplumun her katmanından insanın sevinç ve sıkıntılarını da kaydetmiş olmasıdır. Yine o eserlerinde günlük olarak fiyat hareketlerine işaret ederek, iktisat tarihi için çok değerli kayıtları da günümüze ulaştırmıştır. Toplum için önem arz eden bütün gelişmelerin tarihini tam olarak vermiş hatta bu konuda ilmî tartışmalara da işaret etmiştir. Titiz ve dikkatli bir araştırmacı olan Makrîzî önceki tarihçilerin eserlerinden yaptığı alıntılar çoğu zaman eleştiri süzgecinden geçirdiği gibi hadiselerin sebep-sonuç ilişkilerine de işaret etmek suretiyle analitik tarihçilik örneği sergilemiştir (Ayaz, 2022a, s. 57, 58, vd.).

Ana hatlarıyla işaret ettiğimiz ve Makrîzî gibi önde gelen tarihçiler üzerinden örneklendirdiğimiz Memlûk tarihçiliğindeki önemli unsurlardan biri de sosyal tarihçilik içerisine yerleştirilebilecek olan ilginç ve garip hadiselerin aktarılmasıdır. Ümeradan rütbesiz askere, ulemadan sıradan bir kuyumcuya kadar neredeyse toplumun bütün kesimlerine mensup tarihçilerin bu tür anlatılara yer verdiği tespit edilmektedir. "el-

'Acâib ve'l-Garâib'' olarak isimlendirilen ve özellikle Şam bölgesindeki Memlûk tarihçilerinin bazı eserlerinde ayrı bir başlık açılan bu türe dair çok sayıda örnek bulunmaktadır. Hem bu tür tarihçiliği hem de konuyla ilgili örnekleri kıymetli bir makalesinde ele alan Samira Kortantamer bu durumu, dönemin tarih eserlerinin geniş bir okuyucu kitlesine sahip olmasına ve toplumun talepleri çerçevesinde tarihçilerin eserlerine bu türden hikâyeleri yerleştirerek kitaplarını canlı ve renkli anlatımlarla daha cazip kılmaya gayretine bağlar (bk. Kortantamer, 1994, s. 87). Kortantamer birçok tarihçinin eserinden yaptığı alıntılarla bu ilginç hadiseleri örneklendirir (bk. Kortantamer, 1994, s. 71). Bu bağlamda tarih eserlerinde yer alan bazı örneklere işaret etmek gerekirse; Şam bölgesinin meşhur tarihçilerinden Cezerî'nin (ö. 739/1338) eserinde yer alan öküzün dile gelmesi ve iki seneden fazla anne karnında kalıp, iki aylıkken dişleri çıkan, beş aylıkken de yürüyen çocuk hikâyesi (1998, C. 1, s. 279-280, C. 2. s. 125; Ayaz, 2020, s. 33) bunlardandır. Yine Şamlı tarihçilerden İbn Kesîr'in (ö. 774/1373) önceleri kadın kabul edilip erkeklerle evlendirilen çift cinsiyetli kişinin hikâyesi de (1997-1999, C. 17, s. 555-556; Ayaz, 2020, s. 46) ilgi çekici bir örnek olarak kaydedilmelidir. İbn Kesîr, bu kişiyi görmüş, onunla konuşmuş ve Türk şapkası taktığı gibi ilginç ayrıntılara da yer vermiştir.

Kortantamer ve Ayaz'ın işaret ettikleri Memlûk tarihçiliğinde önemli yer tutan ve onların ifadeleriyle tarihi magazinelle hâle getirerek geniş okuyucu kitlesi nazarında ilgi çekici kılan bu tür anlatılar arasında ele aldığımız cambazlık hikâyesi de bulunmaktadır. Kasım Abduh Kasım'ın kısa bir atfı dışında (bk. 1983, s. 138) başka eserlerde konu edilmediğini tespit ettiğimiz bu hikâye hem bu açıdan hem de Memlûk araştırmalarında sosyal ve gündelik yaşama yönelik anlatılara işaret etmek bakımından konu olarak seçilmiştir. Bu sayede Memlûk askerî aristokrasisi ve halkın ilgi duyduğu, ilginç bulduğu hadiseler üzerinden o toplumun eğlence anlayışına (Memlûkler döneminde eğlence kültürüyle alakalı bk. Kanat, 2007) dair iddialı ve genelleyici sonuçlara varmaksızın bir fikir edinmek de amaçlanmıştır.

Çalışmada öncelikle cambazlık gösterisini günümüze ulaştıran beş tarihçiden kısaca bahsedilmiş ve Memlûk toplumunun farklı kesimlerine mensup olan, çeşitli açılardan birbirlerinden ayrılan bu tarihçilerin genel yaklaşım tarzlarına işaret edilmiştir. Böylece ayrı başlık açılmasının sebebi ise yapılacak değerlendirmeler açısından bu tarihçilerin birikimlerinin tespit edilmesi gerekliliğidir. Burada çalışma konumuzu en ayrıntılı şekilde aktaran Makrîzî'ye daha fazla yer ayrılmıştır. Çalışmanın ikinci kısmında ise bu akrobasi gösterisi/gösterileri ve meydana getirdiği etkiler ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Burada da olayı aktaran tarihçilerin rivayetleri ayrı ayrı verilmiş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Rivayetler ele alınırken Makrîzî ve ondan alıntı yaptıkları anlaşılabilir Abdülbâsî el-Malatî (ö. 920/1514) ile İbn İyâs (ö. 930/1524 [?]) birinci; İbn Hacer (ö. 852/1449) ve ondan iktibasta bulunduğu düşünülen Hatîb el-Cevherî (ö. 900/1495) ikinci grup olarak incelenmiştir.

Cambazlık Hikâyesinin Aktarıcıları

1. Makrîzî (ö. 845/1442)

Lübnan'ın Ba'lebek şehrindeki Makârize'den Kahire'ye göç eden Hanbelî mezhebine mensup bir ulema ailesinin ferdi olan Ebü'l-Abbâs Takıyyüddin Ahmed b. Ali b. Abdülkâdir el-Makrîzî, 766 (1364) yılında Kahire'de doğmuştur. Baba tarafından dedesi Abdülkâdir (ö. 733/1332) Hanbelî mezhebinin önde gelen muhaddis ve fakihlerinden, babası Alâaddin Ali de (ö. 779/1378) iyi eğitim görmüş, Dîvân-ı inşâ'da kâtiplik ve kadı divanlarında çeşitli vazifeler üstlenmiş bürokrasi sınıfındandı. Anne tarafından dedesi Şemseddin Muhammed İbnü's-Sâiğ (ö. 776/1375) ise meşhur Hanefî fakihlerinden olup Memlûk askerî aristokrasisi ile yakın ilişkileri bulunan ve Makrîzî'ye hocalık yaptığı gibi

önceleri Hanefî mezhebinin benimsemesinde de etkili olan bir âlimdi. Annesi Esmâ bint İbnü's-Sâîğ (ö. 800/1397), Makrîzî üzerinde önemli tesir bırakan iffetli, dindar, eğitilmiş ve görgülü bir hanımdı.

Ulema ailesine mensubiyeti sayesinde çok iyi bir tahsil hayatı geçiren Makrîzî, sayıları 600'e ulaşan hocadan ders almıştır. En meşhur talebesi ve Memlûkler döneminin önde gelen Türk tarihçilerinden İbn Tağrıberdî (ö. 874/1470), onu çok yönlü bir âlim olarak nitelediği gibi çeşitli sahalarda önemli eserler kaleme aldığını söyler. Bunlardan tarih alanını öne çıkararak hocasının daha hayattayken tarihçiliğiyle büyük şöhret kazandığını hatta tarih bilgisinin bir darbimesel hâline geldiğini aktarır (İbn Tağrıberdî, 1984-2006, C. 1, s. 416, 417). Makrîzî, ailesinin yönetimle iyi ilişkileri sayesinde çok genç yaşlarda bürokraside kâtiplik görevine atanmıştır. Daha sonra Kahire ve Aşağı Mısır (el-Vechü'l-bahrî) muhtesipliği görevini kısa süreli de olsa iki defa üstlenmiş ve böylece iktisadî ve toplumsal hayata dair birikim edinmiştir ki; eserlerinde bu birikimin izleri açıkça görülür. Makrîzî bunların dışında Kahire'deki bazı camilerde hatîblik ve nâzırlık gibi görevlere tayin edilmiş, nihayet Memlûkler'in meşhur Burcî sultanlarından el-Melikü'l-Müeyyed Şeyh el-Mahmûdî (1412-1421) zamanında Müeyyediyye Medresesi'nin hadis hocalığına getirilmiştir. Dımaşk'ta da bazı medreselerin müderrisliği görevini üstlenmiştir. Bahsi geçen sultanın vefatıyla yeni yönetimin kendisine karşı tutumu sebebiyle devlet idaresindeki görevlerinden çekilerek kendisini ilme ve eser telifine vermiştir. Bu uzlet hayatının neticesinde zorunluluklar dışında hiç çıkmadığı Kahire'deki evinde, Ramazan 845 (Şubat 1442) tarihinde vefat etmiştir.

İlmî birikimi, tarih sahasındaki derin bilgisiyle temayüz eden Makrîzî, hoşsohbet ve dindar kişiliğiyle anılmaktadır. Ancak özellikle devlet yönetimine vâkıf olduğu ve yakinen gözlemlediği Memlûkler'in ikinci devresi kabul edilen Burcîler döneminde (1382-1517) eleştirel tavrıyla da tanınmıştır. Dönemindeki devlet adamlarına, ulemaya ve çeşitli kesimlere karşı sert eleştiriler yöneltmekten çekinmeyen Makrîzî, kendisini, inşa ettirdiği medresenin müderrisliğine tayin eden Sultan el-Melikü'l-Müeyyed Şeyh el-Mahmûdî'yi dahi tenkit etmiştir. Onun rakipleri kabul edilen meşhur âlim tarihçilerin suskun kaldığı birçok hadisede doğru bildiklerini açıkça ifade etmekten çekinmemiştir. Bu sırada iktidardaki sultanlarla yakın ilişkileri bulunan talebesi İbn Tağrıberdî hocasının bu tavrını eleştirse de verdiği bilgiler ve öne sürdüğü iddialara genelde cevap verememiştir. Dolayısıyla Makrîzî, kendi döneminde yönetimden bağımsız bir şekilde eleştirilerini serbestçe ve korkusuzca ifade edebilen nadir tarihçilerdendir. Bu noktada Makrîzî'nin sonradan geçtiği Şâfiî mezhebindeki taassubuna ve diğer mezhep mensuplarına özellikle Hanefîler'e karşı sert eleştirilerine de işaret edilmelidir. Yine bu bağlamda iktidardaki Türk askerî elitini Araplar'dan hükmetme yetkisini alan bir anlamda gaspçılar olarak görmesi de onun çeşitli konulardaki yaklaşımlarını etkileyen bir husus olarak zikredilmelidir (Makrîzî hakkında bk. Ayaz, 2022a, s. 25-44; Eymen, 2003, s. 448-451).

Makrîzî'nin bizim konumuzla alakalı olarak zikredilmesi gereken asıl özellikleri, onun tarih sahasındaki bütün eserlerinde görülen geniş, ayrıntılı malumat ile toplumsal hayatın bütün yönlerine neredeyse eşit yer ayıran yaklaşım tarzıdır. Dolayısıyla o, Burke'ün ifade ettiği Annales ekolünün öncü fikirleri olan analitik tarihçilik, sosyal hayata siyasî gelişmeler kadar temas etme ve coğrafya, sosyoloji, antropoloji gibi bilimlere de yer verme konusunda; daha XIV. ve XV. asırlarda öncülük eden bir tarihçidir. Nitekim o bu açılarından farklılaşan Mısır tarih ekolünün kurucusu olmuş, İbn Tağrıberdî ve ileride ele alınacak olan İbn İyâs (ö. 930/1524) gibi tarihçilere örneklik teşkil etmiştir. Dinî ilimlerin çeşitli sahaları yanında Arap edebiyatı, şiir vb. beşerî bilimlerde de yetkinliği bulunan Makrîzî tarih alanındaki eserlerinin çeşitliliğiyle de öne çıkmıştır. Nitekim bir kısmına işaret etmekle yetineceğimiz meşhur tarih eserlerinden *Kitâbü'l-Mevâ'iz ve'l-i'tibâr bi-*

zikri'l-hutat ve'l-âsâr (bk. Makrîzî, t.y.) tarihî malzemedeki çok Mısır'ın bütün semtleri, yapıları, buradaki halkın âdetleri hatta İslâm haricindeki dinler ve mezhepleri de ele almasıyla öne çıkar. Dolayısıyla eser tarihle birlikte coğrafya, topoğrafya, dinler tarihi, folklor gibi alanları da içermektedir. *Dürerü'l-ukûdi'l-ferîde fî terâcîmi a'yâni'l-müfîde* (bk. Makrîzî, 1995 ve 2002) adlı eseri çağdaşlarının biyografilerini başka eserlerde bulunmayan ayrıntılarıyla aktaran vefeyât eseridir. *İğâsetü'l-ümmü bi-keşfi'l-gümme'* de (bk. Makrîzî, 1957) ise Hz. Nuh zamanındaki tufan öncesinden başlayarak kendi dönemine kadar gelen süreçte Mısır'da meydana gelen kıtlık ve kuraklık gibi afetleri aktaran Makrîzî, yöneticilerin para idaresindeki hatalı tutumları gibi pek çok sebebe bağladığı bu afetler konusundaki kaderciliği de doğru bulmayan ilginç görüşler ortaya koyar. O, bu eserinde sosyal tarihçilik açısından dönemine göre oldukça ileri bir anlayış ve örneklik sergiler. En meşhur kronolojik eseri 12 ciltlik *Kitâbü's-Sülûk li-ma'rifeti düveli'l-mülûk* (bk. 1956-1973), Makrîzî'nin abidevî çalışmasıdır. Bu eser Memlûkler dönemini bütün yönleriyle ve ayrıntılı bir şekilde tanımak isteyen araştırmacılar için en azından kapsadığı yıllar bakımından bir başucu kitabı ve vazgeçilmez bir kaynaktır (Makrîzî'nin eserleri için ayrıca bk. Ayaz, 2022a, s. 44-52; 2020, s. 80-97, 150-156, 180-183).

Makrîzî'nin anılan *Kitâbü's-Sülûk* adlı eseri, konu edindiğimiz cambazlık hikâyesini en geniş şekilde aktaran ve diğer kaynakların temas etmediği başka cambazların gösterileriyle onları taklit eden bir gence dair kayıtlara da yer veren kitaptır. Esasen rivayetteki pek çok ayrıntının yanı sıra sadece bu kayıtların hacmi bile (yaklaşık 3,5 sayfa) eserdeki sosyal tarih anlatılarının boyutunu anlamak için yeterli kabul edilebilir. Bununla birlikte konuyu eserlerine alan diğer 4 tarihçinin rivayetlerinde yer alan ancak Makrîzî'nin işaret etmediği veya kısmen geçiştirdiği ayrıntıların bulunduğu da belirtilmelidir.

2. İbn Hacer (ö. 852/1449)

İbn Hacer, Memlûkler döneminin en meşhur muhaddis ve Şâfiî başkadılarından olup bu sahalarda kaleme aldığı hacimli kitapları özellikle hadis araştırmacıları için başucu kaynağı konumundadır. Bu âlim aynı zamanda tarih sahasındaki değerli eserleriyle de öne çıkmıştır. İbn Hacer, âlim ve ticaretle uğraşan bir babanın oğlu olarak Şaban 773 (Şubat 1372) tarihinde eski Mısır'da doğmuştur. Küçük yaşta anne ve babasını kaybetmiş, kendisi gibi küçük yaşta olan ablasıyla yetim kalmıştır. Ancak babasının bıraktığı miras, ablasıyla birlikte müreffeh bir hayat sürdürmesine imkân sağlamıştır. Küçük yaşta tahsil hayatına başlayan İbn Hacer, hadis, kıraat, fıkıh, Arap dili ve edebiyatı sahalarında önemli hocalardan ders almış, sonraları tarih sahasıyla hadis alanı açısından önem arz eden ricâl ilmine de yönelmiştir. Pek çok alanda birikimi bulunmakla birlikte kendisine "hâfız" unvanını kazandıran ve asıl şöhretini sağlayan hadis alanında öne çıkmıştır. 30'lu yaşlarından itibaren atandığı resmî vazifeleri ağırlıklı olarak hadis müderrisliğidir. Kahire Şâfiî başkadılığı gibi önemli bir görevi uzun yıllar yürüten İbn Hacer, Şâfiî fıkhındaki birikimi ve şöhreti sebebiyle mezâlîm mahkemelerinde Şâfiî mezhebine göre fetva verme vazifesini de üstlenmiştir. Bu görevleri onun birçok sultanın ve büyük emîrin yakınları arasına girmesine vesile olmuş, yönetimin işleyişi, devlet teşkilatı ve döneminde gerçekleşen pek çok hadise hakkında ilk elden bilgi sahibi olmasını da sağlamıştır. Bu yakın ilişkileri, Makrîzî ve başka tarihçilerin eleştirilerine sebep olduğu gibi aralarında rekabet de meydana getirmiştir. Kahire'de Zilhicce 852 (Şubat 1449) tarihinde vefat eden müellif, çoğunluğu hadis sahasında olmak üzere birçok önemli eser bırakmıştır (Hayatı ve eserleri hakkında bk. Kandemir, 1999, s. 514-531).

İbn Hacer'in konumuzla alakalı eseri *İnbâü'l-gümri bi-ebnâi'l-umri* (1998), doğduğu 773 (1372) senesinden vefatından iki yıl öncesine kadar olan süreyi içine alan kıymetli bir tarih kaynağıdır. Onun devlet içindeki tecrübesini yansıttığı gibi birçok hadisenin farklı

yönlerine de işaret eden bu eseri Memlûk tarihçileri açısından oldukça önemlidir. Bizim ele aldığımız cambazlık hikâyesine -ayrıntılı olmasa da- farklı birtakım bilgilerle yer verdiği eseri de *İnbâü'l-gumr'*dur. Çağdaşı olan ve rakibi olarak da kabul edilen meşhur Türk tarihçi Aynî (ö. 855/1451) gibi yöneticilerle yakın ilişkileri bulunan İbn Hacer, Aynî'den farklı olarak bazı sosyal gelişmelere de eserinde yer vermesiyle öne çıkmıştır. Nitekim konumuz olan akrobasi gösterisine Aynî ile bir başka çağdaşı ve devlet adamlarının yakını olan İbn Tağrıberdî hiç temas etmezken, İbn Hacer cambazlık hikâyesinden eserinde bahsetmiş hatta Makrîzî'nin temas etmediği bazı ayrıntılara da işaret etmiştir.

3. Hatîb el-Cevherî (ö. 900/1495)

Cemaziyevvel 819 (Temmuz 1416) tarihinde Kahire'de dünyaya gelen Hatîb el-Cevherî, İbn Dâvûd, İbnü's-Sayrafî gibi isimlerle de tanınmaktadır. Babasının mesleği olan kuyumculuğu da sürdürdüğü için hem "cevherî" hem de "sayrafî" nisbeleriyle anılmıştır. Hayatıyla ilgili bilgiler oldukça sınırlıdır. Bunun sebebi daha önce bahsedilen ve Memlûkler döneminin büyük âlimleri olan çağdaşları Makrîzî, İbn Hacer, Aynî ve İbn Tağrıberdî ile aynı zamanlarda yaşamış olması ve tarih eserlerinin bunların kitaplarının gölgesinde kalmış olmasıdır. Dönemindeki bazı âlimlerden fıkıh, edebiyat ve tarih gibi alanlarda ders alan Hatîb el-Cevherî, bir yandan baba mesleğini sürdürürken bir yandan da ilimle uğraşmıştır. Bir camide hatîblik görevinin yanı sıra kadı nâibliği vazifesine de tayin edilmiştir. Son vazifesinden azledilince bir daha resmî bir görev almamış, kuyumculuğun yanı sıra İbn Hacer, İbn Tağrıberdî gibi meşhur tarihçilerin eserlerini istinsah etmeye başlamıştır. Bu sayede tarih ilmine karşı büyük ilgi duyduğundan bu sahada bazı eserler kaleme alan Hatîb el-Cevherî, 900 (1495) senesinde Kahire'de vefat etmiştir (bk. Kurşun, 1997, s. 460-461).

Onun tarihle ilgili günümüze dört eseri ulaşmakla birlikte öne çıkanlar ve neşredilenler *Nüzhetü'n-nüfûs ve'l-ebdân fî tevârîhi'z-zamân* (1970-1994) ve *İnbâü'l-hesr bi-ebnâi'l-'asr'* dir (1970). Bunlardan *Nüzhetü'n-nüfûs* hem daha uzun bir süreyi içermesi hem de incelediğimiz cambazlık gösterisine içermesi bakımından bizim için önem arz etmektedir. 1382-1446 yılları arasındaki hadiseleri ele alan bu eser oldukça geniş anlatımlarının yanı sıra sosyal tarihe yönelik aktarımları ve halktan/avamdan sayılabilecek bir kişinin yaklaşımlarını tespit etme imkânı vermesi bakımından değerlidir. Eksik kısımları olmakla birlikte hadiseleri çok geniş anlattığı, birçok meşhur kişi için ilginç yorumlar yaptığı, dönemin devlet görevlilerini ismen saydığı *İnbâü'l-hesr* adlı eserinin sadece yaklaşık 6-7 yıllık bir süreci ele alan kısmının günümüze ulaşması üzücüdür. Zira bu eser İbn Tağrıberdî ve onun şahsında temsil ettiği memlûk çocukları olan evlâdünnâs (Memlûk emîrlerinin çocuklarından oluşan ve askerî olarak ancak belli bir rütbeye kadar yükselebilen sosyal kesim. bk. el-Kalkaşendî, 1963, cilt 4, s. 16, 51; Seyyid, 1995, s. 525-526; Ayalon, 1954, s. 76; Ayaz, 2022b, s. 25) sınıfına eleştirilerle dolu olup halkın üst kesime bakışını yansıtan dolayısıyla sosyal tarihçilik açısından oldukça ümit vaat eden bir görünümde (Hatîb el-Cevherî'nin eserleri hakkında bk. Ayaz, 2020, s. 118-123). Konumuz olan cambazlık hikâyesinin geçtiği hicrî 829 senesinin de eserde bulunmaması ayrıca esef vericidir. Diğer taraftan onun bahsettiğimiz ilk eserinde cambazlık gösterisine dair anlatımı anlaşıldığı kadarıyla İbn Hacer'den alıntılanmışsa da bu tarihçinin verdiği bilgileri tamamlaması ve farklı birkaç noktaya işaret etmesi bakımından oldukça değerlidir.

4. Abdülbâsıt el-Malatî (ö. 920/1514)

844 (1440) yılında babasının nâibliği sırasında Malatya'da doğan Abdülbâsıt el-Malatî, Burcî Memlûkler döneminde vezirlik, Kudüs, İskenderiye ve Malatya saltanat

nâibliği gibi üst düzeyde vazifelere tayin edilmiş olan meşhur emîrlerden ve devrin önemli tarihçi âlimlerinden İbn Şahin ez-Zâhirî'nin (ö. 873/1468) oğludur. Baba tarafından dedesi Şahin de (ö. 834/1431), Burcî Memlûkler'in kurucusu el-Melikü'z-Zâhir Berkuk'un (birinci saltanatı: 1382-1389; ikinci saltanatı: 1390-1399) son zamanlarında mülkiyetine dâhil ettiği memlûk ve emîrlerden olup Altın Orda/Ordu Devleti'nin (1241-1502) başşehri Saray'dan getirilen Tatar memlûklerdendir. Dolayısıyla Abdülbâsî el-Malatî evlâdünnâs sınıfının mümtaz üyelerindendir. Dedesinin önemli konumu babası Halil'in askerî ve ilmî kariyerinde etkili olmuş hem üst düzey vazifeler üstlenen büyük emîrler sınıfına girmiş hem de iyi bir eğitim görmüştür. Aynı durum Abdülbâsî el-Malatî için de geçerli olmasına rağmen o daha ziyade ilmî alanda öne çıkmıştır. Bir yandan da ticaretle meşgul olan tarihçi hem merakı hem de ticarî gerekçelerle Kuzey Afrika ve Endülüs'e uzun süreli seyahatler gerçekleştirmiştir. Babasının görevleri sebebiyle de hem Anadolu'da hem de Suriye ve Mısır coğrafyasında birçok şehirde ikamet etmiş, babasının ilme düşkünlüğü onu da etkilediğinden gittiği yerlerde önde gelen âlimlerle tanışma, görüşme ve onlardan ders alma fırsatı olmuştur. Babasının vefatından sonra Kahire'ye tamamen yerleşmiş, evlâdünnâs sınıfının genel tutumunun aksine siyasî hadiselerle hiç karışmamış, kendisini ilmî çalışmalara vermiştir. Fıkıh, hadis, kelâm, mantık, edebiyat, tıp ve tarih alanlarında derin bilgi sahibi olmuştur. Özellikle tarih sahasındaki eserleri Memlûk tarihi araştırmacıları için önem arz etmektedir. İbn İyâs gibi önde gelen tarihçilere de hocalık yapan Abdülbâsî el-Malatî, Rebülâhir 920 (Mayıs 1514) tarihinde Kahire'de vefat etmiştir. Abdülbâsî el-Malatî, mütevazî kişiliği, Türkçe'yi iyi bilmesi, devlet adamları, ümera ve ulema arasında saygın bir konuma sahip olması gibi özellikleriyle anılır (Sehâvî, C. 4, s. 27; Özaydın, 1988, s. 201-202).

Onun tarih alanında çeşitli eserleri bulunmakla birlikte bunlardan Zehebî'nin (ö. 748/1348) *Düvelü'l-İslâm*'na zeyil olarak yazdığı *Neylü'l-emel fî zeyli'd-Düvel* (2002) konumuzla ilgili rivayete iktibasla da olsa yer vermesi bakımından önem arz eder. 744-896 (1343-1491) yılları arasındaki olayları içeren bu hacimli eser, hadiseleri kısa bir şekilde ele almasına ve eksik olmasına rağmen içerdiği konuların çeşitliliği, tarihçilerin azaldığı bir dönemde yazılmış olması gibi özellikleriyle öne çıkar. Abdülbâsî el-Malatî, bu eserinde sıklıkla alıntı yaptığı anlaşılabilir Makrizî gibi, sosyal tarihe yönelik konulara da temas etmekte ve değerli bilgiler sunmaktadır. Onun asıl tarih eseri olan ancak arada büyük eksikliklerle birlikte hicrî 844-874 yılları arasını içeren kısmının günümüze ulaştığı *er-Ravzu'l-bâsim fî havâdisi'l-'umr ve't-terâcim*'e de (2014) burada işaret edilmelidir. Bu eser, bazı biyografilerin yegâne kaynağı olması, Abdülbâsî el-Malatî'nin şahitlik ettiği birtakım hadiselerle ilgili ilk elden ve başka kaynaklarda yer almayan malumat sunması ve çeşitli özgün değerlendirmeler içermesi gibi özellikleriyle oldukça önemli bir kaynaktır.

5. İbn İyâs (ö. 930/1524?)

Memlûkler dönemi Mısır tarih ekolünün son temsilcisi olan İbn İyâs'la alakalı, kendisinin verdiği malumat dışında çok fazla bilgi bulunmamaktadır. Buna göre 852 (1448) yılında Kahire'de doğan tarihçi, Sultan Berkuk'un memlûklerinden olan dedesine nispetle İbn İyâs olarak adlandırılmıştır. Anne tarafından dedesi de Memlûk emîrlerinden olup Halep ve Dımaşk saltanat nâibliği gibi kritik öneme sahip üst düzey görevlere atanan önde gelen ümeradandır. Babası ise ihtiyat kuvvetlerine mensup iktâlî memlûk askerlerindendir. Dolayısıyla o da evlâdünnâs sınıfına mensup Memlûk tarihçileri arasındadır. Babasının da yönlendirmeleriyle iyi bir tahsil alan İbn İyâs, Abdülbâsî el-Malatî gibi âlimlerden tarih sahasında ders görmüştür. Babasından kalan iktâ ile geçindiği anlaşılabilir İbn İyâs'ın resmî bir görevi olup olmadığı bilinmemektedir. Eserinde bazen bu iktânın yetersizliği ve bazen de kesilmesiyle ilgili serzenişlerine rastlanmaktadır.

Tarihçinin 930 (1524) yılında Kahire'de vefat ettiği tahmin edilmektedir (Muhammed Rezûk, 1999, s. 97-98; Düzenli, 2021, s. 176-180).

İbn İyâs'ın başka tarih eserleri de bulunmakla birlikte İslâm dünyasında şöhret bulan ve XV. yüzyılın sonlarına doğru Memlûk Devleti tarihi için az sayıdaki kaynaktan biri olan *Bedâi'u'z-zühûr fî vekâi'i'd-dühûr* (1982-1984) öne çıkar. Bu eser, özgün olmamakla birlikte konumuz olan hadiseye yer vermesi bakımından da önem arz etmektedir. *Bedâi'u'z-zühûr* antik dönemlerden 928 (1522) yılına kadar Mısır tarihini ele almaktadır. Eserin İbn İyâs'ın müşahedelerine dayanan hicrî 870'lerden sonraki kısmı özgün olup oldukça değerlidir. Ancak bu eserin en önemli özelliği, hicrî 870'lerden sonra Mısır'da meydana gelen bütün hadiseleri oldukça ayrıntılı bir şekilde -Makrîzî kadar olmasa da ona yakın bir şekilde- Mısır ekolü tarzında ele almasıdır. Dolayısıyla eser, siyasî-askerî olayların yanında sosyal ve ekonomik gelişmelere de yer vermektedir. Hatta toplumsal inanışlar ve âdetlere dair aktardıkları onu döneminin sosyal tarihçisi olarak nitelendirecek ölçüde zengin ve kıymetlidir. Mensubu olduğu evlâdünnas sınıfının ayrıcalıklı konumu sayesinde ümera ve devlet adamlarıyla yakın münasebetler kurma imkânı bulan İbn İyâs birçok olay hakkında ilk elden bilgelere ulaşmış, özellikle askerî ve idarî teşkilat hakkında verdiği bilgilerde bu özelliğini ortaya koymuştur. Yönetim merkezi olan Kahire'deki son çağdaş tarihçi olan İbn İyâs'ın, Memlûkler'in yıkılışına giden süreçte aktardığı bilgiler hazine değerindedir. Özellikle Osmanlılar'la ilişkiler ve nihayet bu devlet vasıtasıyla Memlûkler'in yıkılması süreciyle ilgili anlatıları, Osmanlı idaresindeki Mısır'ın ilk yıllarına dair gözlem ve aktarımları yegâne kayıtlardır (Eserle ilgili ayrıntılı bilgi ve değerlendirmeler için bk. Ayaz, 2020, s. 125-131).

Bir Cambazlık (Akrobasi) Hikâyesi

Memlûkler döneminde tespit edebildiğimiz ilk cambazlık gösterisi Makrîzî'nin aktarımına göre Rebülevvel 829 (Ocak-Şubat 1426), İbn Hacer'in nakline göre ise Zilkâde sonu 828 (Ekim 1425) tarihinde Kahire'de yapılmıştır. Makrîzî'den nakilde buldukları düşünülen Abdülbâsî el-Malatî ve İbn İyâs, Rebülâhir 829 (Şubat-Mart 1426) tarihini verirken, İbn Hacer'den iktibasta bulunduğu anlaşılın Hatîb el-Cevherî ise 25 Zilkâde 828 (8 Ekim 1425) şeklinde tam tarih zikreder. Bu noktada Abdülbâsî el-Malatî Rebülâhir ayını zikretmekle birlikte bunu ikinci gösteri için tarih olarak vermekte ve bunu anlatırken bir ay evvel de benzer bir gösterinin gerçekleştirildiğini ifade ederek Makrîzî'yi teyit etmektedir. Dolayısıyla onun verdiği tarihler Makrîzî ile örtüşmektedir.

Gösteriyi/gösterileri en geniş şekilde aktaran Makrîzî'nin rivayetiyle başlamak gerekirse, hicrî 829 senesi Rebülevvel ayına geldiğinde çeşitli gelişmeleri sıraladıktan sonra gün vermeksizin bu akrobasi gösterisinden bahsetmeye başlar. Ancak bu gösteri için "bu ay içinde" şeklinde bir tarihleme yaparak tam zamana işaret etmez. Kronoloji konusunda hassasiyetiyle ve titiz tarihçiliğiyle tanınan Makrîzî'nin anlatım sırasından bu gösterinin Rebülevvel ortasında gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Zira o, gösteriyi anlatmadan hemen önce 14 Rebülevvel tarihinde dükkân sahiplerine verilen bir talimatla ilgili kaydını aktarır. Gösterinin anlatımından sonra ise "bu ayın yarısından itibaren arpa fiyatlarının düştüğü" şeklinde bir başlıkla diğer hadiselerle geçer (Makrîzî, 1956-1973, C. 4/2, s. 712, 715). Dolayısıyla bu cambazlık gösterisinin yaklaşık olarak 15 Rebülevvel 829 tarihinde meydana geldiği söylenebilir.

Makrîzî, Rebülevvel ayında sanayi'i bedî'a (hayret veren/şaşırtan sanatlar) sergileyen iki adamın ortaya çıktığını ifade ederek anlatımına başlar. Bu iki adamdan ilki, sonradan Müslüman olan Ferenclerden (Frank, Katolik Hıristiyanlar kastediliyor) bir kişi olup, üzerinde rütbesiz memlûk askerlerinin (cündî) kıyafeti bulunmaktadır. Bu şahıs,

Memlûk sarayı olan Kal'atülcebel'in¹ alt tarafındaki Sûkulhayl (at pazarı) civarında olan Sultan Hasan Medresesi'nin² minaresinin tepesinden bağladığı bir ipi (halatı), Kal'atülcebel'deki Eşrefiyye'nin³ tepesine kadar uzatarak buraya da bağlamıştır. Bu iki yer arasında gerilen halatın uzunluğu bir ok atımı veya bundan biraz daha fazla mesafe kadardı. Ok atımı mesafesiyle ilgili verilen rakamlar birbirinden oldukça farklı olduğundan tam ölçüyü tespit etmek, günümüzde söz konusu mekânların arası bizzat ölçülmeden mümkün görünmemektedir. Makrîzî bu halatın yerden yüksekliği için de 100 "zira"⁴ı aştığı şeklinde bir ifade kullanmaktadır. Kültürümüzde arşın olarak da bilinen ve dirsekten orta parmağın ucuna kadar olan mesafeyi ifade için kullanılan zira, birçok çeşidi bulunduğu için tam olarak belirlenmemektedir. Bununla birlikte Mısır'da kullanılan zira çeşitleri arasında eski Mısır arşını ve ez-Zirâu'l-belediyye için cm karşılığı tespit edilmiştir. Buna göre eski Mısır arşını yaklaşık 46,2 cm, ez-Zirâu'l-belediyye ise tahminen 57.75 cm'dir (bk. Erkal, 1991, s. 411). Dolayısıyla Makrîzî'nin belirttiği yükseklik 46 metre ile 58 metre arasında bir rakam olarak tahmin edilebilir.

Cambazlık gösterisini yapan şahıs gerdiği bu halat üzerine çıkmış, Sultan Hasan Medresesi'nin minaresinden başlayarak Eşrefiyye'ye doğru yürümeye başlamıştır. Cambaz bir yandan yürürken bir yandan da izleyenleri hayrete düşüren hareketler yapmış, çeşitli hünerler sergilemiştir. Gösterinin yapılacağını duyan çok sayıda insan şehrin çeşitli semtlerinden gelerek kalabalık bir şekilde izlemeye başlamışlardır. Sultan da (Barsbay), kendisine ayrılan mekânda oturarak bu gösteriyi izlemiş, memnun kaldığı anlaşılan gösterinin ardından cambaza hil'at⁴ ve ödüller ihsan etmiştir. Bununla da yetinmeyen sultan, bu cambazı ümeranın yanına yollamış, bütün emirler güçleri nispetinde ona çeşitli ihsanlarda bulunmuşlardır. Makrîzî hikâyenin ilk kısmını aktarırken bu gösteriden çok etkilenmiş olmalıdır ki; cambazın yaptıklarını görmeyenlerin buna inanmasının mümkün olmadığını ve gösterinin çok nadir gerçekleşen hadiselerden sayıldığını ifade etmekten kendini alamaz (1956-1973, C. 4/2, s. 713).

Makrîzî gösteriye dair anlatımının devamında şehir sakinlerinden bir gencin bunun bir benzerini yapmak için harekete geçmesini hikâye eder. Buna göre cambazlık gösterisinden çok kısa bir süre sonra, bir genç evinde kurduğu bir düzenele cambazlık idmanları yapmaya başlar. Evindeki bir ip üzerinde yaptığı ilk denemenin ardından bunu yapabileceği düşüncesine ulaşan genç, daha sonra hurma ağaçlarının dalları arasına bir halat gererek ikinci aşamaya geçer. Bunlarda başarılı olunca kendisini göstermeye karar verir ve insanları yapacağı gösteriye davet eder. Gösteri esnasında bu genç Zâhiriyye

¹ Eyyûbî ve Memlûk sultanlarının ikametgâhı olarak kullanılan Kahire'de Mukattam dağında bir tepenin üzerindeki saray-kaledir (Geniş bilgi için bk. Kalkaşendi, 1963, C. 3, s. 368-374; Makrîzî, t.y., C. 2, s. 201-207; Rabbat, 1995, s. 1-17, 50-282).

² Sultan Hasan Medresesi, Memlûk sultanı el-Melikü'n-Nâsir Nâsirüddin Hasan b. Muhammed b. Kalavun (Birinci Saltanatı: 1347-1351, İkinci Saltanatı: 1354-1361) tarafından inşa ettirilen ve onun öldürülmesinden sonra tamamlanan külliye'nin bir parçasıdır. Günümüz Kahire'sinde Mehmet Ali Meydanı'nda, Kal'atülcebel'in Bâbülabz kapısının karşısında yer alan bu yapı cami hizmeti de gören bir medrese ve türbeden müteşekkildir (bk. Bektaş, 2009, s. 505-506).

³ Makrîzî'nin kastı el-Melikü'l-Eşref Barsbay (1422-1438) tarafından inşa ettirilen Eşrefiyye Medresesi (bk. İbn Tağrıberdî, 1984-2006, C. 3 s. 276) olmalıdır. Zira bu sultanın yaptırdığı en meşhur iki yapı önceleri yaptırdığı söz konusu medrese ile saltanatının sonlarında yani cambazlık gösterisinden yıllar sonra inşa ettirdiği Barsbay Camii'dir. Yine hadisenin devamındaki anlatımlarda da Eşrefiyye yerine medrese ifadesi de yer almaktadır.

⁴ Hil'at, Memlûkler döneminde "teşrif, ç. teşârif" olarak da adlandırılan, sultanların belirli zamanlarda veya görevlendirmeler sırasında önde gelen devlet görevlilerine ihsan ettikleri şeref giysisidir. Kaftana benzeyen bu giysilere bazen altın işlemeli kılıçlar, at koşum takımları gibi başka hediyeler de eklenirdi (bk. Hallâk ve Sabbâğ, 1999, s. 84; Ayaz, 2022b, s. 165).

Medresesi'nin (Sultan Berkuk Medresesi)⁵ minaresi ile Mansuriyye Medresesi⁶ minaresinin arasına bir halat gerer. İpin yerden yüksekliği yine 100 zira civarındadır. Genç, Zâhiriyye Medresesi minaresi tarafından yürümeye başlar ve yürürken de eğilmeksizin dik bir şekilde hareket eder. Bu şekilde Mansuriyye Medresesi minaresine kadar gitmeyi başaran genç, ipin üzerine uzanıp uyuyormuş gibi yapar ve sonra tekrar halatın üzerinde yürümeye başlar. Hatta bununla yetinmeyerek yolun yarısında bu halatın altında sarkıttığı ikinci halata iner ve sonra tekrar ilk halata çıkar. Bunları yaparken dik bir vaziyette olan genç, bir yandan da bakanları hayrete düşüren hatta ürküten değişik oyunlar sergiler. Makrîzî, bu gösteri esnasında insanların gözlerine inanamadığını, bu gencin daha önce gösteri yapan adamı aştığını ve onu unutturduğunu nakleder (Makrîzî, 1956-1973, C. 4/2, s. 713-714).

Gösteriyi yapan gencin özgüveni artmış olmalıydı ki, ikinci bir gösteriye daha girişmiş, örnek aldığı ilk cambazın gösterisini gerçekleştirdiği mekânda aynı gösteriyi yapmaya karar vermişti. Genç, 29 Rebülevvel 829 (8 Şubat 1426) Cuma günü Sultan Hasan Medresesi'nin minaresinden Eşrefiyye'nin minaresine kadar bir halat germiştir. Bu sırada halk onu izlemek için toplanmıştı ve izleyiciler arasında bu defa sultan da (Barsbay) yer almaktaydı. Ne var ki o gün ağaçları yerinden söken, evleri sallayan müthiş bir rüzgâr çıkmıştı. Buna rağmen kararından vazgeçmeyen genç, Sultan Hasan Medresesi'nin minaresinden hareket etmiş ve dik bir vaziyette yürümeye başlamıştı. Başka bir halatı aşağı sarkıtan genç, yolun yarısına geldiğinde iki halat arasında hayret verici hareketler yapmaya başlamıştı. Tam ortaya geldiğinde elleri üzerinde yükselerek baş aşağı alta uzattığı halata inmişti. Muhtemelen ayaklarını üstteki halata dolamış ve alttaki salınmış halata elleriyle ulaşana kadar böyle kalmıştı. Daha sonra asıl halata çıkmış ve dik bir şekilde yürüyüşüne devam ederek medresenin (Eşrefiyye Medresesi) kubbesine vardığında, ipten inerek kubbenin üzerine çıkmıştı. Düz ve istif edilmiş kurşun levhalardan müteşekkil kürsü gibi kubbenin üzerinde hızlı bir şekilde yürümeye başlamış ve nihayet tepesine ulaşmıştı. Bütün bunlar olurken rüzgâr aynı şekilde esmeye devam ediyordu. Makrîzî'ye göre bu gerçekten çok hayret verici bir olaydı ve bu genç, çok da idman yapmadan, herhangi bir hocanın/eğitmenin eğitiminden geçmeden bütün bunları kendisine güvenerek başarmıştı. Bir anda bu işe girişmiş, kimsenin yapamayacağı hatta düşünemeyeceği hareketleri yapmıştı (Makrîzî, 1956-1973, C. 4/2, s. 714).

Makrîzî, aynı yılın hadiselerini aktarırken bu defa Rebülâhîr ayında gerçekleştirilen üçüncü cambazlık gösterisini anlatmaya başlar. Buna göre 11 Rebülâhîr 829 (20 Şubat 1426) Salı günü Acem (İran coğrafyasından olduğunu kastediyor) bir tacir, Sultan Hasan Medresesi'nin iki minaresi arasında gerdiği bir halat üzerinde cambazlık gösterisi icra etmiştir. Minarelerden birisinden başladığı yürüyüşüne birkaç adım sonra son vermiş ve başladığı yere dönmüştür. Sonra tekrar yürümeye başlamış ve karşı minareye kadar ulaşmıştır. Bu ikinci teşebbüsünde insanları hayrete düşüren hareketler ve oyunlar da yapmıştır. Önce ortada durmuş, halatın üzerine oturup ayaklarını aşağı sarkıtmıştır. Daha sonra omuzuna asmış olduğu yayını eline almış ve sadağından iki ok çıkarmıştır. Ardından çıkardığı bu okları peş peşe atmıştır. Bununla da yetinmeyen cambaz, halatın üzerinde tekrar ayağa kalkmış, yanındaki halkayı (daire) halatın üzerine koyarak içinden geçmiştir. Bu hareketi defalarca da tekrarlamıştır. İlginç olanı bu hareketi tekrarlarken bazen önce ellerini bazen de önce ayaklarını sokarak halkanın içinden

⁵ Bu medrese Sultan Berkuk'un inşa ettirdiği külliye'nin bir parçasıdır. Külliye cami, medrese, türbe ve hankahtan oluşmaktadır (bk. Doris, 1992, s. 512-514)

⁶ Mansuriyye Medresesi, Sultan el-Melikü'l-Mansûr Seyfeddin Kalavun (1279-1290) tarafında yaptırılan meşhur Kalavun Külliyesi'nin bir parçasıdır. Bu külliye cami, medrese, türbe ve hastaneden müteşekkildir (bk. Doris, 2001, s. 228-229). Söz konusu medreseler, günümüzde Kuzey Kahire bölgesinde Muiz-Lidnillah Caddesi'nde peş peşe inşa edilmiş üç medreseden ikisidir (bk. Sağlam, 2017, s. 251).

geçmiştir. Sonra ortadan aşağı sarkıttığı ikinci halata inmiş bazen yüzüstü bazen de sırtüstü şekilde iki halat arasında inip çıkmıştır. Bu hareketler esnasında yere doğru dik vaziyette ve baş aşağı sarkmıştır. Bununla da yetinmemiş, ayakları üstteki halata tutunmuş ve vücudu dik şekilde eline aldığı yayıyla peş peşe üç tane ok fırlatmıştır. Sonra gerilen halata tırmanarak ayakları üzerinde durmaya başlamıştır. Bunları yeterli görmeyen cambaz ayak parmaklarıyla gerilen halata tutunarak bir anda baş aşağı yere doğru kendini atmış ve sallanmaya başlamıştır. Bu şekilde defalarca daireler çizerek sallanmış, her yukarı çıkışında ayakları üzerinde durmuş ve kendini yine ayak parmaklarıyla halata sabitleyerek tekrar boşluğa bırakmıştır. Daha sonra halat üzerinde tek ayakla durmaya başlamış, diğer ayağını vücuduna paralel bir şekilde gökyüzüne kaldırmış hatta ağzına değdirecek kadar esnemıştır. Hareketini ayaklarını değiştirerek tekrarlamış ve kaldırdığı ayağı sağ veya sol ayağı olması fark etmeksizin ağzına değdirmiştir. Nihayet bu hareketleri defalarca yaptıktan sonra sultanın huzurunda yer öptüğünü ima eder biçimde halatın üzerinde sultana dönük olarak secde vaziyeti almıştır. Bu son cambazın yaptıkları o kadar büyük bir etki meydana getirmiştir ki, daha önce yapılan gösteriler unutulmuştur (Makrîzî, 1956-1973, C. 4/2, s. 714-715).

Makrîzî'nin son derece canlı bir şekilde ve ayrıntılı olarak bir anlamda resmettiği cambazlık gösterileri hakkında Abdülbâsî el-Malatî de özet bilgiler sunmaktadır. Abdülbâsî el-Malatî, kendisinden önce gerçekleşen veya gençlik yıllarına tesadüf eden hadiseleri Makrîzî'den alıntı yaparak nakleder. Bu gösterilerle ilgili rivayeti de kanaatimizce Makrîzî'den iktibas edilmiştir. Abdülbâsî el-Malatî, daha önce işaret ettiğimiz tarih eseri *Neylû'l-emel'* de hicrî 829 yılı hadiselerini aktarırken Rebîülâhir ayına geldiğinde "el-Behlevânü'l-A'cemî/Acem Cambaz" başlığı altında yukarıda Makrîzî'nin üçüncü gösteri olarak anlattığı olayı kısaca kaydeder. Buna göre Rebîülâhir ayı içinde Sultan Hasan Medresesi'nin iki minaresi arasına halat geren bir Acem, insanları hayrete düşüren cambazlık hünerleri (el-behlevâniyye) sergilemiştir. Abdülbâsî el-Malatî, bunun ardından hemen Makrîzî'nin ilk anlattığı gösteriye atıfta bulunur. Onun anlatımına göre, Acem'in gösterisinden bir ay evvel de Çerkez bir cambaz benzer bir gösteri yapmıştır. Sultan Hasan Medresesi minaresi ile Eşrefiyye (medresesi) arasına bir halat geren Çerkez cambaz, bu halatın üzerinde yürüyerek tarihçinin eserini yazdığı günlere kadar etkisi devam eden şaşırtıcı ve ilginç oyunlar sergilemiştir. Sultan da bu gösteriyi izlemiştir. Abdülbâsî el-Malatî bunun ardından da Makrîzî'nin Kahireli genç hikâyesine işaret eder. Buna göre de Mısır halkından bir kişi, bahsi geçen Çerkez'in yaptıklarını tekrar etmiş hatta gösterisine bazı yeni oyunlar da eklemiştir. Bütün bu gösteriler, ender rastlanacak olaylar olarak hafızalarda yer etmiştir (Abdülbâsî el-Malatî, 2002, C. 4, s. 192).

Bu grubun son tarihçisi İbn İyâs'ın konu hakkındaki anlatısı ise hem kısa hem eksik hem de olayları birbirine karıştırmış bir şekildedir. Onun anlatımına göre Rebîülâhir 829 tarihinde Acem diyarından behlevân (cambaz) bir kişi ortaya çıkmış ve hünerlerini sergilemek için sultandan izin istemiştir. Gerekli izni aldıktan sonra Sultan Hasan Medresesi minaresi ile Eşrefiyye (medresesi) arasına bir halat gererek üzerinde yürümüş, bu sırada ilginç oyunlar da sergilemiştir. Onun yaptığı gösteri, halkın çok hoşuna gitmiş ve hayranlığını kazanmıştır. Daha sonra başka bir cambaz ortaya çıkmış, ilk cambazın yaptıklarını tekrarlamış hatta başka oyunlar da ilave ederek gösterisini güzelleştirmiştir. Onun gösterisi de halkın hayranlığını ve beğenisini kazanmıştır (İbn İyâs, 1982-1984, C. 2, s. 105).

İbn İyâs'ın işaret edilen rivayetin ilk kısmında, Makrîzî'nin üçüncü gösteri olarak anlattığı hikâyedeki Acem, yine Makrîzî'nin ilk gösteri olarak kaydettiği anlatıda yer alan sonradan Müslüman olan Ferenc cambazın yerine konulmuş ve iki hikâye birleştirilerek birbirine karıştırılmıştır. İbn İyâs'ın ikinci rivayeti ise esasen Makrîzî'nin

aktardığı üçüncü gösteriyi ele almıştır. Ancak buradaki anlatım da açık ve anlaşılır olmaktan uzaktır. Dolayısıyla İbn İyâs'ın rivayeti, sultandan izin alınması şeklindeki ayrıntının haricinde özgün olmadığı gibi hata ve karıştırmalarla maluldür.

Cambazlık hikâyesinin ikinci grup rivayetlerine gelince buna İbn Hacer'in anlatısıyla başlamak gerekir. Zira onun rivayeti, Hatîb el-Cevherî'nin anlatısının da kaynağı olmalıdır. İbn Hacer, hicrî 828 senesi olaylarını kaydederken Zilkâde ayında cambazlık hikâyesine de yer verir. Onun anlatımına göre Zilkâde sonlarında (Ekim 1425) Yeşbek el-Çerkesî adlı bir kişi (Kahire'ye) gelmiştir. Bu kişi, Bilâd-ı Çerkez'den (Kafkasya kastediliyor olmalı) memlûk olarak getirilen ancak Frenkler tarafından (esir) alınan bir zattır. Frenkler'in ülkesinde bir süre kalan bu kişi, burada cambazlık eğitimi almıştır. Daha sonra Kahire'ye gelen bu cambaz, sultanın (Barsbay) huzuruna götürülmüş, burada Müslüman olmuş ve sultan memlûkleri⁷ arasına dâhil edilmiştir. Bu cambaz hünerlerini sultana göstermek istemiş ve bir gösteri tertip etmiştir. Bu bağlamda Sultan Hasan Medresesi minaresi ile Eşrefiyye (medresesi) arasına bir halat gererek üzerinde yürümüştür. Bu gösterisi sırasında halatın üzerindeyken mekhale⁸ denilen fırlatma silahı ile atış yapmıştır. Bununla da yetinmeyerek halat üzerindeyken yaya giriş gererek ok atmıştır. Gösteri sona erdiğinde sultan ona hil'at ihsan ettiği gibi ata da bindirmiş, ümera da bu cambazı bir miktar parayla (dirhem) ödüllendirmiştir (İbn Hacer, 1998, C. 3, s. 348). Görüldüğü gibi İbn Hacer, Makrîzî'nin anlattığı cambazlık gösterilerinden ilkinin daha kısa ancak önemli ayrıntıları ilave ederek aktarmaktadır. Bu ayrıntılar, Makrîzî'nin ismini vermediği cambazın adını vermesi, esasen bir memlûk olduğunu belirtmesi ve Makrîzî'nin "cündî kıyafeti giyen bir kişi" şeklindeki ifadesini açıklığa kavuşturmasıdır. Yaptığı ilaveler ise bu cambazın mekhale kullanması ve ok atmasıyla sultan tarafından ata bindirilmesidir ki, Memlûkler döneminde ata binmek bir ayrıcalıktır ve sadece askerlerle mümtaz devlet görevlilerin ata binmesine müsaade edilir. Son olarak İbn Hacer'in bu hadisenin tarihini farklı verdiği ve diğer gösterileri zikretmediği de belirtilmelidir.

Hatîb el-Cevherî'nin rivayeti de İbn Hacer'inki ile oldukça benzerdir. Ancak bazı ayrıntılarda bu rivayetten farklılaşmaktadır. Buna göre, 25 Zilkâde 828 tarihinde Pazartesi günü Yeşbek adlı bir memlûk, Eşrefiyye'den Sultan Hasan (Medresesi) minaresine bağladığı bir halat üzerinde gösteri yapmıştır. Sultan ve bütün emîrler de bu gösteriyi izlemişlerdir. Bahsi geçen memlûk daha önce görülmemiş sanatlar icra etmiş, halat üzerindeyken mekhale ve ok atışı yapmıştır. Sultan hazineden bu cambaza ihsanda bulunmuş ve tam teçhizatlı bir ata bindirmiştir. Bununla da yetinmeyerek ona iki tırazlı hil'at giydirmiştir. Ümera da sultan gibi bu cambaza ihsanlar da bulunmuştur (Hatîb el-Cevherî, 1970-1994, C. 3, s. 73). Rivayetin devamında önemli ilavelerde bulunan tarihçi, burada cambazın kökeni, geçmişi vb. gibi hususlarda değerli bilgiler vermektedir. Buna göre, gösteriyi yapan bu memlûk aslen Çerkez olup, Kıbrıs kralının eline düşmüş, Kıbrıs'ta bir süre Hıristiyan olarak hayatını sürdürmüştür. Sonra Allah işini rast getirmiş ve bu sene (828 senesini kastediyor) Müslüman ülkesine (Mısır'a) hicret etmiş, Sultan el-Melikü'l-Eşref'in (Barsbay) huzurunda Müslüman olmuştur. Sultan da onu memlûkleri

⁷ Sultan memlûkleri (el-Memâlikü's-sultâniyye) Memlûk ordusunun esas gücünü oluşturan askerlerin adıdır. Tahta geçen sultanlar satın alma yoluyla kendilerine ait bir memlûk grubu oluşturuyorlardı ve bu gruplar "Zâhiriyye", "Eşrefiyye", "Hoşkademiyye" gibi efendilerinin adı veya lakabıyla anılıyorlardı (bk. Ayaz, 2022b, s. 103-104).

⁸ Mekhale, çeşitli büyüklüklerde olan ve ateşli oklar ile bunduk denilen farklı ağırlıktaki demirden güllerle fırlatabilen bir çeşit toptur (Ayrıntılı bilgi için bk. Kalkaşendi, 1963, C. 2, s. 144; Çetin, 2002, s. 244).

arasına katmış, ona câmekiyye,⁹ et, binek yemi, kıyafet ve kurban istihkakları da tahsis ettirmiştir (Hatîb el-Cevherî, 1970-1994, C. 3, s. 74).

Hatîb el-Cevherî rivayeti, gösterinin anlatımı açısından zaman dâhil büyük oranda İbn Hacer rivayetinin tekrarı gibidir. Ancak Hatîb el-Cevherî'nin tam tarih verdiği ve bütün emîrlerin gösteriyi izlediğine dair kaydına dikkat çekmek gerekir. Bu tarihçinin İbn Hacer'den ayrıldığı nokta, gösteriden sonraki gelişmelerle cambazın geçmiş hikâyesindeki kıymetli ayrıntılar ve ilavelerdir. Bu bilgiler daha önceki rivayetlerde mevcut değildir. Öncelikle Hatîb el-Cevherî, sultanın cambaza hazineden ihşanda bulunduğu, hediye ettiği hil'atin iki tırazlı olduğu, onu tam koşumlu ata bindirdiği şeklinde gösteri sonrası gelişmelerle ilgili önemli ilave bilgiler vermiştir. İkinci olarak da bu cambazın daha önce Kıbrıs kralının yanında bir süre kaldığı şeklinde, Mâkrîzî'nin çok cüzî, İbn Hacer'in de kısmen işaret ettiği bu konuyu açıklığa kavuşturmuştur. Yine sultanın onu memlûkleri arasına katarken tahsis ettirdiği istihkaklarını da açıkça ifade ederek bir anlamda memlûk sistemine dâhil olanlara yapılan uygulamayı da örneklendirmiştir. Bütün bu ayrıntılar bu cambazlık hikâyesi açısından olduğu gibi Memlûk araştırmacıları için başka açılardan da değerlidir.

Son olarak şunu da belirtmek gerekir ki, iki grup rivayet arasındaki aynı hadise için verilen tarih farklılığını eldeki veriler çerçevesinde çözmek zor görünmektedir. Ay farklılıkları, istinsah hatası vb. çeşitli açıklamalarla geçiştirilebilir ancak yıl farklılığı için aynı şey söylenemez. Bununla birlikte hem titiz tarihçiliği ve hadiseyi bizzat gördüğü izlenimi veren ayrıntılı betimlemeleri sebebiyle Makrîzî'nin verdiği tarihi daha isabetli kabul etmek mümkündür. Ayrıca Abdülbâsî el-Malatî ve İbn İyâs'ın farklı seçeneklere rağmen Makrîzî rivayetindeki yıla işaret etmeleri de manidardır.

Sonuç

Memlûkler dönemi tarihçiliğinin önemli bir özelliği olan toplumsal talep çerçevesinde ilginç hikâyeleri kaydetme, siyasî olaylar kadar sosyal gelişmeler ve folklorik özelliklere de yer verme anlayışı bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur. Bu bağlamda söz konusu özelliğe uygun ve oldukça ilgi çekici cambazlık/akrobasi gösterisi seçilmiş ve yapılan çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öncelikle daha önce de örnekleri bulunmakla birlikte XX. yüzyılda Batıda özellikle de Fransa'da yaygınlık kazandığı belirtilen analitik, sosyal ve gündelik hayata daha çok eğilen ve coğrafya, sosyoloji gibi disiplinlerle birlikte hareket eden tarihçilik anlayışı, Memlûkler dönemi için de önemli oranda söz konusudur. Bunu açmak gerekirse, cambazlık gösterisinin gerçekleştiği yılları içeren zaman diliminde yaşayan veya bu dönemdeki tarihçileri takip eden Memlûk tarihçilerinin önemli bir kısmı bu tür sosyal tarih anlatılarını eserlerine dâhil ederek siyasî hadiseler kadar sosyal gelişmelere de önem verdiklerini ortaya koymuşlardır. Bu zaman dilimiyle alakalı eserleri günümüze ulaşan önde gelen sekiz tarihçi Makrîzî, Aynî, İbn Hacer, İbn Tağrıberdî, Hatîb el-Cevherî, İbn Hacer'in seçkin öğrencisi Sehâvî (ö. 902/1497), Abdülbâsî el-Malatî ve İbn İyâs'tan beşi bu hadiseyi eserlerine almışlardır. Bu beş tarihçiden Makrîzî, cambazlık gösterisinin gerçekleştiği sırada Kahire'de bulunan, devlet işlerinden tamamen elini çekmiş ulema sınıfından bir Arap'tır. Kanaatimizce sadece Memlûkler döneminin değil, Orta Çağ İslâm dünyasının belki de en büyük tarihçisi olan Makrîzî, esasen toplumu ilgilendiren veya toplumla alakalı olan bütün olay ve gelişmeleri, birini diğerine feda etmeksizin aktarmasıyla bilinir. Hadiseyi neredeyse bütün ayrıntılarıyla ve bir fotoğraf gibi önümüze

⁹ Vakıflardan veya devlet bütçesinden verilen aylık anlamında kullanılan câmekiyye (Akgündüz, 1993, s. 45-46), Memlûkler döneminde de bazen ma'lûm bazen râtib olarak isimlendirilmekle birlikte bürokratlara tahsis edilen maaş manasında kullanılmaktaydı (bk. Kalkaşendî, 1963, C. 11, s. 169-170; Ayaz, 2008, s. 188).

koymuş olması, XX. yüzyıla göre son derece kısıtlı imkânların bulunduğu bir zaman diliminde, kaydettiği bütün rivayetlerinde titiz tahliller, edebî betimlemeler ve mekânsal anlatımlarla bunları ilmî hâle getirmesi takdire şayan bir analitik ve sosyal tarihçilik örneğidir. Sadece bu çalışmadaki rivayetleri dahi onun bu şöhreti hak ettiğini ortaya koymaktadır.

Bahsi geçen beş tarihçiden İbn Hacer gibi, bu sırada Şâfîi başkadısı olan, dolayısıyla devletin en üst düzeydeki bürokratları arasında yer alan bir âlimin bu tür sosyal anlatılara yer vermesi de ilginç ve değerlidir. Şunu da ifade etmek gerekir ki, başkadılık makamında olan ve dinî hassasiyetiyle öne çıkan İbn Hacer'in, toplumsal hayatı renklendiren bu tür bir eğlence hikâyesini aktarmış olması Memlûk tarihçilerinin tarihçilik anlayışlarındaki gelişmişliği ispatlar niteliktedir. Avamdan kabul edilen Hatîb el-Cevherî gibi sıradan bir kuyumcunun bu gösteriyi aktardığı gibi, diğerlerinde bulunmayan bazı ayrıntıları da araştırarak tespit etmesi bu düşüncemizi teyit etmektedir. Aynı şekilde bahsi geçen üç tarihçiden farklı bir sınıfa, bir yönüyle Türk askerî aristokrasiye mensup Abdülbâsî el-Malatî ve İbn İyâs'ın da cambazlık hikâyesini eserlerine almaları, sosyal tarihçiliğe yönelik ilginin bütün katmanlardan tarihçilerde mevcut olduğunu ortaya koymaktadır.

Aynî ve İbn Tağrıberdî'ye gelince; onların her ne kadar bu hadiseye yer vermeseler de benzer sosyal tarih örneklerini eserlerinde aktardıkları belirtilmelidir. Yine burada cambazlık gösterilerinin gerçekleştiği hicrî 828 ve 829 senelerinde Kıbrıs'a peş peşe seferler düzenlendiğine, sonuçta 829 senesinde buranın fethedildiğine dolayısıyla siyasî-askerî gelişmelerin gündemi işgal ettiğine işaret edilmelidir. Askerî Türk aristokrasinin ve dönemin sultanı Barsbay'ın çok yakınları arasında yer alan her ikisi de Türk olan bu iki tarihçi, muhtemelen bu yoğun gündem sebebiyle bu cambazlık gösterisini atlamış olmalıdır. Sehâvî'nin ise kronolojik eserinin oldukça kısa olduğu ve ağırlıklı olarak da biyografilere yer verdiği için bu gösteriyi kitabına almadığı kanaatindeyiz.

Çalışmada varılan sonuçlardan ikincisi ise Memlûkler dönemi kaynaklarının bütüncül bir şekilde okunması gerektiğinin bu örnek üzerinden de teyit edilmiş olmasıdır. Nitekim olayı bütün ayrıntılarıyla resmetmesi, ancak bir görgü şahidinin aktarabileceği bilgilere yer vermesi bakımından bu gösteriyi izlediği düşünülen Makrîzî, hadiseyi araştıranlar için tam manasıyla yeterli değildir. Zira gösteriyi ondan naklen ve çok kısa aktaran Abdülbâsî el-Malatî'nin ilk gösteriyi gerçekleştiren cambazın Çerkez olduğuna dair ifadesi Makrîzî rivayetinde yoktur. Aynı durum İbn Hacer ile Hatîb el-Cevherî için de geçerlidir. 819 senesinde dünyaya gelen ve kendi rivayetine göre 828 senesinde gerçekleşen gösteri sırasında dokuz yaşlarında olan Hatîb el-Cevherî, bu olayı İbn Hacer veya bizim ulaşamadığımız bir kaynaktan aktarmış olmalıdır. Buna rağmen onun araştırarak tespit ettiği anlaşılabilir ayrıntılar, Makrîzî ve İbn Hacer rivayetlerinde yoktur. Nitekim buradaki bazı ayrıntılar Memlûk askerî sistemini araştıranlar açısından önemli veriler de sunmaktadır.

Üçüncü ve son varılan sonuç ise "behlevâne/behlevâniyye" olarak adlandırılan cambazlığın bu zamana kadar Memlûk coğrafyasında bilinmediğidir. Esasen bu rivayetlerin bazılarında cambazların bu sanatı Frenk memleketinde öğrenmiş olduğunun belirtilmesi de bunu teyit eder. Nitekim bu tür alışılmadık gösteriler sultandan büyük emirlere, ulemeden halka kadar toplumun bütün kesimleri tarafından büyük ilgiye mazhar olmuştur. O dönemin en kudretli İslâm devletinin başı olan Sultan Barsbay'ın dahi böyle bir gösteriyeye zaman ayırmış olması hatta cambaza iltifat ederek ihسانlarda bulunması da ilgi çekicidir. Son olarak şunu da belirtmek gerekir ki; kanaatimizce Memlûkler döneminde dalgıçlık, ağıtçılık vb. başlıklar altında sosyal tarihe dair konuların

seçilerek araştırılması, bu alanla ilgili siyasî, kurumsal ve ilmî çalışmaları desteklemenin yanında siyasetçilerin, bürokratların ve ulemanın mensup olduğu Memlûk toplumunu daha yakından tanımayı da sağlayacaktır.

Kaynakça

- Abdülbâsıt el-Malatî (2002). *Neylü'l-Emel fî zeyli'd-Düvel* (Ömer Abdüssellam Tedmürî, nşr.) (9 Cilt). Beyrut.
- Abdülbâsıt el-Malatî (2014). *er-Ravzu'l-Bâsim fî havâdisi'l-'umr ve't-terâcim* (Ömer A. Tedmürî, nşr.) (4 Cilt). Beyrut.
- Akgündüz, A. (1993). Câmekiyye. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 7, s. 45-46). İstanbul: TDV Yayınları.
- Avcı, C. (2005). Muhammed Hamidullah'ın Tarih/İslâm Tarihi Araştırmalarındaki Metodu ve Bazı Görüşleri. *Hayatı, Kişiliği ve Düşünceleriyle Muhammed Hamîdullah Sempozyumu*, 18-19 Kasım 2005, Bursa: Bursa İl Müftülüğü Yayınları, 196-205.
- Ayalon, D. (1954). Awlâd al-Nâs. *Encyclopaedia of Islam New Edition (EI²)* (Cilt 1, s. 76).
- Ayaz, F. Y. (2008). *Türk Memlûkler Döneminde Saray Ağalığı Üstâdârlık (1250-1382)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Ayaz, F. Y. (2020). *Memlûkler'de Tarih ve Tarihçiler*. Ankara: TTK Yayınları.
- Ayaz, F. Y. (2022a). *Makrîzî (öl. 845/1442)*. İstanbul: Siyer Yayınları.
- Ayaz, F. Y. (2022b). *Memlûkler (1250-1517)* (4. Baskı). İstanbul, Ankara: İSAM Yayınları.
- Beksaç, E. (2009). Sultan Hasan Külliyesi. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 37, s. 505-506). İstanbul: TDV Yayınları.
- Burke, P. (2010). *Annales Okulu* (çev. Mehmet Küçük). İstanbul: Doğubatı Yayınları.
- Cezerî, Muhammed b. İbrahim (1998). *Havâdisü'z-zaman ve Enbâüh ve Vefeyâtü'l-ekâbir ve'l-a'yân min Ebnâih* (nşr. Ömer Abdüssellam Tedmürî) (Cilt 3). Beyrut.
- Çetin, A. (2002). *Memlûk Devletinde Askerî Teşkilat*. (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Doris, B. A. (1992). Berkuk Külliyesi. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 5, s. 512-514). İstanbul: TDV Yayınları.
- Doris, B. A. (2001). Kalavun Külliyesi. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 24, s. 228-229). İstanbul: TDV Yayınları.
- Düzenli, A. (2021). İbn İyâs (1524?). *İslam Medeniyetinde Bilim Öncüleri Tarih* (ed. Cahit Külekçi). İstanbul: Mana Yayınları, 176-180.
- Erkal, M. (1991). Arşın. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 3, s. 411-413). İstanbul: TDV Yayınları.
- Eymen Fuâd Seyyid (2003). Makrîzî. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 27, s. 448-451). Ankara: TDV Yayınları.
- Eymen Fuâd Seyyid (2001). Kahire. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 24, s. 173-175). İstanbul: TDV Yayınları.
- Hallâk H. ve Sabbâğ, A. (1999). *el-Mu'cemü'l-câmi' fi'l-Mustalahât*. Beyrut.
- Hatîb el-Cevherî (1970-1994). *Nüzhetü'n-nüfûs ve'l-Ebdân fî Tevârîhi'z-zamân* (nşr. Hasan Habeşî) (4 Cilt). Kahire.

- Hatîb el-Cevherî (1970). *İnbâü'l-hesr bi-Ebnâi'l-'asr* (nşr. Hasan Habeşî). Kahire.
- İbn Hacer (1998). *İnbâü'l-gumr bi-ebnâi'l-'umr* (nşr. Hasan Habeşî) (4 Cilt). Kahire.
- İbn İyâs (1982-1984). *Bedâi'u'z-zühûr fî Vekâi'i'd-dühûr* (nşr. Muhammed Mustafa) (5 Cilt). Kahire.
- İbn Kesîr, Ebü'l-Fidâ (1997-1999). *el-Bidâye ve'n-Nihâye* (nşr. Abdullah b. Abdülmuhsin et-Türkî) (21 Cilt). Cize: Dârü Hicr.
- İbn Tağrıberdî (1984-2006). *el-Menhelü's-sâfi ve'l-Mütevfi ba'de'l-Vâfi* (nşr. Muhammed M. Emin-Nebîl Muhammed Abdülaziz) (12 Cilt). Kahire.
- Kalkaşendî, Ahmed b. Ali (1963). *Subhu'l-a'sâ fî Sınâ'ati'l-inşâ*. (15 cilt). Kahire.
- Kanat, C. (2007). Memlûk Devleti'nde Eğlence Kültürü. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 22 (1), 53-62.
- Kandemir, Y. (1999). İbn Hacer el-Askalânî. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 19, s. 514-531). İstanbul: TDV Yayınları.
- Kasım Abduh Kasım (1983). *Dirâsât fî Târîhi Mısri'l-İctimâi*. Kahire: Dârü'l-Meârif.
- Kortantamer, S. (1994). Memlûk Tarihçiliğinde Bir Üslup Unsuru el'Acâib ve'l Garâib. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 9 (1), 69-87.
- Kurşun, Z. (1997). Hatîb el-Cevherî. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 16, s. 460-461). İstanbul: TDV Yayınları.
- Makrîzî (1956-1973). *Kitâbü's-Sülûk li-Ma'rifeti Düveli'l-Mülûk* (nşr. M. Mustafa Ziyâde-Saîd A. Âşûr) (12 Cilt). Kahire.
- Makrîzî (1957). *Kitâbü İğâseti'l-ümmе bi-Keşfi'l-Gumme* (nşr. M. Mustafa Ziyâde-Cemaleddin eş-Şeyyâl), Kahire.
- Makrîzî (1995). *Dürerü'l-ukûdi'l-ferîde fî Terâcimi A'yâni'l-müfîde* (nşr. Adnan Derviş-Muhammed el-Mısri) (1-2. Cilt). Dımaşk.
- Makrîzî (2002). *Dürerü'l-ukûdi'l-ferîde fî Terâcimi A'yâni'l-müfîde* (nşr. Mahmud el-Celîlî) (4 Cilt). Beyrut.
- Makrîzî (t.y.). *Kitâbü'l-Mevâ'iz ve'l-i'tibâr bi-zikri'l-hutat ve'l-âsâr*. (2 Cilt). Beyrut.
- Muhammed Rezûk (1999). İbn İyâs. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 20, s. 97-98). İstanbul: TDV Yayınları.
- Özaydın, A. (1988). Abdülbâsıt el-Malatî. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 1, s. 201-202). İstanbul: TDV Yayınları.
- Rabbat, N. O. (1995). *The Citadel of Cairo*, Leiden-New York-Köln 1995.
- Reşîd b. Zübeyr (1959). *ez-Zehâir ve't-Tuhaf* (thk. Muhammed Hamîdullah). Kuveyt: Dâiretü'l-Matbuât ve'n-Neşr.
- Sağlam, A. (2017). Mısır-Kahire Nâsiriyye Medresesi Vakfiyesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, XV(1), 249-268.
- Sehâvî (t.y.). *ed-Dav'ü'l-lâmi' li-ehli'l-karni't-tâsi'*. (12 Cilt). Kahire.
- Seyyid Muhammed es-Seyyid (1995). Evlâdü'n-Nâs. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 11, s. 525-526). İstanbul: TDV Yayınları.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 443-462.
|| Geliş Tarihi-Received: 10.08.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 05.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1340794

Balören Köyü Yöresi Alevi Topluluğunun Lokma Anlayışı ve Uygulamaları

Lokma Understanding and Practices of Balören Village Region Alevi Community

Aysel TAPAN*

Öz

Kimliğin bir ifadesi olarak toplumsal bağları güçlendiren yemek kültürü, taşıdığı mitsel ve sembolik anlamlarla bir grubun gelenek ve göreneklerini, tarihini ve inanç sistemini yansıtabilmektedir. Bu çalışmada, Alevi topluluğunda yemek erkânının, mitler ve semboller bağlamında gündelik hayat pratiği ve inanç sistemi ile ilişkisini araştırmak amaçlanmaktadır. Çalışmada, yemek kültürü ve kimlik arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek amacıyla öncelikle yemek kültüründe ritüel, mit ve sembollerin işlevleri ele alınmıştır. İkinci bölümde ise söz konusu bu erkân, mit ve semboller ile ortak atalar, soy ve köken arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Son olarak, Alevi geleneğinin yemek erkânında bölgeler arası farklılıkları analiz edebilmek amacıyla literatürdeki çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmada, Kocaeli Balören Köyü'nde ikamet eden ya da kendisini Alevi kimliğiyle tanımlayan 18 kişi ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, 1 Nisan 2023 tarihinde yapılan Bağlantı Cemi ve 14 Mayıs 2023 tarihinde gerçekleştirilen Gönül Birliği lokması, katılımcı gözlemci olarak incelenmiştir. Araştırma sonuçları, Kocaeli Balören Köyü yöresi Alevilerinin cemlerde, geçiş ve özel gün sofralarında lokma geleneğini sürdürdüğünü göstermiştir. Muharrem, Hızır ve Kasım oruçlarında ve musâhiblik, düşkünlük, görgü, dardan indirme ve bağlantı cemlerindeki erkânlarda kurban edilerek yapılan yemekler (lokmalar) ve bulgur/pirinç pilavı, gözleme, lokum, börek, yufka, poğaç, kıvrıma tatlısı, aşure, tulumba tatlısı ve un helvası yapıldığı tespit edilmiştir. Musâhiblik ceminde, musâhibler tarafından yenilen süt, elma, bal ve üzüm yiyeceklerinin kutsal sayıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, cemlerde yapılan yemek erkânları aracılığıyla grup kimliğine yönelik sadakatın tesis edildiği ve Balören Köyü'nde ikâmet eden Alevi topluluğuna mensup bireylerin kolektif yükümlülük ve fedakârlık pratiklerinin güçlendirildiği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Balören Köyü, Alevilik, Bazı Erkânlar, Lokma Anlayışı, Lokma Hizmeti.

Abstract

Culinary culture, as an expression of identity, strengthens social bonds and has the ability to reflect a group's tradition, customs, history, and belief system with its mythical and symbolic meanings. The aim of this study is to investigate the relationship between the ritual of food in the Alevi community, its myths and symbols, the practice of daily life and the belief system. In order to examine the relationship between food culture and identity, firstly the functions of rituals, myths and symbols in food culture are discussed. Secondly, the relationship between

* Dr. Arş. Gör., Kocaeli Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Reklamcılık Bölümü, e-posta: ayseltapan.kou@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4270-4028.

these erkân, myths and symbols and common ancestors, lineage and origin is analyzed. Finally, studies in the literature are included in order to analyze the differences between regions in the food manners of Alevi tradition. In the study, face-to-face interviews were conducted with 18 individuals residing in the Balören Village of Kocaeli who identify themselves with Alevi community. Additionally, the “Bağlantı Cemi” held on April 1, 2023, and the “Gönül Birliği” communal meal event on May 15, 2023, were examined with participant observation. The research results have shown that Alevi communities in the Kocaeli Balören Village region continue the tradition of communal meals, passage rites, and special occasion gatherings. It has been determined that in the religious rituals of Muharram, Hızır, and Kasım fasting periods, as well as in religious ceremonies like “musâhiblik, düşkünlük, görgü, dardan indirme, and bağlantı” offerings include qurban, bulghur/rice pilaf, “gözleme”, “lokum”, “börek”, “yufka”, “poğaç”, “kıvrıma” dessert, ashoura, tulumba dessert and flour halva. It has been revealed that in the “musâhiblik” ceremony, the foods consumed by the “musâhib” including milk, apples, honey, and grapes, are considered sacred. Furthermore, it has been determined that through the meal rituals conducted in communal gatherings (cem), loyalty to ethnic identity is established, and the collective responsibilities and sacrificial practices of individuals belonging to the Alevi community are strengthened.

Keywords: Balören Village, Alevism, erkân, understanding of lokma, lokma service.

Giriş

Yemek yemek, her zaman ve herkes açısından gıda maddelerinin tüketiminde basit bir şekilde sadece bireysel olarak fizyolojik unsurların ve beğenilerin belirleyici olduğu seküler bir gündelik hayat pratiği değildir. Yemek yemek; politik, ekonomik, sosyolojik, psikolojik, dinî ve kültürel bileşenlerin ve coğrafyanın belirlediği karmaşık bir “pratik, rutin ve iletişim sistemidir”. Sosyal değerleri ve yapıları yansıtan karmaşık kurallara ve geleneklere göre paylaşılan yemek, bir anlamda kendisine yüklenen anlam ve sembollerin tüketimidir (Barthes, 2013, s. 23-30; Kittler, Sucher ve Nelms, 2018, s. 3; Beardsworth ve Keil, 2002, s. 51; Fieldhouse, 1995, s. 78). Yemek kültürü konusunda literatüre yön veren çalışmalar da yemek pratiğini; yaşam tarzı, imge, statü ve sınıf sistemlerinin kesişimine yerleştirmektedir (bkz. Barthes, 2013, s. 24-259; Bourdieu, 2015, s. 122-123; Bourdieu, 2013, s. 31-34; Chaney, 1999, s. 14-16; Douglas, 2003, s. 42-160).

Bir başka ifadeyle yemek, aynı zamanda düşüncelerin biçimlendirdiği bir tüketim tarzıdır. Gıda maddelerinin ve tüketim şekillerinin duruma ve bağlama göre şekillenen sınırsız sembolik potansiyelleri vardır (Beardsworth ve Keil, 2002, s. 51). Sosyal bilimler literatüründe ağırlıklı olarak ekonomi, sosyoloji, psikoloji ve iletişim perspektifleriyle özellikle pazarlama ve reklam alanında hedonizm olgusu merkeze alınarak ya da halk bilimi yaklaşımıyla bölgesel ve yöresel gıda ürünlerinin tüketimi konularına odaklanılarak çalışılan yemek pratiği ve rutini, toplumsal “farklılıkların” ve “eşitsizliklerin” en önemli ve belirgin sembollerinden biridir (bkz. Sadakaoğlu, Alkan, 2022; Uçan, Girgin ve Karaman, 2021; Karyelioğlu, 2021; Kanbir, 2021; Yu ve Liu, 2021; Demirel ve Karanfiloğlu, 2020; Ahn, Nelson ve Ferguson, 2020; Hershko, Cortese, Ert, Aronis, Maeir ve Pollak, 2019; Özdemir, 2018; Ersal ve Görgülü, 2017; Şahin, Bağcı, Özlü ve Usta, 2017; Uzel, 2016; Bekar ve Dönmez, 2016; Chan, Kwortnik ve Wansink, 2016; Dhar ve Baylis, 2011; Chernin, 2008).

Yemek üzerine sosyoloji ve halk bilimi perspektifleriyle yapılan çalışmaların temelde iki noktaya odaklandığı görülmektedir. Bu yaklaşımlardan birincisi, toplumsal farklılaşmanın cinsiyet, yaş, sınıf ve etnisite gibi altında yatan temel boyutların gündelik hayata nasıl yansıdığını etkili bir şekilde ortaya koyan gıda üretim ve tüketim kalıplarının analizidir. İkinci bakış açısı ise gıdanın nasıl elde edildiği, paylaşıldığı, seçildiği, hazırlandığı ve yendiği hakkında ve bu eylemlere nasıl bir anlam yüklendiğiyle ilişkili sorulara odaklanmaktadır (Beardsworth ve Keil, 2002, s. 5). Bu çalışmanın evreni, Keçeci Baba Ocağı’na mensup Kocaeli Balören Köyü’nde 18 kişiyle yapılan yüz yüze

görüşmelerle sınırlandırılmıştır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının, Alevi topluluğunun tamamına genellenemeyeceği unutulmamalıdır. Çalışmada ağırlıklı olarak gıda meselesine toplumsal ve kültürel boyutlarla odaklanılarak Kocaeli Balören Köyü'nde yaşatılan Alevi yemek erkânına yüklenen anlamlar incelenecektir. Gündelik hayatta tartışmalı bir mesele olarak karşımıza çıkan yemek kültürü gibi böylesine merkezi, sıradan, aynı zamanda özel ve zorunlu bir unsurun açıklanabilmesi için etnografik bir çalışma yapılacaktır.

1. Yemek Kültüründe Mit ve Sembollerin İşlevleri

Gıdanın en önemli sembolik işlevi kültürel kimliktir. Bireylerin yemek yeme pratikleri, onların kim olduğunu ya da kim olmadığını bir gruba ya da etnik topluluğa üye olup olmadığını göstermektedir (Kittler, Sucher ve Nelms, 2018, s. 4-5). Çünkü yemek kültürü, gündelik hayatın en sıradanlaştırılmış rutinlerinden, gelenek ve göreneklerinden biridir. Tekrar ve ritim, sıklık ve öngörülebilirlik gerektiren zamansal rutinler hem kişisel hem de kolektiftir (Warde, 2016, s. 154). Toplumsal bağları güçlendiren kolektif rutinler; toplumsal görev, yükümlülük ve fedakârlıkların tesis edilmesi sürecinin önemli bir parçası olarak gündelik hayat pratiklerini biçimlendirmektedir. Kolektif rutinler ve yemek kültürü arasındaki güçlü ilişki bir toplumun yaşam biçimi, inançları ve değerleri hakkında önemli ipuçları sunmaktadır.

Kültür, tarih, sosyoloji ve hatta psikolojiye bağlı olarak şekillenen gıda tüketimi ve yemek döngüsü; kolektif rutinler olarak değerlendirilebileceğimiz “ziyafet veya oruç tutma, festivaller ve kutlamalar, ölüm, geleneksel inançlar, dini adetler, kutsal ritüeller” gibi gündelik hayattaki birçok alanla ilişkilendirilebilmektedir (Beardsworth ve Keil, 2002, s. 52; Kittler, Sucher ve Nelms, 2018, s. 10; Rokach, 2020, s. 79). Bir ulusun, etnik topluluğun ve bir grubun hangi gıdaları tükettiği, gıdaları nasıl hazırladığı ve hangi sıklıkla tükettiği kültürel kimliğin en önemli ifadelerinden biridir. Smith'in ifadesiyle “duyguların, tavırların ve algıların kültürel biçimleri; mitlerde, değerlerde, sembollerde ve belleklerde kodlanıp ifade edilmektedir” (Smith, 2002, s. 38). Çalışmada odaklanılan Balören Köyü'nde yürütülen erkânlar gibi insan zihninin ürettiği ve aktardığı sonsuz sayıda kültürel biçimler bulunmaktadır. Bu kültürel biçimler, bağlama göre şekillense de kuramsal bir düzlemde bakıldığında belirli genel özelliklere sahiptirler. Ritüeller ise sadece sıklıklarına göre değil, biçimlerine göre de değişiklik göstermektedirler. Bu nedenle, kültürel aktarımda hafıza ve duygusal uyarılma dinamiklerinin nasıl bir rol oynadığına dair açıklayıcı bir anlayış geliştirmek için ritüelin biçimine dikkat edilmesi gerekmektedir (Lawson, 2005, s. 57-67). Bu noktada çalışmada, bulguların yorumlanmasına bir zemin oluşturabilmek amacıyla kültürel çalışmalarda altı çizilen unsurlar arasındaki çarpıcı ilişkileri açığa çıkaran mit ve ritüellere odaklanılıp bu kavramlar ile yemek kültürü ve kimlik arasındaki dinamik ilişkiyi kısaca ele almak yerinde olacaktır.

Dinsel ritüel, mit, inanç ve ayinlerin gündelik hayattaki biçimleri konusunda Emile Durkheim'in çalışmaları öncü konumundadır. Durkheim, ritüel ve mitlerin bütünlük yapısını ortaya koymaktadır. Ritüeller zorunlu olarak bütün inanç sistemlerinin ve kültürlerinin temelinde bulunmaktadır. Kutsallık içermeyen hiçbir ritüel yoktur ve kutsal şeyler, tanrılar ya da ruhlar diye isimlendirilen kişisel varlıklardan ibaret değildir, herhangi bir şey kutsal olabilmektedir. Çalışmanın merkezinde yer alan yemek kültüründe de birçok kutsal yiyecek bulunmaktadır. Mitler, dini hayatın asli unsurlarından biridir. Mit ve ayinler birlikte var olabilmektedir. Çünkü ayin çoğunlukla eyleme dönüştürülmüş mittir. Ritüeller de genel olarak bir isme, karaktere, belli sıfatlara ve bir tarihe sahip olan muayyen şahsiyetlere yöneltilir (Durkheim, 2005, s. 19-108). Mitin yapısına odaklanan Claude Levi-Strauss'a göre de mit sadece bir illüzyondur. Mitler

insana evreni anlayabileceği ve evreni anladığı illüzyonunu verir (Levi-Strauss, 2013, s. 51). Levi-Strauss'un ritüellerin ve mitlerin birlikteliğine değinmediğini; fakat mit ve ritüel gruplarının aynı diyalektik ilişkiye sahip olduğunu belirttiğine dikkat çeken ve dinsel mit-ritüel kuramını derinlikli bir biçimde inceleyen Robert Segal, ritüellerin mitler kadar dinin odak noktasında olduğuna ve dindeki inançlar ve eylem arasında bir ayırım olmadığını ifade etmektedir. Mit-ritüel kuramına göre dinsel mitler ve ritüeller birbirinden ayrı değil bütünleşiktir ve din, fiziksel dünyayı kontrol altına almanın büyüülü bir yoludur. Bu çalışmada ise ritüeller ve mitler hem iç içe geçen ve gündelik hayatı kutsallaştıran hem de yemek gibi gündelik hayatı zorunlu bir biçimde düzenleyen kültürel alanı rutinleştiren eylem ve inançlar olarak ele alınmaktadır (Segal, 1980, s. 173-184).

Dinler tarihi üzerine çalışmalar yapan filozof Mircea Eliade'nin ifadesiyle de "yaşayan mit deyişinden insan davranışı için model oluşturması ve bu yolla yaşama anlam ve değer kazandırması olgusunu anlıyoruz." Çok genel bir biçimde mitler, bir durumun nasıl ortaya çıktığını ve nasıl yaratıldığını açıklar. Bu işleviyle mitler "yaratılış"ın öyküsüdür (Eliade, 2001, s. 12-18). Mitler, ortak bir kültürel miras oluşturarak bir topluluğun kimliğini biçimlendirir. Mitler, beslenme ve evlilik gibi gündelik hayatın temel değerlerini yansıttığı gibi bilgelik öğütleri ya da efsanevi figürler aracılığıyla modeller oluşturarak bir toplumun yaşam biçimini şekillendirir. Ritüel ise özellikle "rutinleştirilmiş, alışılmış, takıntılı veya mimetik" yani düşüncesiz bir eylem ve bu nedenle mantıksal olarak önceki fikirlerin tamamen "biçimsel, ikincil ve salt fiziksel ifadesi" olarak tanımlanmaktadır (Bell, 2009, s. 19).

Yemek kültürünü; kimlik, benlik, ritüel, sembol ve mitler bağlamında incelediğimiz noktada bireyin kendini ve faaliyetlerini gündelik hayatta nasıl sunduğu meselesine antropolojik ve felsefi bakışın dışında sosyolojik olarak son olarak Erving Goffman'ın yorumuyla da değinebiliriz. Goffman, bireylerin gündelik hayatlarını yönlendirip denetim altına aldıkları süreci roller ve rutinlerin performansı ile açıklamaktadır. Ona göre bireyler, "sahne önü ve sahne arkası benlikler yaratarak rollerini idare etmeyi ve onların arasında müzakere yapmayı öğrenmektedirler" (Goffman, 2014, s. 45-46). Yemek rutininin de gündelik hayatta kimliği biçimlendiren pratikler ya da benliğin sunumu olarak zorunlu eylemlerin ya da performansların başında geldiği söylenebilir.

2. Yemek Ritüelleriyle "Halelenen" Atalar

Yemeğin benzersiz ve bütünleştirici doğası, yiyeceği önemli bir kutsal ve toplumsal sembol yapmaktadır. Bir grup ile tanrı arasındaki ilişki ve aynı zamanda topluluk üyelerinin birbirleriyle arasındaki ilişki, yiyeceğin paylaşımı ve değişimi olaylarında belirginleşmektedir (Goode, 1992, s. 233). Etno-sembolist yaklaşıma yön veren John Armstrong (2018) ve Anthony Smith (2017), etnik grupların analizlerinde "mit, sembol, hatıra, ritüel, değer ve iletişime" merkezi bir önem vermektedir. Etno-sembolistlere göre "sembol, mit, hatıra, değer, ritüel ve gelenekler" etnik kökenin analizinde elzemdir. Çünkü bu unsurların çeşitli birleşimleri; cemaatlerin ilişkilerini tanımlayıp meşrulaştırmaktadır, toplumsal yapıları ve kültürleri şekillendirmektedir, önceki nesillere bir başka deyişle atalara ilişkin devamlılık hissini temin etmektedir (Smith, 2017, s. 39-40). Armstrong'a göre yemek kültürü örneğinde olduğu gibi "simgelerle aktarılan işaretler bir etnik gruptan diğerine ya da aynı grubun üyeleri arasında uyarılar olduğundan, simgesel etkileşim iletişimin bir türüdür. Etnik simgesel iletişim, sıra dışı bir ölçüde ölümler ve yaşayanlar arasındaki iletişimidir" (Armstrong, 2018, s. 30-31).

Ortak atalara ve kökenlere yüklenen anlamlar etnik kimliğin analizinde gerçek soydan daha işlevseldir (Smith, 2002, s. 49). Soy ve köken mitleri, öz tanımlama sürecini sembolik hâle dönüştürür. Müşterek seçilmişlik, mit ve hatıra geliştirme sürecinin etkili unsurunu teşkil etmektedir (Smith, 2017, s. 128). Tarihçi Georges Corm'un ifadesiyle "atalar zaman ilerledikçe ve kuşaklar genişledikçe en şanlı eylemlerle halelenir ve efsaneye dönüşürler" (Corm, 2011, s. 59-60). Bu durumun nedenini, etno-sembolist yaklaşımla Armstrong'un "zihinsel tutumlar, yaşamın maddi koşullarına göre daha dayanıklıdır" ifadesi özetlemektedir (Armstrong, 2018, s. 37).

Öte yandan din unsuruna etno-sembolist yaklaşımda büyük bir önem atfedilmektedir. Anthony Smith'in vurguladığı gibi din, etnik kimliklerin biçimlenmesinde "olmazsa olmaz" unsurlar arasında yer almaktadır ve kültürel özdeşliğin en çarpıcı bileşenlerinden biridir (Smith, 2017, s. 21). Çalışmanın perspektifi açısından da din, iktidarını "yemek aracılığıyla kurarak ve yemeklere dini semboller atfederek dini kimliğin inşasını oluşturmaktadır" (Gürhan, 2017, s. 1211). Mit, ritüel ve sembollerle çarpıcı bir biçimde iç içe geçen yemek kültürünün de dinsel kimlikleri şekillendirebileceğini söylemek mümkündür.

Bir etnik yemek kültürünün hayatta kalması ise etnik azınlığın toplumsal ayrımının derecesine bağlıdır. Etnik kimliğin hayati bir mesele olduğu bir coğrafyada, etnik yiyecekler yeniden canlandırılır, eski geleneğe yeni öğeler eklenir ve bazı ayırt edici modeller oluşturulur (Douglas, 2003, s. 41-42). Sosyal antropolog Fredrik Barth (2001, s. 10-15), kültürel özdeşliğin etnik grupların oluşum sürecinde belirleyici bir unsur olmadığını altını çizmektedir. Farklı coğrafyalarda yaşayan aynı etnik grupta çevresel faktörler nedeniyle farklı yaşam biçimleri ve davranış kalıpları ortaya çıkabilmektedir. Bu bakış açısından hareketle bir sonraki bölümde Alevi geleneğinde yemek erkânındaki bölgesel farklılıklara değineceğiz.

Toplumsal örgütlenmelerin bölgeden bölgeye gösterdiği farklılıklar, yemek kültürüne de yansımaktadır. Bu nedenle etnik kimliklerin ya da grupların bölgeden bölgeye değişen gündelik hayat pratiklerinin incelenmesi gerekmektedir. Anthony Smith, Barth'ın kültürel farklılıkların sınırlarının muallak ve bulanık olduğu görüşünü kabul etmekle beraber "etnik biçimlenme" sürecinde etkili olan etnisitenin boyutlarının -kolektif isim, ortak soy miti, ortak tarih, özel ortak kültür, belli bir teritoryayla özdeşleşme, dayanışma duygusu- incelenmesinin bir sınıfsal topluluğu, dinsel topluluğu veya siyasal birliği anlamamızı sağlayacağını hatırlatmaktadır (Smith, 2002, s. 47-57). Sosyal bilimler literatüründe de Alevi erkânında yemek kültürünü anlamaya yönelik farklı bölgelerde yapılan çalışmalar bulunmaktadır.

3. Alevi Geleneğinin Yemek Erkânında Bölgesel Farklılıklar

Menkıbeler, Yesevi kültürü ve Türklerin Müslüman olması, Anadolu tekke mutfağında besinlerin sembolik bir değer kazanmasında etkili olan unsurlardır. Lokma geleneğinin, "niyaz yol açar" diyen Ahmet Yesevi'nin menkabesinden etkilenecek biçimlendiği görülmektedir (Gündüzöz, 2017, s. 1222-1223; Özdemir, 2018). Menkıbeye göre Mâverâ'ünnehr ve Türkistan'da Yesevî adlı bir hükümdar çok girintili çıkıntılı olduğu için Karacuk dağında av avlayamamıştır ve bu dağı ortadan kaldırmak istemiştir. Bütün veliler toplanmış, niyaza koyulmuşlardır. Fakat Ahmet Yesevi, küçük yaşta olduğu için çağırılmamıştır, bütün tazarru'lar neticesiz kalmıştır ve bunun üzerine o da çağırılmıştır. Ablası, Yesevi'ye babasının vasiyetini hatırlatarak ortaya çıkma zamanının gelip gelmediğini belli edecek şeyin babasının ma'bedi içindeki bağlı bir sofrayı açmaya kadir olması olduğunu söylemiştir. Yesevi sofrasında olan bir ekmeğe niyaz gösterip bu ekmeği meclistekilere bölmüştür ve ekmek hepsine yetmiştir (Köprülü, 2003, s. 29-102).

Nitekim günümüzde Alevilerde lokma geleneği; cemlerde, adak törenlerinde ve geçiş dönemlerinde (Hıdırellez, Gönül Birliği) işlevsel bir yapıya bürünmektedir. “Anadolu’da Aleviler adaklarını yerine getirirken adak dede tarafından duaları bu yiyecek lokma olarak adlandırılır” (Özdemir, 2018, s. 251).

Özdemir’in Alevi dedeleriyle (Samsun, Tokat, Amasya) görüşmeler yaptığı çalışmasına göre “dedenin lokma duası yaptığı yiyecekler harmanlanır ve ibadetin sonunda orda yenir veya evlere götürülür. İbadetin sonunda herkesin önüne yiyecekler konulur ve dede destur duası okur. Dua bitmeden yemeğe başlanmaz. Samsun ve Amasya yöresi Alevilerinde Musâhib cemlerinde bir lokma olsa da bu yiyecekler musâhibi olmayanlara ikram edilmez. Amasya yöresinde musâhib ceminde iki kurban getirilir, biri dualı, diğeri duasızdır. Lokma yeme esnasında musâhibi olmayanlar duasız, musâhibi olanlar dualı kurban lokmasını yerler. Amasya yöresinde aşure ise dinî bağlamda bir lokma olarak değerlendirilmemektedir. Fakat aşurenin hazırlanmasında malzemelerin katılması esnasında dede çağrılıp dua yapılırsa aşure yine lokma olarak adlandırılmaktadır. Doğum olayında da eğer bir adak söz konusu ise kişi niyet ettiği evliya türbesine gider ve adağını keser. Bu yiyecek de dualanarak yine lokma olur. Amasya yöresinde Alevilerin sıklıkla ziyaret ettiği türbelerde ve mezarlıklarda aşevi bulunur. Amasya yöresinde Nevruz günü ‘Ali Cemi’ yapılır. Ölüm olayı sonunda da yedisi, kırkı ve elli ikisinde kurban kesilir. Eskiden cenaze defnedildiği gün akşam hemen kurban kesilir ve mezarlıkta lokma verilirken günümüzde bu ilk yedisi olarak uygulanmaktadır” (Özdemir, 2018, s. 257-261).

“İbadet amaçlı toplantı esnasındaki yemek ve sofrta kültüründe farklılıklar vardır. Trakya Bektaşilerinde, ‘Zikir Sofrası’, ‘Ali Sofrası’, ‘Muhabbet Sofrası’, ‘Yunus Sofrası’ adıyla sofralar kurulur” (Demir, 2017). Wakamatsu’nun Dersim bölgesinde yaygın olan Alevi ocaklarından Kureşanlı Ocağı üzerinde yaptığı antropolojik araştırmaya göre Batı Anadolu’da “Lokma” adıyla bilinen bu gelenek Dersim bölgesinde Niyaz olarak bilinip sürdürülmektedir. Halklar rüyasında kutsal bir kişi gördüğü zaman kazadan, beladan ve hastalıktan kurtulduğunda niyaz pişirip çevredeki komşulara ve akrabalara dağıtır. Bol yumurta, tereyağı, süt ve undan yapılan bir ekmek çeşididir. Bu bölgede Muharrem orucu ayın ilk on iki günü tutulmaktadır. Orucun ardından ayın on ikinci günü on iki çeşit farklı malzemededen oluşan aşure hazırlanır ve komşulara dağıtılır. Hızır orucu ise her yılın şubat ayının 13’ünden üç gün boyunca tutulmaktadır. Orucun ardından Hızır Cemi yapılır (Wakamatsu, 2013, s. 101).

“Elbistan Demircilik köyünde Teslim Abdal Ocağı’nda sağaltmalar yapılır. Hastalığı olan kişi buraya kurbanı ile gelir (et, bulgur pilavı, ayran). Burada lokmalar yenir ve bir gece mestin olduğu odada yatılır. Cemlerde kurbanın yanı sıra Elbistan’da içli köfte, Sivas, Maraş, Malatya ve Çorum’da kömbe lokma olabilmektedir. Getirilen yiyecekler imece usulüyle hazırlanmaktadır. Malatya, Maraş bölgesinde yemek pişirilen ocağa su serpilmez serpilirse kıtlık ve kuraklık olur. Ocağa tuz atılması iyi değildir. Elbistan’da ölü evinde üç gün yemek yapılmaz, komşular getirir. Adana’da bu yedi gündür. Yedi gün, ölü evi yemek verir, buna ölü aşı denir. Ölünün ardından yedisinde, kırkında, elli ikisinde yemek verilir, ayrıca aşure de yapılır. Ziyaret yerindeki mezar altındaki toprağa Güher ismi verilir. Ziyarete şifa arayanlar bu güheri su ile karıştırıp içerler. Gaziantep’te Muharrem ayında pişi yapılır 10 gün dağıtılır. Buna hayrat yemeği denir. Bu ayda su içilmez, onun yerine ayran, hoşaf gibi yiyecekler yenir” (Demir, 2017).

Ersal ve Görgülü’nün, Türkiye’den Ankara, Çankırı, Kırıkkale, Çorum, Afyonkarahisar, Isparta, Eskişehir, Denizli, Aydın, Manisa, İzmir, Çanakkale, Balıkesir, İstanbul, Tekirdağ; Yunanistan Dimetoka Ruşanlar ile Bulgaristan Kırcaali Mestanlı’da

yaptıkları kapsamlı araştırma sonuçları Naz Niyaz olarak şu yiyeceklerin ikram edildiğini ortaya çıkarmıştır:

“Sade bulgur pilavı (Ankara Çubuk ve Çankırı Şabanözü bölgesi), etli pirinç pilavı (Ankara Beypazarı Karaşar ve köylerinde), tavuklu pilav (Bursa İnegöl Kurşunlu beldesi-görgü cemleri), keşkek (Trakya ve Ege bölgesi-Cem ve düğünlerde), yaprak sarması (Isparta- Nevruz Cemi’nde ve Hıdırellez sofralarında), mercimek, ezogelin, yoğurt ve pirinç çorbaları, kuru fasulye, nohut, türlü, meftune (Diyarbakır yöresi Türkmen Alevilerinde Musâhib Kurbanı Cem erkânı), makarna (Ankara Çubuk ve Şabanözü’nün Alevi köylerinde-ayranlı makarna), yumurta ve yeşillikler (Nevruz Kurbanı Cemi), aşure (Muharrem-Aşure Kurbanı Cemleri), horoz, kömbe (Tahtacı Alevileri- Hıdırellez), horoz, yürek, bal ve süt (Musâhib Kurbanı Cemi), dem (Yunanistan ve Bulgaristan) erkânlarda kutsiyet kazanan yiyeceklerdir” (Ersal ve Görgülü, 2017, s. 139-199).

Ersal ve Görgülü’nün çalışması, Naz Niyaz olarak getirilen yiyeceklerin genel olarak “hamur işleri, kuru yemiş, meze ve meyvelerden” oluştuğunu ortaya çıkarmıştır. Öte yandan bazı yörelerde, haşlanmış tavuk ve et, içinde bulgur veya pirinç salınarak bazı yörelerde ise yufkaya sarılarak Naz Niyazlar olarak ikram edilmektedir. “Kurban olarak tığlanan hayvanın yenilebilecek bütün uzuvları cem meydanında yenmektedir. Kutsiyet kazanan hayvanın sakatı, kelle ve paçası da yenmektedir. Yenmeyen kısımları da gömülmektedir” (Ersal ve Görgülü, 2017, s. 169-173).

Yapılan literatür taramasında Alevi geleneğinde yaşatılan yemek kültürünü anlamaya yönelik Kocaeli’de yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, Balören Köyü’nde yaşatılan Alevi erkânında yemek kültürünün mitler, hatıralar ve semboller bağlamında gündelik hayat pratikleri ile ilişkisini araştırmak amaçlanmaktadır. Grup üyeleri arasındaki etkileşimi ortaya koyabilmek amacıyla da Alevi topluluğunda kabul gören mit (söylence, efsane) ve semboller ile yemek kültürü arasındaki güçlü bağı anlamaya yönelik bir çaba gösterilmektedir. Böylece, çok boyutlu ve tutarlı bir analiz yapabilmek amacıyla hem görüşme hem gözlem teknikleriyle Alevi geleneğinde çok etkili olduğunu varsaydığımız yemek kültürü alanına katkı sunmak amaçlanmaktadır.

5. Araştırmanın Soruları

1. Alevi geleneğinde kutsal ve özel günlerde, geçiş günlerinde yürütülen lokma erkânı nasıl uygulanmaktadır?
2. Alevi geleneğinde kutsal ve özel günlerde, geçiş günlerinde gerçekleştirilen lokma erkânında tüketilen gıdalar üzerinden hangi mitler ve hatıralar canlılığını korumaktadır?

6. Araştırmanın Örneklemi ve Sınırlılıkları

Bu çalışmanın evreni, amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen ve 274 hane ve toplam 1073 nüfusu olan Kocaeli Balören Köyü’nde ikamet eden veya evi olan ya da kendisini Alevi kimliğiyle tanımlayan 18 kişiyle sınırlandırılmıştır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının, Alevi kimliğinin tamamına genellenemeyeceği unutulmamalıdır.

7. Araştırmanın Yöntemi

Sosyal bilimler alanında etnografik yöntemin kullanımı disiplinlerarası bir şekilde yaygınlaştıkça; “yapısal işlevselcilik, sembolik etkileşimcilik, feminizm, Marksizm, etnometodoloji, eleştirel teori, kültürel çalışmalar, postmodernizm” gibi teorik yönelimlerle ilişkilendirilmiştir. İnsan davranışının incelenmesine yönelik etnometodolojinin amacı ise bir grup insanın gerçekliğe dair algısının nasıl oluşturulduğunu, sürdürüldüğünü ve değiştirildiğini açıklamaktır. Araştırmacının görevi de gizli anlamları ortaya çıkarmaktır. Etnografi, bir araştırmacının insanlarla etkileşimde bulunabilmesi ve aslında günlük hayatlarına devam ettikleri sırada gözlem yapabilmesine dayanmaktadır (Angrosino, 2007, s. 3-26). Bu nedenle çalışmada, yemek kültürü, etnik kimlik ve gündelik hayat arasındaki ilişkinin analizinde derinliği sağlayabilmek amacıyla hem yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır hem katılımcı gözlemci olarak gündelik hayattaki pratiklere dahil olunmuştur.

Ayrıca etnograf araştırma sonunda gözlemlenen davranışlarda anlamlı kalıpları tanımlama veya çıkarma noktasına gelmektedir. Davranışların ne anlama geldiğini anlayabilmek için incelenen topluluk veya grup içinde bilgili kişilere sorular sormak gerekli olabilmektedir. Mülakat, gözlemle mantıksal olarak birbirini takip etmektedir (Angrosino, 2007, s. 42). Bu nedenle katılımcı gözlemci olarak 1 Nisan 2023 tarihinde gerçekleştirilen ve yılın son cemi olan “Bağlantı Kurbanı” da denilen İmam Hüseyin Cemi’nde ve 14 Mayıs 2023 tarihinde gerçekleştirilen Gönül Birliği lokmasında 18 katılımcıyla görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, köydeki iki farklı eve dede ile birlikte gidilerek gözlemler yapılmıştır.

Görüşmelerde hem açık uçlu hem de kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Çalışmada katılımcılara kutsal günler ve yemek kültürüne ilişkin 44 soru yöneltilmiştir. Veri toplama süreci Şubat-Mayıs 2023 tarihleri arasında 4 ay sürmüştür. Katılımcılarla iki aşamalı bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Öncelikle Balören Köyü Alevi topluluğu için kutsal ve özel olan günler ve geçiş günleri hakkında katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında ise kutsal ve özel günlerde ve geçiş günlerinde tüketilen yiyeceklere ilişkin yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

8. Verilerin Analizi ve Bulguların Yorumlanması

8.1. Kocaeli Balören Köyü Yöresi Alevi Geleneğinde Lokma Erkânı

Ali Yaman’ın ifade ettiği üzere “ocaklar zaman içerisinde gerek yol gerekse soy olarak kendilerini ehl-i beyte de bağlı sayan Alevi-Bektaşî geleneğinin kutsal saydığı Pir Sultan Abdal, Kul Himmet, Sarı Saltuk, Koca Seyyid, Köse Süleyman gibi yol önderlerinin soylarından gelenlerce kurumsallaştırılmış bu soylardan gelenlere ocakzâde (ocakoğu) denmiş dedelik görevinin Ocakzâde dedeler (seyyidler) tarafından yerine getirilmesi bir gelenek halini almıştır” (Yaman, 2012, s. 23). “Bektaşîlik klasik bir tarikattır. Alevilik ise büyük ölçüde Safeviyye tarikatının Anadolu’da dönüşen yeni bir yapılanmasıdır. Alevilerin Hak-Muhammed-Ali kabullerini vahdet-i vücud doktrini çerçevesinde değerlendirmek gerekir” (Sarıkaya, 2017, s. 9). Alevi nitelimele gelenek ya da ocak ve gruplar, bir anlamda “soya dayalı tarikatlar”dan oluşmaktadır ve İslâmlaşma sürecinde tasavvuf hareketlerini sosyal yapılarına uyarlayarak kabul etmişlerdir (Üçer, 2018, s. 64). Alevî nitelimesi kullanılan gruplar, “geçmişte her biri Bektâşî, Erdebil Sûfiyân Süreği Mensubu (Kızılbaş), Tahtacı, Dede Garkınlı, Hubyarlı, Keçeci Babalı gibi mensup olduğu ocak ismiyle adlandırılmıştır” (Üçer, 2018, s. 271). “Keçeci Babalı” ocağı literatürde “Keçeci Baba” olarak da isimlendirilmektedir (bkz. Maden, 2014). Balören Köyü’nde Keçeci Seyit Ahmet Türbesi bulunmaktadır ve katılımcılar, Balören Köyü’nün Keçeci Baba Ocağı’na mensup olduğunu ifade etmektedir (KK-18), (KK-8). Bu çalışmada, Keçeci Baba

Ocağı'na mensup Kocaeli Balören köyündeki Alevi geleneğinin lokma erkânı hakkında verilen bilgiler yazılı kaynaklara değil halk arasındaki rivayetlere ve gündelik hayat pratiklerine dayanmaktadır.

8.1.1. Cemlerde Lokma Erkânı

Alevi geleneğine mensup ocaklarda cemlerin icrâ edildiği bölüme ilişkin "Cemevi" adının kullanımının şehirleşmenin etkisiyle özellikle 1990'lardan sonra dernekler ve vakıfların bünyesinde yaygınlık kazandığı görülmektedir. Üçer'in dikkat çektiği gibi "Cemevi" isminin kullanımından önce Alevî nitelemeli geleneğe mensup ocaklarda bir zikir ibadeti mahiyetinde olan cemler "tekke, zâviye ve dergâhların meydan evi, meydan odası, kırklar meydanı" gibi bölümlerinde icrâ edilirdi. "Dolayısıyla 'cemevi' isminin 'tekke, zaviye, dergâh, niyaz evi, meydan evi, Kırklar meydanı, büyük ev, tarikat evi vb. cemaatin 'cem olup/toplanıp' zikri, âdâb ve erkânı yürüttükleri geleneksel mekânların yerine isim olarak kullanılması son döneme mahsus bir gelişmedir" (Üçer, 2018, s. 272; Üçer, 2018, s. 59). Cemin, Alevi gelenekte dini hayat için çok önemli bir yeri vardır. "Alevi ocak ve gruplara mensup olanların dini zihniyetini oluşturan bütün simge ve semboller burada ifadesini bulmaktadır" (Üçer, 2018, s. 65). Yapılış zamanı ve şekilleri bölgelere göre farklılık gösteren Cem ayinleri, "Görgü cemi, Baş Okutma cemi, Koldan Kopma cemi, İkrar cemi, Musahiplik cemi, Düşkünlük cemi, Dardan İndirme cemi, Kırklar cemi, Ayin-i cem, Abdal Musa cemi, Muharrem cemi" gibi adlarla yapılmaktadır (Sarıkaya, 2017, s. 16; Çıblak Coşkun, 2014, s. 14).

Cem ayini Hakk'ın razılığı için yapılmaktadır ve Hak için kurban olan bir can olarak kurbanlık hayvan merkezi önem taşımaktadır. Yemeğin kutsayıcısı inanç önderi Dede veya Baba'dır. Dede veya Baba, Hz. Muhammed ve Hz. Ali'nin manevi temsilcisi olduğu için yemek onun "gülbençleri" (dua) ile kutsal bir hüviyet kazanır. Balören Köyü'nde cemlere farklı bölgelerden dedeler gelmektedir. Ceme getirilen lokum, bulgur, pirinç gibi gıdalar ya da canlı kurban dede ya da köyün ileri gelen kişisi tarafından dualanır ve lokma olur (KK-10). Yemek bu şekilde bir "Hak lokması" haline gelir. Cem ayini lokmaların paylaşıldığı bir meydandır. Ortaya gelen yemeklerde herkesin katkısı vardır. Cem ayininde iki farklı yemeğin meydana gelişinden bahsetmek mümkündür: Evde hazırlanıp getirilen yemekler ve cemevinde ya da cemin yapıldığı yerde pişirilen yemekler (Ersal ve Görgülü, 2017, s. 146-164).

8.1.1.1. Muharrem Orucu ve Cemi

Aleviler, "Hz. Ali'nin oğlu Hz. Hüseyin'in Kerbelâ'da 10 Ekim 680 (h. 10 Muharrem 61) tarihinde Yezit ordusu tarafından şehit edilmesinin anısına Muharrem ayının 1-12. günlerinde matem orucu tutarlar" (Çıblak Coşkun, 2014, s. 21). Muharrem Orucu, ruhun arındırıldığı Kerbelâ olayı için tutulan bir matemdir. Muharrem Orucu, İmam Hüseyin şehit olduğundan dolayı ve Kerbelâ'da susuz şehit olanlar için Balören Köyü'nde 3 gün, 5 gün, 12 gün ya da 15 gün tutulabilmektedir. Muharrem orucu isteğe bağlı olarak en fazla 12 gün tutulmaktadır. Üç gün de Masum-u Pak oruçları tutulmaktadır (KK-1), (KK-2), (KK-8), (KK-10), (KK-11), (KK-14). Kaynak kişinin (KK-1) anlatımına göre "İmam Hüseyin'in kardeşi İmam Hasan, Muaviye tarafından parayla kandırılan hanımı tarafından 4 defa zehirlenmiştir; fakat ölmemiştir. Kız kardeşi Zeynep zehir verildiğini sezmiştir ve testinin ağzına tülbent bağlamıştır. Elma zehri verilmiştir. İmam Hasan'ın ciğerleri parça parça olmuştur. İmam Hüseyin'e mektup yazmışlardır: Ya Hüseyin biz burada Yezit'in zulmünden bıktık, gel bizim başımıza, geç halife ol. İmam Hüseyin'in gitmemesi için çok yalvarmışlardır. İmam Hüseyin, eğer Peygamberin dini ayakta kalacaksa ey kılıçlar üzerime gelin demiştir. İmam Hüseyin kendini feda etmiştir. 73 taraftarıyla beraber Peygamberin soyundan olanlar kendi çoluğu çocuğu Kerbelâ'da

susuz şehit olmuşlardır. Yezitlerin askerleri bir yudum su vermemişlerdir. En son teker teker meydanda kılıçtan geçirilmiş, oklanmış ve mızraklanmışlardır. Abbas, Fırat'a gitmiş, çocuklara su getirmek için kolları kesilmiştir. Çocuklar, bir yudum su diye bağırmuşlardır. Buna istinaden Muharrem orucu tutulmaktadır. Masum-u Pak Orucu ise genç yaşta Yezit tarafından peygamberin soyunu bitirmek için şehit edilen 14 çocuk için tutulmaktadır."

Muharrem orucunu tutarken "duru su içmek, banyo yapmak, gülmek, oynamak (KK-1), (KK-2), kurban kesmek, tıraş olmak, çamaşır yıkamak, çiçek koparmak, ağaç kesmek, eğlence ve düğünler düzenlemek (KK-8), (KK-5), müzik aleti çalmak, çocuğunu torununu sevmek, öpmek (KK-8), (KK-9) eylemlerinden kaçınılmaktadır. Eskiden yapılan fakat günümüzde yapılmayan uygulamalar ise "radyoların, televizyonun kapatılması, aynaların ters döndürülmesi ya da kapatılmasıdır" (KK-1).

Muharrem orucunu tutarken duru su yerine komposto ve şekerli su içilebilmektedir. Hayvansal gıdalar kesinlikle tüketilmemektedir (KK-1), (KK-2), (KK-5), (KK-8). On beş gün oruç tutulduktan sonra Balören Cemevi'nde kurban kesilmektedir ve aşçı tarafından bulgur pilavı ya da bulgur, pirinç karışık pilav yapılmaktadır. Bu durum cemde toplanan yiyeceğe göre değişmektedir. Aşure meydanda imece olarak değil, kadınlar tarafından evlerde yapıp dağıtılmak için cemevine götürülmektedir. Aşurede İmam Hüseyin aşkına 12 malzeme mutlaka kullanılmaktadır (buğday, fındık, ceviz, kuş üzümü, leblebi, mısır, fasulye, nohut, şehriye elma, kayısı, incir, ceviz, fıstık, badem, nar, süt, şeker). Ayrıca gönüllü kadınlar tarafından lokum (un, tuz, su, yağ), kıvrıma, (kabakla yapılan börek / tatlı, şerbetli bir börek) ve gözleme yapılmaktadır. Adağı olanlar da bireysel olarak türbe ziyareti için lokma yapmaktadır (KK-1), (KK-2), (KK-5), (KK-8), (KK-10), (KK-12).

8.1.1.2. Hızır Orucu ve Cemi

Hızır Orucu, Hızır kutsal olduğu için tutulmaktadır. Hızır'ın, insanın dar zamanında yetiştiğine inanılmaktadır. Bu nedenle kutsaldır. İnsanlar zor zamanlarda "ya Hızır yetiş", "Hızır her bağırdığım yerde hazır" demektedir (KK-1). İnanışa göre Hızır ile İlyas zemheri ayında buluşuyorlar. Zemzem suyu çıkıyor, bir yerden içelim, ama bir damla yere düşmesin diyorlar. Suyu damlatıyorlar, damlatınca orası derya oluyor. Birbirlerini kaybediyorlar ama baharda sular çekilince buluşuyorlar. Önce Hızır orucunda Hızır ile İlyas'ın yası tutulmaktadır sonra 6 Mayıs'ta Hıdrellez'de buluşup şenlik yapılmaktadır (KK-5). Hızır Orucu, 3 ya da 5 gün tutulmaktadır (KK-8), (KK-11).

Her yıl şubat ayının 2'sinde gözleme, börek, yufka, poğaç, kıvrıma tatlısı ve un helvasını içeren lokma yapılmaktadır. Şubat'ın 5'i akşamı ise cemevine gidilmektedir ve Hızır lokması yapılmaktadır. Lokma duası okunup köy halkına öğütler verilmektedir. Değişler söylenip, İmam Hüseyin için göz yaşı akıtılmaktadır. Hızır orucunda Muharrem orucu gibi tüketilmemesi gereken özel bir yiyecek bulunmamaktadır (KK-1), (KK-4), (KK-8), (KK-11), (KK-14).

8.1.1.3. Kasım Orucu

Kaynak kişiler (KK-1), (KK-3), (KK-4), Kasım orucunun neden tutulduğunu şu şekilde belirtmektedir: Kasım, İmam Hasan'ın oğlu ve İmam Hüseyin'in yeğenidir. İmam Hasan zehirlendikten sonra kardeşi Hüseyin'den oğlu Kasım ile kızı Fatma'yı evlendirmesini istemiştir ve bu olay Kerbelâ olayına tekabül etmektedir. İmam Hüseyin Kasım'ın verdiği mektubu bunu okuduktan sonra kızı Fatma'yı siyah duvak içinde elleri kınalı sadece nikahlamışlardır. Kasım ve Fatma gerdeğe girmemişlerdir. Nikahtan sonra Kasım savaşta şehit olmuştur. Akşam kızıl gün batarken İmam Hüseyin'in kızı Fatma "ey Allah'ım benim bu ellerimin kınası ne olacak" demiştir. Bir ses gelmiştir. "Ya Fatma

üzülme ben Kasım'ın adına öyle bir ay bırakacağım ki kıyamete kadar anılacak Kasım'ın adı." Toy Kasım derler genç olduğu için. Bu nedenle Kasım orucu tutulmaktadır. Kaynak kişi (KK-13) dedesi ile arasında geçen görüşmeyi şöyle aktarmaktadır:

"Benim dedem yedi sene harp yapmış. Kerbelâ'ya kadar gitmiş. Ecel, buraya gelmiyor derdi rahmetli dedem. Kasım da derdi evlenmiş, sabah harbe gitmiş, ben gidiyorum ama benim arkamda anılacak bir şey yok demiş. Cenabı Allah da sen ömür boyu anılacaksın demiş."

Hazırlanan lokmalar türbeye götürülmektedir (KK-5). Ayrıca türbeye kasım çiçeği götürülmektedir (KK-6). Kasım orucunu tutulurken Muharrem orucundaki gibi herhangi bir yeme, içme kısıtlaması yoktur (KK-8). 3 gün Kasım Orucu tutulduktan sonra her sene Kasım'ın 8'inde lokma yapılmaktadır. Yufkalar açılmaktadır. Herkes kendi evinde gözleme yapmaktadır. Maddi durumuna göre lokma yapılmaktadır. İsteyenler kurban kesmektedir ama mecburiyet yoktur. Tavuk pişirilmektedir (KK-1), (KK-5).

8.1.1.4. 24 Bacılar Orucu

24 Bacılar Orucu, Muharrem Orucundan sonra ara vermeden 24 gün daha tutulan yas orucudur. Bu oruç 3 sene boyunca her yıl tutulmaktadır (KK-7), (KK-8), (KK-9), (KK-11). Kerbelâ'da çıplak 24 bacı Şam'a Yezid'in huzuruna gönderilmiştir (K1). 24 tane bacı, 24 devenin üzerine bindirip çırılçıplak satmaya götürülmüştür. Rivayete göre develer bacılara işkence yapılacağı için utanmış ve bacıların önünü ve arkasını kapatmak için develerin hörgücü çıkmıştır. Böylece develer kadınların özel bölgelerini kapatabilmiştir. Her bacıya 1 gün oruç tutulmaktadır (KK-11). 24 Bacılar Orucu'na özel bir yiyecek bulunmamaktadır ya da cem yapılmamaktadır (KK-8). Yapılan görüşmelerde 24 Bacılar orucunun günümüzde tutulmadığı görülmüştür. Kaynak kişiler, önceki nesillerden bu orucu tutan kişileri örnek göstererek anlatmışlardır.

8.1.1.5. Musâhiblik Cemi

Musâhiblik Cemi "iki ailenin dünya ve ahiret kardeşliğinin ilanı adına düzenlenen cemdir." "Musâhiblik, bir nevi sosyal dayanışma içerikli geleneksel bir kurumsal yapıyı ifade etmektedir" (Üçer, 2018, s. 66; Üçer, 2020, s. 3). Alevi topluluğunda musâhiblik "sözlü gelenekte gelişip tanımlanan kuralları ve belirlenen yaptırım gücü sayesinde kurumsallaşmış bir yapı arz etmektedir." Musâhiblik, "Alevî inancındaki evli iki kişinin eşleri ile birlikte ahrete kadar yol kardeşi kalacaklarına; birbirlerini koruyup kollayacaklarına, birlik ve beraberlik içinde yaşayacaklarına dair bağlı olduğu ocağın dedesinin huzurunda ve cem ortamı içerisinde orada bulunanların şahadetleriyle söz vermeleri suretiyle gerçekleştirilen manevi akrabalığa" denir (Dedekargınoğlu, 2016, s. 91-95).

Balören Köyü'nde musâhiblik; birbirini seven, dayanışma içinde olan, yardımsever ve birbirine saygılı insanların oluşturduğu bir kardeşlik bağıdır. Musâhiblik çocukken ya da evlendikten sonra olunabilmektedir. Genelde erkeklerin küçüklükten musâhibi olmaktadır, kadınlar da evlenince otomatik olarak musâhib olmaktadır ya da gençler, huyunu sevdiği, her halini bildiği bir genci kendisine kardeş seçmektedir. Fakat bu iki gencin yaşlarının birbirine yakın olması, ikisinin de evli olması yaşam standartlarının birbirine yakın olması, anne ve babalarının razı olmaları, birbirlerinden gizli sırlarının olmaması ve mallarını paylaşabilmeleri, hak yememeleri gerekmektedir. Musâhib olmaya karar veren kişiler, önce dede (pir) huzuruna çıkmaktadırlar. Musâhiblik için huzura çıkanlara pirin onay vermesi durumunda, cem dualar ve kurban adamayla son bulmaktadır. Ayrıca, musâhiblerin çocukları kardeş sayıldığı için aileler arasında evlilik yapmaları yasaktır (KK-8), (KK-11).

Musâhiplik ceminde erkekler ve kadınlar bir örnek giyinmektedir (KK-3), (KK-10). Erkeklerin başları mendille bağlanmaktadır. Kırmızı bir seccade üzerine otururlar ve üstlerine çarşaf gerilmektedir (KK-10). Musâhiplik ceminde süt, elma, bal ve üzüm kutsaldır. Musâhibler örtünün altında bu yiyecekleri yemektedir. Bu gıdaların neden kutsal olduğu yönünde farklı görüşler bulunmaktadır. Bir görüşe göre süt, elma, bal miraçta Peygamber Efendimize sunulduğu için kutsaldır (KK-1), (KK-5). Musâhib olan kişiler, pir huzuruna elma götürmektedir. Pir elmayı 4'e bölüp her bir musâhibe ikram etmektedir. Bu "siz artık bir elmanın yarısınısınız", anlamına gelmektedir (KK-8). Musâhiblerin sütü ilişkileri süt gibi ak olsun diye içtiğine inanılmaktadır. Yaş üzüm ve bal ağızları tatlı olsun diye üzüm gözlerinin yaşı olmasın diye yenilmektedir (KK-10). Bir başka ifadeye göre musâhibler birbirlerine tatlı olsunlar diye bal, bölüşmeyi bilsinler diye elma yemektedirler (KK-11). Elmanın sapı da çekirdeği de atılmamaktadır ve kime gelirse yenmektedir (KK-14). Musâhib olan kişiler evlendikten sonra kurban kesmektedir (KK-11). Musâhib olan kişiler kurban almaktadır ve genelde bu hayvan koç olmaktadır. Pilavlar pişirilmektedir. Tulumba tatlısı, ayran, meyve suyu dağıtılmaktadır (KK-8).

8.1.1.6. Düşkünlük Cemi

Alevi geleneğinde, bireylerin ahlak anlayışının onaylamadığı şeyleri yapılması halinde toplumdan soyutlanarak cemlere ve meydana alınmazlar. Bu duruma "düşkünlük" denilmektedir. Düşkün olan kişi düşkünlük meydanında muhakeme edilir ve bu kişiye ceza verilir (Çıblak Coşkun, 2014, s. 18). Balören Köyü'nde Düşkünlük Cemi olarak adlandırılan cem literatürde Düşkünlük Kaldırma Cemi olarak isimlendirilmektedir. Düşkünlük Kaldırma Cemi, "suç işlemiş kişinin, işlediği suçun cezasını çektikten sonra bir daha bu suçu işlemeyeceğine dair kanaat getirilirse, söz konusu düşkünlüğünü kaldırmak için düzenlenen cemdir" (Üçer, 2018, s. 66).

Balören Köyü'nde Düşkünlük Cemi'nde, daha önce ceza alıp ceme katılmayanlar kurban kesmektedir (KK-8). Nasıl düşkün olunduğu kaynak kişinin aktarımıyla şöyle örneklendirilebilir:

"Adam mahkemelikdir ya da birisiyle kavgalıdır. Bu kişi düşkün kalır. Suça göre kaç sene geçer bilmiyorum. Halk ve Dedenin kararıyla görgü cemine katılırlar. Düşkünlüğüne göre ekonomik durumu varsa kurban keser. Zina, sunni ile evlenmek 2 sene ceza olabilir. Çok düşkünse suçu ağırorsa kurban keser. Görgü Cemi'nde lokmasını dağıtır." (KK-10).

Düşkün olan bir kaynak kişi (KK-14) ise nedeni şu ifadelerle açıklamaktadır:

"Hısmın gelini oğluyula boşandı. Gelinin anası davacı oluyor. Biz iki senedir görülemiyoruz. Anlaşınca düşkünlük kalkacak. Görgü Cemine katılacağız".

8.1.1.7. Görgü Cemi

Görgü cemi, ikrar verip yola giren şahısların yılda bir kez sorgudan geçirilmesi esastır. Bunun için düzenlenen cemdir (Üçer, 2018, s. 66). Görgü ceminde musâhibler, "dede ve cemaatin huzurunda bir yıl süresinde işlemiş oldukları suçların hesabını verirler. Cemaat bu canlardan razı ise dede bu kişilere dualarını verir. Eğer bu canlardan şikâyeti olan varsa durum açıklığa kavuşturulur. Sorun çözülmedikçe söz konusu canların görgüsü gerçekleşmez" (Çıblak Coşkun, 2014, s. 15). Balören Köyü'nde yılda bir defa yapılan üç dört gün süren Görgü ceminde musâhibi olanlar, musâhibi ile birlikte pir (dede) huzuruna çıkmaktadır. O esnada yıl içerisinde yaptıkları günahları, işledikleri suçları cem esnasında cemaate hesap verir gibi anlatılmaktadır. Pirin affetmesi durumunda kişilerin huzura erdiği, temiz bir sayfa açtığı düşünülmektedir. Musâhiblerin birbirinden razı olmaları, aralarında kötü bir şey yaşandıysa küskünlüğün sona ermesi

sağlanır, sağlanmaktadır (KK-8). Görgü cemine katılanlar Dede'nin oturduğu posta ya da yere gidip niyazını almaktadır. Dede "Bu canları nasıl bilirsiniz?" "Bu canlardan alacak olan var mı?" "Bunların da hakkını helal ediyor musun?" diye sormaktadır. Oradakilerde "eyvallah" derse o canlardan herkes razı demektir. İnsanlar cemevinde eğer bir yıktığı döktüğü varsa ahirete taşımamak için yargılanmaktadır. Buna da "halk mahkemesi" denilmektedir. Davacı haklıysa hesabı verilmektedir. Görgü cemiyle birlik beraberlik olmaktadır (KK-1), (KK-10). Kul hakkı olan Görgü cemine girememektedir (KK-11). Görgü ceminde kuruyemiş (üzüm) ve elma ikram edilmektedir (KK-8). Görgü cemi bittikten sonra Abdul Musa kurbanı kesilmektedir. Görülen kişilerin verdiği paralarla da görgü kurbanı kesilmektedir. İki birden pişirilmektedir. İki bir lokma yapılmaktadır (KK-10). Sadece dedeye görülenlerden lokma parası alınmaktadır. Eskiden görülmeyenler lokma yemezken günümüzde yiyebilmektedir (KK-13).

8.1.1.8. Dardan İndirme Cemi

Dardan indirme cemi, "ölen/Hakk'a yürüyen bir şahsın varsa musâhibi ve yakınları tarafından, onun adına borçlarını ödemek ve kalanlarla helalleştirmek için dedenin öncülüğünde düzenlenen erkândır" (Üçer, 2018, s. 66). Balören Köyü'nde bulunan herkes ceme davet edilmektedir. Ölen kişinin arkasından gülbanklar (dualar) okunmaktadır, rızalık, helallik alınmaktadır. Ölen kişi huzura kavuşturulmaktadır (KK-8), (KK-9). Alevi geleneğinde "canınız dardadır" denilerek Dar Kurbanı yapılmaktadır ve o akşam darda durulup dua okunmaktadır. Kurban kesilip lokma yapılmaktadır (KK-10), (KK-14). Lokmada; kurban, pilav, tatlı, ayran dağıtılmaktadır (KK-8). Ayrıca ölen kişinin yılından sonra da Dar Cemi yapılmaktadır. Yine kurban kesilip, pilav, lokma, tatlı yapılmaktadır. Lokma kişinin ekonomik durumuna göre yapılmaktadır. Dua okunup son defa ölen anılmaktadır (KK-5).

8.1.1.9. Bağlantı Cemi

Bağlantı cemi, Görgü cemleri bittiği zaman son olarak yapılan cemdir (KK-1). Bu çalışmada gözlemci olarak katıldığımız yılın son cemi olan Bağlantı cemi 1 Nisan 2023 tarihinde yapılmıştır. Bağlantı ceminde hem 2 adak kurban kesilmiştir hem de ceme adak tavuklar getirilmiştir. Cemevinin gözcüsü (KK-10), koyun ve tavuğu pişirdikten sonra yine halkın getirdiği pirinç ve bulgurla karışık pilav yapmıştır. Gönüllü kadınlar ise poğaça yapmıştır (un, su, yağ, tuz). Cemin sonlarına doğru gönüllü kadınlar, lokmayı eşit bir şekilde dağıtmak için hazırlamıştır ve cem bitiminde lokmalar dağıtılmıştır. Ayrıca adak olarak getirilen tatlı lokum lokmaya eklenmiştir. Dede ve ceme katılan bazı kişiler birlikte lokmayı yemiştir. Ceme katılanların bazıları lokmalarını cemevinde yerken; bazıları lokmalarını eve götürmüştür. Yapılan lokmanın lezzetini lokma yapan kaynak kişi (KK-10) şu ifadelerle anlatmıştır:

"Bu lokma neden lezzetli oluyor? Herkes evinden bir tabak un getiriyor. Herkesin gönlünden kopuyor yani gönül lokması. Bizim için değeri daha farklı."

8.1.2. Geçiş Günleri ve Özel Günlerde Lokma Erkânı

8.1.2.1. Hıdrellez

Hıdrellez, Alevi geleneğinde Hızır ile İlyas'ın buluştukları günün anısına bazı erkânlar yürütülmektedir. Arife gecesini dilekler tutup, dilekler gül dibine gömülmektedir. Bazıları sabah ezanından sonra gül dibinden dileklerini alıp, akıp giden bir suya bırakırlar. Kimisi de gül dibinde bırakır dileklerini (KK-8). Balören Köyü'nde Hıdrellez 7 Mayıs'ta yapılmaktadır. Keçeci Seyit Ahmet yatırı ziyaret edilmektedir ve orada kurban kesilmektedir, pilav pişirilmektedir. Lokma mevlit tabaklarıyla herkese dağıtılmaktadır.

Lokmanın başında dua okunmaktadır. Duası yoksa lokma dağıtılmamaktadır. Eğlence yerine semahçılar gelmektedir. Dondurma, fıstık satılmaktadır (KK-1), (KK-2), (KK-3), (KK-2), (KK-10). Köydeki kadınlar imece usulü köy fırınında lokum, ekmek, gözleme ve pide yapmaktadır. Ayran dağıtılmaktadır (KK-8).

8.1.2.2. Gönül Birliği

Alevi geleneğinde, “Birlik, Bereket Cemi de denilen Abdal Musa Cemi, bütün canların katılımıyla tohumlar ekilmeden önce ekilişlerin bereketli olması ya da kaza ve belalardan korunmak veya birlik beraberlik için yapılan cemdir” (Üçer, 2018, s. 66). Balören Köyü’nde ise ağırlıklı olarak Gönül Birliği ya da Abdal Musa Cemi olarak isimlendirilmektedir. Gönül Birliği, köydeki Cem evinde ve Uzun Hasan Türbesi ya da Keçeci Seyit Ahmet Türbesi olmak üzere senede 2 defa yapılmaktadır. Balören Köyü’nde Gönül Birliği, köyde gönülleri birleştirmek kimse dargın olmasın diye Hıdrellez’den sonra yapılmaktadır. Mayıs ayının 15’inden sonra türbede gönüller birlik olsun diye birlikte olmak için Gönül Birliği lokması yapılmaktadır (KK-10). Gönül Birliği’nin ne zaman yapılacağına köyün ileri gelenleri ve yaşlıları aralarında konuşarak karar vermektedir. Peyik¹ köyü gezerek haber vermektedir (KK-1), (KK-2), (KK-4), (KK-5). Köylülerden para toplayıp kurban alınmaktadır (KK-2), (KK-10). Adağı olanlar adak kesmektedir (KK-4). Gözlemci olarak gidilen ve görüşmeler yapılan 15 Mayıs 2023 tarihinde Keçeci Seyit Ahmet Türbesi’nde yapılan Gönül Birliği lokmasında, 14 adak 1 birlik kurbanı kesildiği belirlenmiştir. Gönül Birliği’nde büyükbaş, küçükbaş kurbanlar kesilmektedir ve pilav yapılmaktadır (KK-1). Poğaça ve gözleme lokması yapılması için gereken gıdaları (un, yağ, tuz, pirinç, sıvı yağ) ve meyve suyu, ayran gibi içecekleri ekonomik durumuna göre köylüler götürmektedir (KK-5), (KK-8). Kadınlar fırında poğaça yapmaktadır (KK-4). Gönül Birliği ceminde ise lokma, kuru üzüm, elma ve dilim olarak portakal gibi gıdalar da dağıtılabilir (KK-8).

8.1.2.3. Türbe Ziyareti

Alevi geleneğinde türbe ziyaretinin çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Türbeler, evlenemeyenlerin kısmetlerinin açılması, çocuğu olmayanların çocuk sahibi olmaları, hastalıktan kurtulma, maddi ve manevi sıkıntılardan kurtulmak amacıyla ziyaret edilebilmektedir (Yıldız, 2011, s. 472). Kocaeli Mecidiye Köyü’nde bulunan “Uzun Erenler Türbesi” ve Balören Köyü’nde bulunan “Keçeci Seyit Ahmet Türbesi”; bayramlarda, Hıdrellez’de, ölenleri anmak ve dilek tutmak ya da dilekler gerçekleştiği için ziyaret edilmektedir ve türbelerde lokma dağıtılmaktadır (KK-2), (KK-3), (KK-4). Türbe ziyareti yapanlar lokmaları kendi evlerinde ya da Türbenin yanındaki mutfakta yapılabilmektedir. Türbede lokma yapılacak kazan yerleri bulunmaktadır (KK-2), (KK-3). Tutulan dilekler tutunca gözleme yapacak kişi komşulara haber vermektedir. Komşular da yağ ve un getirmektedirler (KK-4). Türbede bir kişinin lokması varsa, et ve pilav da pişirebilmektedir. Ayran ve tulumba tatlısı ikram edilmektedir. Eğer lokma yoksa, türbe ziyaretinde yiyecek yoktur (KK-8). Ölülerin başında Fatiha okunmaktadır (KK-14). Ayrıca bazı durumlarda türbede bulunan yatırdan toprak alma geleneği vardır. Askere gidecek gençler, sınava girecekler, gurbete gidecekler, çocuğu olmayanlar türbede yer alan yatırdan biraz toprak alıp bunu yanında taşımaktadır. Askerliği, sınavı ve gurbeti sona erince, toprağı türbeye geri bırakır. Toprağı geri bırakmamak yatırı huzursuz edeceği düşüncesine neden olmaktadır (KK-8). Cüfer toprağı alanlar geri götürür türbeye. Askere gidenlerin annesi diker üzerine. Dileği kabul olanlar kurban kesip pilav pişirmektedir. Askere gelince çok şükür geldi diye büyükbaş hayvan kesilmektedir. Lokma dağıtılıp

¹ “Peyik, cemin yapılacağı yeri, zamanı ve tarihi köylülere haber veren, duyuru yapan kişidir” (KK-8).

mevlit yapılmaktadır (KK-10). Kocaeli Balören Köyü bölgesinde cüfer toprağı, “cöfer” toprağı şeklinde adlandırılmaktadır (KK-8).

8.1.2.4. Cenaze

Balören Köyü’nde cenazelerde yemek ölenin evinde yapılmaktadır. Taziye evinde ölen kişinin öldüğü akşam kurban kesilmektedir. Kurban Cemde de kesilebilmektedir. Lokma pişirilip taziye evine gönderilmektedir. O akşam ölünün ardından mevlid okunup pilav, et dağıtılmaktadır. Komşular ise lokum şekeri ve meyve suyu, ayran getirmektedirler Ertesi gün lokma yapılır ölen kişinin ruhu için bir haneye verilmektedir. İkinci gün iki hane, üçüncü gün üç hane, dördüncü gün dört hane, en son yedisini yapılmaktadır ve yedi haneye dağıtılmaktadır. Lokmada yufka, gözleme yapılmaktadır. Ölenin kırkında mevlit yapılmaktadır, lokma yapılmaktadır, ama bu defa kurban kesilip etli pilav yapılmaktadır. Ayran, tatlı (tulumba tatlısı), meyve ikram edilmektedir. Ölenin elli ikisinde yine lokma yapılmaktadır. Bu defa hazır pide alınmaktadır ya da isterse kendisi yine yemek yapıp dağıtmaktadır. Ölenin elli ikisi ölenin mezarın başında yapılmaktadır. Hoca dua okumaktadır. Son olarak ölüm yılı yapılmaktadır. Ölüm yılı evde yapılmaktadır ve bütün köylü davet edilmektedir. Kuran okunmaktadır. Kurban, pilav, meyve suyu, ayran, tatlı lokması yapılmaktadır ve türbeye gidilip lokma dağıtılmaktadır (KK-1), (KK-8), (KK-9), (KK-10), (KK-14).

8.1.3. Lokma Duası

Sofrada yemeğe başlamadan önce dede sofrada duası okumaktadır. Duanın şekli bölgelere göre farklılık gösterse de talepler genel olarak aynıdır. Yemek bitiminde ise dede ya da baba yine dua eder. Alevi ve Bektaşî yemek duaları hem inançlarını ifade eder hem büyükleri hatırlatır hem dilekleri dile getirir hem de birlik beraberliğin gelişimine katkıda bulunur (Kıranatlıoğlu, 2018, s. 70-73). Kocaeli Balören köyü cemevinde kurban kesilmeden önce ve lokma dağıtılmadan önce Alevi dedesi dua etmektedir. Eğer dede dua etmeden yemekler tüketilirse bu kişilere sembolik cezalar (ceme tatlı götürmek gibi) verilmektedir (KK-1), (KK-10). Dedenin duası yiyeceği lokma statüsüne getirir ve Türk kültüründe yiyeceğe verilen önemin dinsel içeriği bir kez daha kutsallaştırılır (Özdemir, 2018, s. 253). Dualar gerek bölgesel gerekse Alevi ve Bektaşîlerde bazı farklılıklar ve çeşitlilikler gösterir (Demir, 2017).

Balören Köyü’nde de kurban, kesilmeden önce dede tarafından dualanmaktadır. Dede yoksa kurbanı her kurbanı ayrı ayrı dualamaktadır. Kurban kesilirken gözleri kapatılmamaktadır. Kurbanın ciğeri, böbreği, yüreği yemeği yapanlara ikram edilmektedir. Kurbanın derisi bazen satılırken bazen de yenmeyen kısımlarla birlikte gömülmektedir. Bu bölgede kurbanın gömülmesi öncelik olsa da gömülmemesi günah sayılmamaktadır (KK-17), (KK-16). Bu çalışmada gözlemci olarak bulunulan Kocaeli Balören köyünde dede olmadığı zaman köyün ileri gelen kişinin (KK-16) okuduğu lokma duası şu şekildedir:

“Ya 12 İmam adaklarımızı sevaplarımızı sen kabul eyle, çoluğumuzu çocuğumuzu hayırlara çıkar, bismillahirrahmanirrahim tekbir Allah, tekbir Allah.”

Gönül Birliği’nde dede bulunmadığı için köyün ileri gelen kişisi (KK-16) pilavları da şu şekilde dualamıştır:

“Bismişah ya Allah Allah hayırlısıyla verdin çok şükür yiyeceğiz, birliğimizi bozmayacağız.”

Sonuç

Alevi geleneğe mensup ocaklarda yerine getirilen adâb ve erkânın anlamı, büyük ölçüde kişinin ruhunu arındırmak ve yaşamı anlamlandırmak amacıyla yemek kültürüne yansımaktadır. Alevi topluluğunda inanç, kültür ve ritüel arasındaki derin ilişkinin gündelik hayatta en görünür olduğu alan ise yemek pratikleridir. Dini ve özel günlerde tüketilen yiyecekler ile tekrar edilen mitler ve sembollerin ilişkisi bağlamında kaynak kişilerin aktardığı bilgiler, Balören Köyü'nde Alevi geleneğinin, yemek kültürü aracılığıyla gündelik hayatta cemevi ve türbelerde güçlendirildiğini göstermektedir.

Kocaeli Balören Köyü'nde Muharrem, Hızır ve Kasım oruçlarında, musâhiblik, düşkünlük, görgü, dardan indirme ve bağlantı cemlerinde ve Hıdrellez ve Gönül Birliği'nde yerine getirilen erkânlarda lokma hizmeti yürütülmektedir. Alevi geleneğinde görülen bölgesel farklılıklar bağlamında Bağlantı ceminin Balören Köyü Alevi topluluğuna özgü olduğunu söyleyebiliriz. 24 Bacılar orucunun ise Balören Köyü'nde günümüzde tutulmadığı fakat bu oruç hakkında bilgi sahibi olunduğu görülmektedir. Ayrıca Balören Köyü'nde "Okutma cemi ve Koldan Kopma cemi"nin yapılmadığı saptanmıştır.

Balören Köyü'nde cem ayinlerinde ya da geçiş günlerine gelen bireyler lokma yapılması amacıyla un, yağ, bulgur, pirinç ve çeşitli içecekler getirmektedir. Halk tarafından getirilen yiyecekler cemevi ya da türbe mutfağında toplanmaktadır. İmece usulü hazırlanan lokma, dede ya da köyün ileri gelen kişisi tarafından dualandıktan sonra cem bitiminde ceme katılanlara eşit olarak dağıtılmaktadır. Lokmalar cemde yenmektedir ya da evlere götürülmektedir. Kocaeli Balören Köyü bölgesinde lokma hem adak kurban (düzenlenen erkânlarda ya da özel günlere göre değişen büyükbaş/küçükbaş hayvan ya da tavuk) hem de bulgur/pirinç pilavı, gözleme, lokum, börek, yufka, poğaç, kıvrıma tatlısı, aşure, tulumba tatlısı ve un helvası yiyeceklerinden oluşmaktadır. Çalışmanın kuramsal bölümünde incelediğimiz bazı yiyecekler bölgesel farklılıklardan dolayı Balören Köyü yemek erkânında rastlanmamıştır. Örneğin "Elbistan'da içli köfte, Sivas, Maraş, Malatya ve Çorum'da kömbe lokma, Gaziantep'te pişi, Isparta bölgesinde yaprak sarması, Diyarbakır yöresinde pirinç çorbaları, kuru fasulye, nohut, türlü, meftune, Çubuk'ta ayranlı makarna" yapılabilmektedir. Bu anlamda Balören Köyü'ne özgü olan yiyeceğin kıvrıma tatlısı olduğunu söyleyebiliriz. Yemek bir dileğin ifadesi olarak Balören Köyü Alevilerinin gündelik hayatında anlam bulduğu zaman ise Keçeci Seyit Ahmet Türbesi ziyaret edilerek lokma yapılmaktadır. Türbe ziyaretinde yapılan lokmada; et, pilav ve gözleme olabilmektedir.

Ayrıca ahlaki otorite olarak cemlerde sadakatin tesis edildiği ve erkânlarda yürütülen lokma hizmetinde bu sadakati güçlendirdiği görülmektedir. Bir başka deyişle, Alevi topluluğuna mensup bireylerin cemlerde kolektif yükümlülük ve fedakârlık pratikleri güçlendirilmektedir. Musâhiblik Cemi'nde şahsi olarak birbirini tanıyan insanlar arasında karşılıklı yükümlülük duygusu ön plana çıkmaktadır. Bu yükümlülük duygusu Alevi yemek kültüründe mitsel yiyecekler olan "elma, süt, üzüm ve bal" ile sembolize edilmektedir. Bu çalışma, Kocaeli Balören Köyü'nde kentleşmenin etkisiyle canlılığını yitirdiği düşünülen Musâhiblik ve Düşkünlük kurumlarının da devam ettiğini ve canlılığını koruduğunu ortaya çıkarmıştır. Öte yandan örneğin, Bağlantı Cemi'nin sonunda köye ilişkin sorunların çözümü konusunda köy halkına yardım çağrısı yapıldığı gözlemlenmiştir. Görgü Cemi'nde ise topluluğun "halk mahkemesi" olarak nitelendirdiği cemlerde kişilerarası bir "hesaplaşma" yapıldığı görülmektedir.

Kaynak Kişiler

KK-1: Hasan Atmaca	76	İlkokul mezunu-Balören Köyü'nde mukim.
KK-2: Kıymet Atmaca	59	İlkokul mezunu-Balören Köyü'nde mukim.
KK-3: Hatice Atmaca	75	İlkokul mezunu-Balören Köyü'nde mukim.
KK-4: Fatma Er	37	Lise mezunu- Balören Köyü'nde mukim.
KK-5: Hulisi Er	70	İlkokul mezunu- Balören Köyü'nde mukim.
KK-6: Fatma Er	71	İlkokul mezunu-Balören Köyü'nde mukim.
KK-7: Hacer Er mukim.	52	İlkokul mezunu- Balören Köyü'nde evi var, İzmit'te mukim.
KK-8: Kıymet Kaya İzmit'te mukim.	34	Yüksek Lisans mezunu- Balören Köyü'nde evi var, İzmit'te mukim.
KK-9: Caner Gümüş İzmit'te mukim.	31	Ön Lisans mezunu-Balören Köyü'nde evi var, İzmit'te mukim.
KK-10: İsmail Can	67	İlkokul mezunu-Balören Köyü'nde mukim.
KK-11: Gönül Telli mukim.	44	İlkokul mezunu- Balören Köyü'nde evi var, İzmit'te mukim.
KK-12: Fadime Telli mukim.	40	İlkokul mezunu- Balören Köyü'nde evi var, İzmit'te mukim.
KK-13: Kamile Uzun mukim.	56	İlkokul mezunu- Balören Köyü'nde evi var, İzmit'te mukim.
KK-14: Canan Tükenmez mukim.	46	İlkokul mezunu- Balören Köyü'nde evi var, İzmit'te mukim.
KK-15: Kazım Güneş	70	Lisans mezunu- İstanbul'da mukim.
KK-16: Mehmet Akbaş	83	İlkokul mezunu-Balören Köyü'nde mukim.
KK-17: Feyzullah Özmen	53	İlkokul mezunu-Balören Köyü'nde mukim.
KK-18: Burhan Safi	35	Lise mezunu-İzmit'te mukim.

Kaynakça

- Ahn, R. J., Nelson, M. ve Ferguson, G. (2020). Local And Standardized Strategies: A Content Analysis of Newspaper Food And Beverage Advertising in Jamaica. *Newspaper Research Journal*, 41(2), 179-203.
- Appadurai, A. (1988). How to Make a National Cuisine. *Comparative Studies in Society and History*, 30, 3-24.
- Armstrong, J. A. (2018). *Milliyetçilikten Önce Milletler* (Çev. Türközü, S. E.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Angrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Barth, F. (Ed.). (2001). *Etnik Gruplar ve Sınırları* (Çev. Kaya, A., Gürkan, S.). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

- Barthes, R. (2013). *Toward a Psychosociology of Contemporary Food Consumption*. Food and Culture. (Ed. Carole Counihan, Penny Van Esterik). London and New York: Taylor & Francis
- Beardsworth, A., Keil, T. (2002). *Sociology on the Menu: An Invitation to the Study Of Food and Society*. London, New York: Taylor & Francis.
- Bekar, A., Gümüş Dönmez, F. (2016). Tüketicilerin Dışarıda Yemek Yeme Nedenlerine İlişkin Bir Değerlendirme. *Social Sciences*, 11(1), 1-15.
- Bell, C. (2009). *Ritual Theory, Ritual Practice*. New York: Oxford University Pres.
- Bourdieu, P. (2013). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Food and Culture. (Ed. Carole Counihan and Penny Van Esterik). London, New York: Taylor & Francis.
- Bourdieu, P. (2015). *Ayırım: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi* (Çev. Şannan, D. F. ve Berkkurt, A. G.). Ankara: Heretik Yayınları.
- Chan, E., Kwornik, R. ve Wansink, B. (2017). McHealthy: How Marketing Incentives Influence Healthy Food Choices. *Cornell Hospitality Quarterly*, 58(1), 6-22.
- Chaney, D. (1999). *Yaşam Tarzları* (Çev. Kutluk, İ.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Chernin, A. (2008). The Effects of Food Marketing on Children's Preferences: Testing The Moderating Roles of Age and Gender. *The Annals of the American Academy*, 102-118.
- Corm, G. (2011). 21. *Yüzyılda Din Sorunu* (Çev. Sönmez, Ş.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çıblak Coşkun, N. (2014). Anadolu Alevilerinde Cemler ve Bu Cemlerin Sosyokültürel Hayattaki İşlevleri. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 20(78), 9-28.
- DedeKargınoğlu, H. (2016). Dede Garkın Ocağı'nda Musahiplik Uygulaması Örneği. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 78, 91-112.
- Demir, A. (2017). *Alevi-Bektaşilerde Yemek ve Sofra Kültürü*. <http://www.turkish-cuisine.org/print.php?id=25&link=http://www.turkish-cuisine.org/food-and-social-life-2/food-culture-of-alevis-and-bektashis-25.html>. [Erişim tarihi: 12.01.2013].
- Demirel, G., Karanfiloğlu, M. (2020). Sosyal Medyada Yemek Fotoğraflarının Kimlik İnşası Bağlamında Tüketimi: Instagram Örneği. *Akdeniz İletişim Dergisi*, 34, 236-259.
- Dhar, T., Baylis, K. (2011). Fast-Food Consumption and the Ban on Advertising Targeting Children: The Quebec Experience. *Journal of Marketing Research*, 48(5).
- Douglas, M. (2003). *Food in the Social Order*. London, New York: Taylor & Francis.
- Durkheim, E. (2005). *Dini Hayatın İlk Biçimleri*. İstanbul: Ataç yayınları.
- Eliade, M. (2001). *Mitlerin Özellikleri* (Çev. Rifat, S.). İstanbul: Om Yayınevi.
- Ersal, M., Görgülü, E. D. (2017). Yemekten Ritüel Yaratmak: Alevi İnanç Sisteminde Yemek Kültü. *Alevilik-Bektaşilik Araştırmaları Dergisi*, 16, 139-199.
- Fieldhouse, P. (1995). *Food and Nutrition: Customs and Culture*. London: Springer-science+business media, B.V.
- Goffman, E. (2014). *Gündelik Yaşamda Benliğin Sunumu* (Çev. Cezar, B.). İstanbul: Metis Yayınları.

- Goody, J. (1982). *Cooking, Cuisine and Clas*. Cambridge, New York:
- Goode, J. (1992) *Food, Folklore, Cultural Performances, and Popular Entertainments*, (Ed. Richard Bauman). New York: Oxford University Pres.
- Gündüzöz, G. (2017). Anadolu Derviş Sofrasında Hoca Ahmed Yesevî'nin İzleri Derviş Lokmasının Menkıbevî Referansları. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 21 (2), 1217-1247.
- Gürhan, N. (2017). Yemek ve Din: Yemeğin Dini Simgesel Anlamları Üzerine Bir İnceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 1204-1223.
- Hershko, S., Cortese, S., Ert, E., Aronis, A., Maeir, A. ve Pollak, Y. (2021). Advertising Influences Food Choices Of University Students with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 25(8), 1170-1176.
- Kanbir, F. (2021). Siirt Kenti Yöresel Yemek Kültüründe Büryan: Bahattin Büryan Sarayı Örneği. *Folklor/Edebiyat*, 27(107), 905-925.
- Karyelioğlu, S. (2021). Yemek ve Göç: Türkiye'ye Göç Etmiş Suriyelilerin Yemek ile İlgili Kültürel ve İktisadi Deneyimleri. *Journal of Social and Cultural Studies*, 8, 1-22.
- Kıranatlıoğlu, M. (2018). Alevi-Bektaşî Geleneğinde Yemek Duaları. *IV. Uluslararası Alevilik ve Bektaşîlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Ankara, 65-74.
- Kittler, P. G., Sucher, K. P. ve Nelms, M. N. (2018). *Food and Culture*. Boston: Cengage Learning.
- Lawson, E. T. (2005). Ritual Form and Ritual Frequency: From Ethnographic Reports to Experimental Findings. *Mind and Religion* (Ed. Harvey Whitehouse, Robert N. McCauley). Walnut Creek: Altamira Pres.
- Levi-Strauss, C. (2013). *Mit ve Anlam* (Çev. Demir, G. Y.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Maden, F. (2014). Keçeci Baba Ocağı. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 71, 147-169.
- Özdemir, C. (2018). Alevi-Bektaşî Kültüründe "Lokma" Geleneği. *IV. Uluslararası Alevilik ve Bektaşîlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı*: 247-264.
- Rokach, A. (2020). Belonging, Togetherness and Food Rituals. *Open Journal of Depression*, 9, 77-85. <https://doi.org/10.4236/ojd.2020.94007>.
- Sadakoğlu, M., Alkan, T. (2021). Hazır Yemek Firmalarının Covid-19 Salgını Esnasında Dijital Pazarlama Etkinliklerinin İncelenmesi. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 47-66.
- Segal, R. A. (1980). The Myth-Ritualist Theory of Religion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 19 (2), 173-185
- Smith, A. D. (2002). *Ulusların Etnik Kökeni* (Çev. Bayramoğlu, S. ve Kendir, H.). Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.
- Smith, A. D. (2017). *Etno-Sembolizm ve Milliyetçilik* (Çev. Çallı, B. F.). İstanbul: Alfa Kitap.
- Şahin, K., Bağcı, H. R., Özlü, T. ve Usta, S. (2017). Bulancak'ta (Giresun) Coğrafi Özelliklerin Yemek Kültürüne Etkileri. *Studies of The Ottoman Domain*, 7(13), 245-265.
- Uçan, B. Z., Girgin, G. K. ve Karaman, N. (2021). Youtube Yemek Kanallarının Tatma Davranışsal Niyeti Üzerine Etkisi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 1-27.

- Uzel, R. A. (2015). New Dimension of Slow Food Movement Using Supercritical Fluid Technology and Methods to Influence Society by Effective Marketing Strategies. *Food Science and Technology International*, 22(5), 365-376.
- Üçer, C. (2018). Alevî Nitelemeli Ocak / Gruplara Ait Tekke, Zâviye ve Dergâhlardaki Cami ve Mescidler. *Mezhep Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 271-307.
- Üçer, C. (2018). Cemevi: Âdâb ve Erkânın İcrâ Edildiği Mekân. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 88, 59-84.
- Üçer, C. (2020). Musâhiblik Konusunun Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Müfredatında Yer Alış Şekli Üzerine Bir Değerlendirme. *Mezhep Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 3-37.
- Wakamatsu, H. (2013). Küreselleşen Alevilik'te Ocak Dedelik-Seyitlik Hakkında Bir Antropolojik İnceleme. *Geçmişten Günümüze Alevilik I. Uluslararası Sempozyumu*, 95-111.
- Warde, A. (2016). *The Practice of Eating*. Cambridge: Polity Pres.
- Yaman, A. (2012). Geçmişten Günümüze Alevi Ocaklarında Değişime Dair Sosyo-Antropolojik Gözlemler. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 63, 17-38.
- Yıldız, H. (2011). Amasya Yöresi Örneğinde Alevî/Bektaşî Kültüründe İnanç Merkezleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), 471-480.
- Yu, X., Liu, S. (2021). Is Your Food Organic? Examining the Role of Food Aesthetics in Restaurant Marketing. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 20(10), 1-23.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/ Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 463-491.
|| Geliş Tarihi-Received: 15.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 10.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1360918

Sefaradi Halk Edebiyatında Modern *Coha* Fıkraları: Selim Salti Örneği

Djoha Tales in Modern Sephardi Folk Literature: Example of Selim Salti

Doğa Filiz SUBAŞI*

Öz

Hoca hikâyeleri ve benzerleri farklı coğrafyalarda, farklı dönemlerde bazen aynı isimle bazen benzer ya da farklı isimlerle karşımıza çıkmaktadır. Şüphesiz, bu hikâyeler ev sahipliği yapan kültüre, coğrafyaya ve zamana bağlı olarak tür ya da içerik olarak bazı değişiklikler sergilemektedir. 500 yılı aşkındır Anadolu topraklarında varlıklarını sürdüren Sefaradi Yahudileri (1492 yılında İber Yarımadasından sürülen Yahudiler ve onların soyundan gelenler) Osmanlı himayesinde, beraberinde getirdikleri kültür ve dil mirasını gittikleri yeni yerlerdeki yerel dil ve kültürlerle harmanlayarak günümüze dek koruyabilmiştir. Bunun örneklerinden biri de Türk mizahının mihenk taşı olan Nasreddin Hoca fıkralarının benzerlerinin Sefaradi halk edebiyatında yer almasıdır. *Coha*, *Djoha*, *Çuha* ya da *Yoha* adıyla da bilinen bu karakter mizah eşliğinde 'ders' vermeye nesilden nesle aktarılan hikâyeler ile Sefaradi kültüründe de devam etmiştir. Bu tiplenin kökenine dair yapılagelen araştırmalardan sıyrılarak bu çalışma ile günümüzde Latin harfleri ile yazılmış Yahudi İspanyolcası dilinde Selim Salti tarafından kaleme alınan çağdaş *Coha* hikâyelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu fıkraların konuları üzerinde durulmuş ve örnek fıkralar Türkçeye çevrilerek sunulmuştur. Yazarla iki ayrı tarihte yapılan söyleşi aracılığıyla elde edilen bilgilerle de çalışma zenginleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sefaradi Halk Edebiyatı, modern *Coha* fıkraları, Selim Salti, Yahudi İspanyolca Dili (Ladino), Nasreddin Hoca.

Abstract

Hodja tales and similar stories appear in different lands and different periods, sometimes under the same name and sometimes with similar or different ones. Undoubtedly, these stories exhibit some changes in type or content depending on the host culture, land and period of time. For more than 500 years, Sephardic Jews (Jews expelled from the Iberian Peninsula in 1492 and their descendants) have lived in Anatolia, and under Ottoman protection, they were able to preserve the cultural and linguistic heritage they brought with them by blending it with the local languages and cultures in the new places they visited. An example to this is the presence of similar Nasreddin Hodja tales – the cornerstone of Turkish humour – in Sephardi folk literature. Also known as *Coha*, *Djoha*, *Çuha* or *Yoha*, this character has continued to teach humorous 'lessons' in Sephardi culture through stories passed down from one generation to the other. Moving away from the research on the origins of this character, this study rather aims to analyse the contemporary *Djoha* stories written by Selim Salti in Judeo-Spanish but in Latin script. The subjects of these stories are analysed, and some are translated into Turkish and presented as

* Dr. Öğretim Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İspanyol Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, e-posta: doga.subasi@bozok.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6975-6197.

examples. The information obtained through interviews with the author on two different occasions has further enriched the study.

Keywords: Sephardic Folk Literature, modern Djoha tales, Selim Salti, Judeo-Spanish Language (Ladino), Nasreddin Hodja.

Giriş

*Hasidik Haham Koretzli Pinchas şöyle der:
“Tüm mutluluklar cennetten gelir; minicik
bir şaka bile, yeter ki zevk ve keyifle
anlatılsın.”*

Hasidik hareketin¹ öncülerinden Koretzli Pinchas² tarafından söylenen bu söz çalışmamıza temel olan fıkraların yazarı Selim Salti tarafından paylaşılmıştır. 13 Temmuz 2021 tarihinde yayımlanan ve onuncu grubu oluşturan fıkraların giriş kısmındaki³ bu söz Salti'nin gülmecelere bakış açısını sergilemektedir. Sohbetlerinde sık sık fıkra anlatan, etrafındaki insanlara neşe saçması ve bulunduğu ortamları renklendirmesi ile tanınan Salti'nin modern çağıma ait bir Hoca tiplmesi⁴ – yani bir Coha karakteri – yaratması ve fıkraları ile bizi güldürmesi bir tesadüf değildir; gülmek ve güldürmek onun hayatının bir parçasıdır ve bu da kalemine yansımıştır.

2 Mart 2021 tarihinde İsrail'deki Türkiyeliler Birliği⁵ internet sayfasında⁶ *Kuentos modernos de Djoha* ('Modern Coha Hikayeleri') başlığı altında ilk fıkralarını yayımlamaya başlayan yazar Selim Salti kendisiyle 17 Eylül ve 2 Ekim 2021 tarihlerinde Zoom uygulaması üzerinden yaptığımız söyleşilerde fıkra yazarlığına 2020 tarihinde başladığını ifade ediyor. Söyleşi gününe kadar 76⁷ fıkra yayımlayan Salti “sağlığım el verdiği sürece yazmaya ve yayımlamaya devam edeceğim”, diye ekliyor. 2022 yılında Bar İlan Üniversitesi, Salti Ladino Çalışmaları Enstitüsü desteğiyle Gözlem Yayıncılık tarafından *101 Kuentos Modernos de Djoha* (Salti, 2022) adıyla yayımlanan kitabında da gördüğümüz gibi söyleşilerimizin ardından yazmaya devam etmiş ve beğeni toplayan Ladino⁸ dilinde

¹ Hasidik Yahudilik XVIII. yüzyılın sonlarına doğru Doğu Avrupa'da doğup hızlıca yayılmış mistik öğelerin baskın olduğu bir dini harekettir. Hasidizm ili ilgili Türkçe kaleme alınmış güncel bir çalışma için bkz. Araz, 2021.

² Koretzli Haham Pinchas Shapiro (1726-1791) Hasidik hareketin kurucusu Baal Şem Tov'un ilk müritlerinden biridir. Daha fazla bilgi için bkz. Weinryb, 1973, s. 174-175.

³ <https://www.turkisrael.org.il/single-post/kuentos-modernos-de-djoha-x-1> [Erişim tarihi: 10.09.2023].

⁴ Bu çalışmada Hoca öyküleri ile Orta Doğu mizah karakteri kastedilmektedir ve farklı coğrafyalarda farklı adlarla anılan bu başkarakterin kökeni değil, günümüzde Yahudi İspanyolcası dilinde Türk kökenli yazar Selim Salti tarafından yazılan Coha fıkraları üzerinde durulması amaçlanmıştır.

⁵ Türkiye'den giden muhacirlere yardım etme ve Türkiye ile İsrail hükümeti arasında köprü görevi kurma amacını taşıyan bu birlik aynı zamanda üniversite öğrencilerine burs sağlamaktadır. İsrail'deki Türkiyeliler Birliği hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. <https://www.turkisrael.org.il/single-post/2017/11/09/kisa-tarihçettürkçe> [Erişim tarihi: 12.06.2023].

⁶ Bu fıkralar sadece bu web sayfası aracılığıyla değil aynı zamanda *LadinoKomunita, esefarad* gibi Sefaradi kültürünü yaşatmaya yönelik çalışmalarda bulunan başka dijital platformlarda da paylaşılmıştır. Bu da fıkraların daha fazla okuyucuya ulaşmasını sağlamıştır. Öyle ki söyleşi yaptığımız tarihte Salti, fıkraların gördüğü yoğun beğeni karşısında bir yayınevinin bu fıkraları derleyip İngilizce ve İspanyolca dillerinde kitap haline getirerek yayınlamak istediğini ifade etmiştir. Bu söyleşimizden bir yıl sonra da kitap okuyucularla buluşmuştur (Salti, 2022).

⁷ Söyleşinin gerçekleştiği tarihte henüz yayımlanmamış olan bazı fıkralar Selim Salti tarafından canlı olarak anlatıldığından onlar da değerlendirmeye dahil edilmiştir. Yazar söyleşimizden sonra da çok sayıda fıkra kaleme almış ve bu fıkralar *101 Kuentos Modernos de Djoha* adlı kitapta yerini bulmuştur. Fakat, bu fıkralar yazarla yaptığımız söyleşilerden sonra yayımlandığı için bu çalışmaya dahil edilmemiştir. Yakın zamanda yayınlamayı planladığımız daha ayrıntılı olan çalışmada bu fıkralara da yer verilecektir.

⁸ *Ladino* (ya da Yahudi İspanyolcası, Judezmo, Yahudice...) terimi Türk Dil Kurumu'nun hazırladığı Güncel Türkçe Sözlük'te şöyle tanımlanmaktadır: “Musevilerin kullandığı, 15. yüzyıl İspanyolcasını temel alan ancak

yazılmış olan bu fıkralar İspanyolca ve İngilizceye de çevrilerek üç dilli bir kitap olarak yayımlanmıştır.

2 Mart 2021 tarihinden itibaren on beş günde bir, beş (sadece Nisan ayında altı) adet fıkra yayımlayan Salti bu sayının daha da artırılması için okurlarından talep geldiğini belirtiyor ve bunun üzerine Salti 17 Ağustos 2021 tarihli yayınında okuyucularına şu açıklamayı yapıyor:

Birçok okuyucu neden on beş günde bir sadece beş hikâye ya da öğüt yayımladığımı soruyor. Anlaşılana göre miktar kendilerine yeterli gelmiyor ve daha fazla okumak istiyorlar, ben ise şöyle düşünüyorum: Gülmek ve etrafındakileri güldürmek için hikayeler hafızaya alınmalıdır. Söylenildiği gibi fazla bal mide bulandırır, bu konu da aynı böyle, sayı az olduğunda kişi bu fıkralardan daha çok zevk alır ve bu hikâyeleri daha kolay hatırlar.

Yazarla 18 Eylül 2021 tarihinde yaptığımız söyleşide sorduğum “bu fıkraları yazmaktaki amacınız nedir?” sorusuna verdiği cevabın ardından 2 Ekim 2021 tarihindeki söyleşimizde yazar “bu soru başka kişilerin de aklına düşmüş olabilir, yazayım ki onlar da bilsinler. Bir sonraki haftanın fıkralarına giriş kısmına bu amaç için yazdığım kısa metni okumak isterim”, diyerek amacını bir kez daha –ileride kitabın arka kapak yazısı olacak olan–şu sözlerle açıklar:

Sayın okurlar,

Benim naçizane düşünceme göre, komik hikayeler ve fıkralar stres ve yorgunluktan kurtulmamıza yardımcı olur, çünkü gülmek ve ara sıra kahkahalara boğulmak vücudun acılarını yatıştıran bir tür ilaçtır. Özellikle de insan beyninin gelişiminde önemli bir rol oynar [“çünkü fıkralar insanın kafasında her zaman bir soru işareti bırakır”, diye ekler söyleşimizde]. Bu fıkralar bizi güldürürken, bilindiği gibi, acımızı, öfkemizi unutmamıza ve daha az sinirlenmemize yardımcı olur. İşte bu yüzden fıkra yazmak ve uyarlamak hoşuma gidiyor. Umarım keyifle okursunuz.

Fıkralarını Yahudi İspanyolcası dilinde yazan Salti, söyleşimizde bu hikâyeleri yazma sebebinin yok olmakta olan bu dili canlandırmaya yönelik bir girişim olduğunu belirtiyor. Yahudi İspanyolcası ya da Türk Sefaradileri tarafından yaygın olarak kullanılan adıyla Ladino dili (ISO 639-3: lad) Unesco tarafından yok olma tehlikesinde olan diller kategorisine alınmıştır⁹. Günümüzde yaklaşık 100.000¹⁰ kişinin konuştuğu bu dil konuşucuların yaşlarının büyük olması ve yeni neslin ise bu dili neredeyse hiç konuşmuyor olması sebebi ile *World Atlas of Languages* tarafından “potentially vulnerable” olarak sınıflandırılmıştır. Fakat tüm Dünyayı etkisi altına alan Covid-19 sebebiyle yaşanan eve kapanmalar esnasında Ladino dili yeni bir döneme girmiştir demek abartı olmayacaktır. *Boom* olarak adlandırabileceğimiz bu dönemde Ladino konuşucuları internet üzerinde birçok etkinlik gerçekleştirmiş¹¹ (ve gerçekleştirmeye devam etmektedir) ve birçok kişi Ladino öğrenmek amacıyla dil kurslarına katılmaya başlamıştır. İşte tam da bu dönemde Selim Salti, halihazırda anlattığı geleneksel Coha fıkralarının modernleşmeye ihtiyacı olduğu düşüncesiyle yıllardır süregelen Ladino dilini yeniden hayata döndürme çabalarının bir parçası olarak çağdaş Coha fıkraları yazmaya karar vermiştir.

çinde İbranice, Türkçe, Fransızca, Yunanca, Arapça ve Portekizce kelimeler barındıran, Latin kökenli bir Hint-Avrupa dili olan İspanyolcanın bir Lehçesi.” <https://sozluk.gov.tr> [Erişim tarihi: 01.09.2023].

⁹ <https://en.wal.unesco.org/languages/ladino> [Erişim tarihi: 20.08.2023].

¹⁰ Günümüzde kaç kişinin bu dili konuştuğu tam olarak bilinmemektedir. Ethnologue (Eberhard vd., 2023) adlı internet sitesi 2018 yılında dünya genelinde 133.000 Ladino konuşan kişi (125.000’i İsrail’de) olduğunu bildirmiştir. Fakat bu dili akıcı konuşan kişi sayısının çok daha az olduğu bilinmektedir.

¹¹ Son zamanlarda yapılan Ladino dilini yeniden canlandırma çalışmaları yakın zamanda yayınlanacak başka bir çalışmamızın konusu olduğu için bu yazıda bu mevzuya yer verilmemiştir.

Bu çalışmanın konusunu Selim Saltı tarafından Ladino dilinde yazılmış modern Coha fıkraları oluşturmaktadır. Bu çalışmada Coha fıkralarının Sefaradi yazılı ve sözlü kültüründeki yerine kısaca değinildikten sonra yazar hakkında bilgi verilerek modern Saltı fıkralarının başlıkları yayın tarihleri ile verilmiş ve Türkçe çevirileri ile sunulmuştur. Bu fıkraların konu bulduğu mekanlar incelenmiş ve bazı fıkralar Türkçeye çevrilerek yazarın Coha fıkralarını modernleştirirken kullanmış olduğu karakterlere ve olay örgülerine değinilmiştir. Çalışmanın sonunda yer alan Ek-1’de fıkraların başlıkları yukarıda belirtilen kitapta basıldığı haliyle, İngilizce ve İspanyolca çevirisiyle beraber; Ek-2’deki fıkralar ise yukarıda bahsedilen web sayfasındaki haliyle asıl dilinde verilmiştir. Bu çalışma ileride yapacağımız daha ayrıntılı incelemenin başlangıcı niteliğindedir.

1. Sefaradi Kültüründe Coha Fıkraları

*Kuşaklar gelir, kuşaklar gider;
ama öyküler sonsuza dek baki kalır.¹²*

Yıllardır araştırmacılar tarafından Nasreddin Hoca fıkralarının kökeni sorgulanmış ve henüz ortaya atılan farklı görüşler somut bir sonuca varılamamıştır¹³. Benzer sorun sözlü ve yazılı Sefaradi edebiyatının önemli bir parçasını oluşturan Coha karakterinin köken araştırmasında da devam etmektedir. Kimilerine göre Yahudi kültüründen doğma bir unsurdur. Yahudiler sürgün öncesi Sefarad’da anlatılagelen bu öyküleri beraberlerinde getirmiştir. Kimine göre ise bunlar Nasreddin Hoca’dan evrilmiştir¹⁴. Yüzyıllar boyunca bir arada yaşamış farklı kültürlerin birbirlerinden etkilenmemiş olması imkansızdır. Köken belirleme araştırması bu çalışmanın amacı dışında kaldığından bu tartışmalara yer vermeksizin bu bölümde Sefaradi Halk Edebiyatındaki Coha fıkralarına değinilecektir.

Coha, şüphesiz, Sefaradi sözlü geleneği içinde en iyi bilinen ve en ünlü tiptedir. Coha fıkraları, kısa hikayeleri, öğütleri/tavsiyeleri, maceraları –nasıl adlandırılırsa adlandırılırsın– yüzyıllar boyunca eski Osmanlı topraklarında ve Kuzey Afrika’da yaşayan Sefaradiler arasında anne ve babadan çocuklara, büyükanne ve büyükbabadan torunlara aktarılmış, arkadaşlar arasında anlatılmış, toplumsal belleğin en derin ve eğlenceli kısmına kazınmıştır. Bu sayede de günümüzde dünyanın farklı bölgelerine yayılmış Sefaradiler arasında hala anlatılmaktadır. Sefaradi sözlü edebiyatında çok az karakter bu kadar yaygın bir üne kavuşmuştur. Zira Sefarad kökenli Yahudilerin yayıldığı tüm topraklara aynı ya da farklı Coha fıkraları da ulaşmıştır.

Bu sebeple, 500 yılı aşkın süredir Osmanlı topraklarında yaşayan Yahudilerin sözlü ve yazılı kültüründe de Coha fıkraları olması beklenir bir sonuçtur. Osmanlı-Türk Sefaradi halk edebiyatında Coha (ya da Cuha, Coho, Çuha, Çoha vd.) adıyla karşımıza çıkan bu tipteme nesilden nesle aktarılmış, sözlü edebiyatın yanı sıra yazılı edebiyatta da iz bırakmıştır. Mesela, önemli Osmanlı-Sefaradi yerleşim yerleri olan Selanik’te (1911-69 fıkra) ve İstanbul’da (1923-11 fıkra) Raşi¹⁵ harfleri ile Yahudi İspanyolcası dilinde iki ayrı

¹² Honduraslı kısa öykü yazarı Augusto Monterroso’nun Asturya Prensesi Edebiyat Ödülü’nü alırken yaptığı konuşmada kullandığı bu cümle (“Generación va, generación viene: mas el cuento siempre permanece”) *Eski Ahit*’teki şu cümleden uyarlamadır: Kuşaklar gelir, kuşaklar geçer, ama dünya sonsuza dek kalır (Vaiz 1:4) (“Generación va, generación viene: mas la Tierra siempre permanece”) Hernández Valcárcel, 2002, s. 25.

¹³ Nasreddin Hoca’nın kökenine dair farklı uzmanların görüşlerinin yer aldığı “‘Fakelore’ Kavramı ve Nasreddin Hoca” başlıklı çalışma için bkz. Şimşek, 2008, s. 84-89.

¹⁴ Coha karakterinin Yahudilere Endülüs Müslümanlarından aktarıldığı ve Yahudilerin Osmanlıya yerleşmeleriyle benzer mizah karakteri Nasreddin Hoca ile bütünleştiği yaygın bir tezdır. Bu konu için bkz. Jovanović, 2020, 121-126; Corriente, 1999, s. 72. Koen-Sarano, 1991, s. XIV. Kökene dair tartışmalar gazetelerde de almıştır, örneğin Ekmekçi, M. (1996); Bardavid, B. (1996); Coen Sarano, M. (1996).

¹⁵ Çoğunlukla din dışı Yahudi İspanyolcası metinlerin yazıldığı yarı eğik İbrani harfleri.

kitap yayımlanmıştır (Bali, 1999). Bu kısa hikayeler ya da fıkralar günümüze kadar farklı yazarlar tarafından derlenmiş, uyarlanmış ya da yeniden kaleme alınmıştır.

Çağdaş Sefaradi Edebiyatı Coha hikayeleri-fıkraları derleyicisi olarak şüphesiz ilk akla gelen isim 1939 Milan doğumlu Türk asıllı yazar, şair ve araştırmacı Matilda Koen-Sarano'dur. Sarano bu konuda birçok eser yayımlamıştır (Koen-Sarano, 1986; 1990; 1991; 2008; 2014; 2021). Bir diğer taraftan Ladino kültürü ve dilinin ilerlemesi ve yaşatılması için önemli çabalar sarf eden 1937 İstanbul doğumlu Gad Nassi de Coha hikayeleri derleyen Sefaradilerden biridir. Aynı zamanda, günümüzde Sefaradi halk edebiyatının mihenk taşı olan Coha hikayeleri ile ilgili ulusal ve uluslararası birçok akademik çalışma yayımlanmıştır¹⁶.

Günümüzde yapılan bu çalışmalar dışında, bir yandan Sefaradi kültürünün ayrılmaz bir parçası olan geleneksel Coha hikayeleri anlatılmaya devam etmekte, diğer yandan ise geçmişle günümüz arasında bir bağ kuran, geleneksel yaşam ile modern hayat arasında köprü olan geleneksel Coha gibi ya zekasıyla ya da aptallığa varan saflığıyla, muzipliği ve mizahıyla insanları güldürmeye devam ettiği güncel olaylara yer verilen yeni hikâyeler doğmaktadır. Buna en güzel örnek ise çalışmamıza konu olan, Selim Salti'nin kaleminden çıkan modern Coha fıkralarıdır.

2. Selim Salti'den Modern Coha Hikayeleri

2.1 Selim Salti¹⁷

1935 yılında İstanbul'un Yahudi Mahallesi sayılan Şair Ziya Paşa Yokuşu'nda Edirneli bir anne ile Kadıköylü bir babanın üçüncü çocuğu olarak hayata gelen Selim Salti Sefarad ve Türkiye kültürünün tesiri altında büyür. Almanya ile ticari ilişki içerisinde olan baba Hayim Vitali Birinci Dünya Savaşı'nda Çanakkale cephesinde Almanca bilmesi sebebiyle Mareşal Schellendorf'un mahiyetinde askerlik yapar. Annesi Raşel Bennun Edirne'de Alyans Kız Okulu'nun¹⁸ açılması ile okula giden ilk Yahudi kadınlarından olur.

Dört dilli bir ailede büyüyen Selim Salti ailenin diğer bireyleri gibi birçok dil konuşur: Büyükanneleriyle birlikte yaşadığı evlerinin ana dili olan Ladino, Fransız lisesinde eğitim görmesi sebebiyle Fransızca, anne ve babasının aralarında Almanca konuşması sebebiyle çat pat Almanca ve ilkokula başlaması ile Türkçe. Daha sonra bu dillere İngilizce ve İtalyancayı da ekler.

Savaş sonrası yıllarda yaz aylarını Sefaradilerin yoğun olarak yaşadıkları Büyükkada ve Heybeli adada geçiren Salti liseyi bitirip üniversiteye başlaması ile *Şalom*¹⁹ gazetesinde editör ve yazar ve daha sonra yazı işleri sorumlusu olarak çalışmaya başlar. Daha sonra bir süreliğine *İstanbul Ekspres* ve ardından *Akşam* gazetelerinin dış haberler servisini yönetip akşam sekreterliğini yapar.

¹⁶ Bu alanda yapılan çalışmalara gösterilebilecek bazı örnekler şunlardır: Bornes-Varol, 1995; Bardavid, 1997, 87-96; Ağış, 2017, s. 263-271; Jovanović, 2020; Dağcı, 2021.

¹⁷ Bu özgeçmiş hazırlanırken Rifat Bali tarafından derlenen *Meçhul Yahudiler Ansiklopedisi*'nin birinci sayısında Selim Salti'nin "Hayatımın Bir Özeti" başlığıyla kaleme aldığı yazıdan yararlanılmış ve daha önce belirtilen söyleşilerde elde edilen bilgiler ile zenginleştirilmiştir. Daha ayrıntılı bilgi için bkz. Bali, 2016, s. 347-360.

¹⁸ 1867 yılında Edirne'de kurulan *Alliance Israelite Universelle* Osmanlı'daki ilk Alyans okuludur. Osmanlıda kurulan Alyans okulları ile ilgili daha fazla bilgi için bkz. Aydın, 2009.

¹⁹ *Şalom* 29 Ekim 1947 tarihinde Avram Leyon tarafından İstanbul'da yayın hayatına başlamıştır. Genellikle Ladino dilindeki, ancak Türkçe ve Fransızca makalelerin ve ilanların da yer aldığı, 4 sayfadan oluşan gazete 1983 yılında editörünün sağlık durumu sebebiyle Gözlem Yayınevi'ne devredilmiştir. Gazete bir sayfası Ladino ve diğer sayfaları Türkçe olarak günümüzde de yayınlanmaya devam etmektedir. Bunun yanı sıra, tamamı Ladino dilinde aylık çıkan *El Amaneser* başlıklı bir ek yayınlamaktadır. *Şalom* gazetesi hakkında daha fazla bilgi için bkz. Martínez Corral'ın (2016, s. 163-175) gazetenin ikinci aşamasının ilk yöneticisi Naim Güleriyüz ile yaptığı söyleşi.

23 yaşında Naime (Mimi) Taragano ile evlenir. 1959 yılında askerlik görevini yerine getirir. 1960 yılında ağabeyinin yanında iş dünyasına atılır. Bu süreçte İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Gazetecilik Enstitüsünde yüksek tahsilini tamamlar. Cemaat içindeki faaliyetlerini devam ettiren Salti 1963 yılında arkadaşlarının öncülük ettiği İstanbul'daki Yahudi gençliğinin spor tesisi ihtiyaçlarını gidermek için kurulan Yıldırım Spor Kulübü'nün oluşumunda daha sonra da uzun yıllar başkanlık koltuğunda yer alır.

Anne ve babasının vefatının ardından eşinin de yılın yarısından fazlasını yurtdışında eğitim gören çocuklarının yanında Amerika'da geçirmesi sebebiyle İstanbul'la artık bir aile bağının olmadığını düşünerek 1976 yılında İsviçre'ye taşınma kararı alır, İstanbul'daki işlerini kapatarak ağabeyi ile bu sefer Cenevre'de iş hayatına koyulur. 30 yılı aşkın bir süre eşiyile İsviçre'de (ve bu süreçte yaz aylarında Fransa'nın güneyindeki Nice şehrinde) yaşadıkten sonra 2000 yılında çocukları ve torunlarının yaşadığı İsrail'e göç ederler.

Henüz İsrail'e yerleşmeden önce orada ticari girişimlerde bulunur. 1983 yılında Türk kökenli Yahudi gençlerine üniversitelerde okumaları için yardımda bulunmak amacı ile Yehoshua²⁰ Salti Vakfı'nı²¹ kurar. 2003 yılında Sefarad kültürünü ve Ladino dilini araştırmak amacıyla Bar-İlan Üniversitesi bünyesinde Naime and Yehoshua Salti Center for Ladino Studies'i kurar. 2013 yılında Ladino diline ve kültürüne yaptığı katkılar ve yardımlar sebebiyle Bar-İlan Üniversitesi akademik senatosu tarafından fahri doktora unvanına layık görülür. Bu merkez 2020 yılında enstitü statüsüne geçer. Salti aynı zamanda Türkiye'nin dışında Türk Yahudileri tarafından kurulmuş tek birlik olan ve yakından meşgul olduğu İsrail'deki Türkiyeliler Birliği'nin onursal başkanı ve danışman kurulunun daimi üyesidir.

Türkiye'de "Yahudi" (Bali, 2016, s. 355), İsviçre'de "saygı duyulan bir konuk" (Bali, 2016, s. 354); İsrail'de ise "Türk" (Bali, 2016, s. 355) olarak kabul edildiğini belirten Salti eşi, iki çocuğu ve dört torunu ile Rishbon'da yaşamını sürdürmektedir. Selim Salti emeklilik günlerinde tarımla ilgilenmesi dışında eğitimini aldığı ve ticarete atılmadan önce yaptığı gazetecilik mesleğine İsrail'deki Türkiyeliler Birliği bülteninde ve *El Amaneser* gazetesinde düzenli olarak Ladino dilinde yazılar yazarak devam etmektedir. Ayrıca, 2000 yılından itibaren bu çalışmamıza temel oluşturan modern Coħa fıkraları yazmaktadır.

2.2 Salti'nin Coħa Hikayelerinin Başlıkları

Sefarad kültürünün gelişmesi ve Ladino dilinin yok olmaması için hayatı boyunca çaba gösteren Salti'nin en son teşebbüsü, karakteri ile bu amacını bir araya getirerek ortaya çıkmıştır. Eğlenceli mizacını Ladino sevgisiyle harmanlamış ve "demode" olduğunu düşündüğü eski Coħa hikayelerinin yerine yenilerini koymaya karar vermiştir ve bunu da elbette Latin harfleriyle kaleme aldığı Yahudi İspanyolcası dilinde yapmıştır.

Çalışmamıza temel olan fıkralar içerisinde en kısanın 31, en uzunun ise 342 kelimededen oluştuğu bu hikayeciklerin başlıkları hem asıl dilinde –yani Yahudi İspanyolcası ya da Ladino– hem de Türkçeye çevirisi ile ilk yayımlanma tarihi belirtilerek aşağıda sıralanmıştır²²:

Kuentos modernos de Djoha 'Modern Coħa Hikayeleri' (2 Mart 2021)

²⁰ Selim Salti'nin Yahudi adıdır.

²¹ www.saltifoundation.org [Erişim tarihi: 10.07.2023].

²² Bu bölümde fıkraların başlıkları internet sayfasında yayımlandığı haliyle sunulmuştur. Bu fıkralar kitaplaştırıldığında bazı başlıklarda ufak değişiklikler yapılmıştır. Ek 1'de bu fıkraların *101 Kuentos Modernos de Djoha* kitabındaki sayfa numaraları verilmiş ve fıkra başlıkları asıl dilinde ve ardından İngilizce ve İspanyolca çevirileri ile sunulmuştur.

1. *Ande tu madre* 'Ananın evine'
2. *Yo aharvo* 'Döverim Ben'
3. *Kastigar* 'Cezalandırmak'
4. *Ole* 'Ole'
5. *Menu* 'Menü'

Kuentos modernos de Djoha II 'Modern Coha Hikayeleri II' (16 Mart 2021)

6. *Lesbyen* 'Lezbiyen'
7. *Luna de miel* 'Balayı'
8. *Pujita* 'Zam'
9. *Antojo* 'Gözlük'
10. *Kerensya* 'Aşk'
11. *Sinyo zodiako* 'Burç'

Kuentos modernos de Djoha III 'Modern Coha Hikayeleri III' (6 Nisan 2021)

12. *Komemos despues* 'Sonra yiyelim'
13. *Gerra i pas* 'Savaş ve Barış'
14. *Polvo* 'Toz'
15. *Shans* 'Şans'
16. *Kuento kontado por la Sinyora Lea Ojalvo* 'Lea Ojalvo Hanım Tarafından Anlatılan Öykü'

Kuentos modernos de Djoha IV 'Modern Coha Hikayeleri IV' (20 Nisan 2021)

17. *Sekere resefta* 'Reçetesiz Olmaz'
18. *Esta en vida* 'Hala Hayatta'
19. *Ande ay este mazal* 'Nerede Bizde O Şans'
20. *Sekso* 'Cinsiyet'
21. *Djoha consejero* 'Nasihatçı Coha'

Kuentos modernos de Djoha V 'Modern Coha Hikayeleri V' (4 Mayıs 2021)

22. *En punto de muerte* 'Ölüm Döşeginde'
23. *El rey malo* 'Kötü Kral'
24. *Mi perro no es azno* 'Benim Köpeğim Eşek Değil'
25. *Dos suegras* 'İki Kayınvalide'
26. *Papeliko* 'Kağıt Parçası'

Kuentos modernos de Djoha VI 'Modern Coha Hikayeleri VI' (18 Mayıs 2021)

27. *En kayendo* 'Düşerken'
28. *Enbivdar* 'Dul Kalmak'
29. *Azerse el de Mordehay* 'Salağa yatmak'
30. *Keres toparla?* 'Onu Bulmak İstedğine Emin misin?'

31. *Se save 'Biliniyor'*

Kuentos modernos de Djoha VII 'Modern Coha Hikayeleri VII' (1 Haziran 2021)

32. *Intelijensya 'Zeka'*33. *La valor 'Ederi'*34. *El jeneral 'General'*35. *Avas 'Fasülye'*36. *Le kayo la boka 'Dili Tutuldu'*

Kuentos modernos de Djoha VIII ('Modern Coha Hikayeleri VIII') (15 Haziran 2021)

37. *Dientes postizos 'Takma Diş'*38. *Lo ke no se tiene 'Sahip Olmadığım'*39. *5 frijideres '5 Buzdolabı'*40. *Un poko kosha 'Birazcık Topal'*41. *Eskupo 'Tükürük'*

Kuentos modernos de Djoha IX 'Modern Coha Hikayeleri IX' (29 Haziran 2021)

42. *Prizyon 'Hapishane'*43. *Espanto de murir 'Ölüm Korkusu'*44. *Karne mofisida 'Küflü Et'*45. *Ganar el djuzgo 'Davayı Kazanmak'*46. *La kriza 'Kriz'*

Kuentos modernos de Djoha X 'Modern Coha Hikayeleri X' (13 Temmuz 2021)

47. *La pyerna hazina 'Ağrılı Bacak'*48. *Peryer el es.huengo 'Uykusu Kaçmak'*49. *Urjensya 'Acil'*50. *Vijita de doktor 'Doktor Randevusu'*51. *El chek 'Çek'*

Kuentos modernos de Djoha XI 'Modern Coha Hikayeleri XI' (27 Temmuz 2021)

52. *El veteriner 'Veteriner'*53. *El biftek 'Biftek'*54. *Sekreto de ofisyo 'Meslek Sırrı'*55. *Prova 'Deneme'*56. *Depasho la kama 'Yatağın Altı'*

Kuentos modernos de Djoha XII 'Modern Coha Hikayeleri XII' (10 Ağustos 2021)

57. *Se le amenguo el semer 'Pantolonu Küçülmüş'*58. *De Merkada a Rachel 'Merkada'dan Raşel'e'*

59. *Ken ofre mas?* 'Kim Daha Çok Veriyor?'

60. *Djoha i su amigo* 'Coha ve Arkadaşı'

61. *Regalo de aniversaryo* 'Yıldönümü Hediyesi'

Kuentos modernos de Djoha XIII 'Modern Coha Hikayeleri XIII' (17 Ağustos 2021)

62. *El rey malo i los kazalinos* 'Kötü Kral ve Köylüler'

63. *Djoha i el garson* 'Coha ve Garson'

64. *El propietario* 'Ev Sahibi'

65. *Dudu (David)* 'Dudu (David)'

66. *Funerales* 'Cenazeler'

Kuentos modernos de Djoha XIV 'Modern Coha Hikayeleri XIV' (8 Eylül 2021)

67. *Senseridad* 'Dürüstlük'

68. *Kalsados nuevos* 'Yeni Ayakkabılar'

69. *Djoha i su ijo* 'Coha ve Oğlu'

70. *La payla* 'Tekne'

71. *Si esta bueno* 'Eğer İyiyse'

Kuentos modernos de Djoha XV 'Modern Coha Hikayeleri XV' (21 Eylül 2021)

72. *Dar uti (fyerro)* 'Ütülemek'

73. *Delante del espejo* 'Aynanın Karşısında'

74. *La chanaka del gato* 'Kedinin Çanağı'

75. *Ande Alfons kere* 'Alfons Nereye İsterse'

76. *Pleto de marido i mujer* 'Karı Koca Kavgası'

Görüldüğü gibi yazar genelde birkaç kelimedenden oluşan başlıklar vererek güldürmelerini sunmuştur. Başlıklarla fıkraların içerikleri karşılaştırıldığında ise başlıkların sadece kısa olmadığı aynı zamanda fıkraları çarpıcı netlikle betimlediği görülmektedir.

2.3 Modern Coha Fıkralarının Yer Bulduğu Mekânlar

Modern Coha fıkraları –ya da kısa hikayeler ya da nasihatler– zaman ve uzam bütünlüğü barındırmadan farklı (ya da aynı) dönemlerde farklı (ya da aynı) ülke ve şehirlerde geçmektedir. Yazarın hayatını incelediğimizde bu mekân seçimlerinin tesadüfi olmadığı görülmektedir. Hayatının 41 yılını Türkiye’de geçiren yazar mekân belirtilen fıkraların kiminde Türkiye’yi –ve özellikle Sefaradi nüfusunun yoğun olarak bulunduğu İstanbul şehrini– mekân olarak kullanmıştır: Fatih’in meyhaneleri ile ünlü Kumkapı semti, özellikle yaz aylarını geçirmek için gittikleri Büyükkada vb. 2000 yılında İsrail’e yerleşen ve hala orada yaşayan yazar bazı fıkralarını Tel Aviv’de kurgulamıştır: HaYarkon Caddesi, Türklerin yoğunlukla yaşadığı kuzey Tel Aviv’deki Neve Avivim semti, yine Tel Aviv yakınlarındaki Ben Gurion Havaalanı, tanınmış caddelerinden olan Allenby ve Hertzl ve pazarıyla meşhur Levinsky caddeleri; Eliat, Haifa, Yafo, Bat Yam, Aşdod, Ra'anana, Kenan (Kanaan), Holon, Hadera şehrinde yer alan Hillel Yafe Hastanesi, sadece Yahudilik için değil diğer tek tanrılı dinler için de kutsal olan Kudüs’teki Zeytin Dağı. Bu çalışmaya konu olan fıkralar arasında sadece bir fıkroda Sefarad tarihinin ve kültürünün kökenini oluşturan İspanya mekân olarak yer bulmuştur. Sadece yoğun Sefaradi nüfusuna sahip olmasıyla

değil aynı zamanda Sefaradi kültürü (özellikle edebiyat ve dil) ile yoğun bağı olan Fransa ile Paris ve meşhur eğlence merkezi Moulin Rouge'un bulunduğu Pigalle semti de bir fıkrada karşımıza çıkıyor. Yahudi diasporasının bulunduğu Amerika'nın da bazı fıkralarda mekân olarak kullanılması şaşırtıcı değildir.

Bu ülkelerin, şehirlerin, caddelerin ya da sokakların rastgele mi seçildiğini sorduğumuz söyleşide aldığımız cevap doğrultusunda şöyle bir değerlendirme yapılabilir: Bu mekânların belirlenmesinde okur kitlesinin ilgi odağı, kültürü, hayatı önemli bir rol oynamıştır. Yahudi İspanyolcası dilinde yazılan bu fıkraların Sefaradilere yönelik olduğu aşikârken Sefaradi nüfusunun yoğun olarak toplandığı bu ülke seçimlerinin bir tesadüf olmadığını belirtmek gerekir.

2.4. Coha Fıkralarının Konuları

Prof. Dr. Şükrü Elçin (1986) *Halk Edebiyatına Giriş* kitabında şöyle der: "Fıkraları oluşturan hikâyenin özü gerçek hayattan alınmıştır. İnsan-cemiyet münasebetindeki düşünce ve davranış farklarından doğan çatışmalar, beşeri kusurlar ve gülünç vak'alar fıkrayı meydana getirir" (s. 566). Bu tanımda ifade edildiği gibi, Saltı'nın yazıya döktüğü modern Coha fıkralarında yer alan olay örgüleri de gerçekçidir. Hiçbirini abartılı olarak betimleyemeyeceğimiz bu olay örgüleri toplum tarafından ya yaşanmıştır ya da bu olayların yaşanma ihtimali yüksektir.

Çocukluk yıllarında aile büyüklerinden –özellikle Edirneli dayısı Jak'tan– dinlediği fıkra ve hikayeleri hafızasına kaydeden Saltı bulunduğu ortamlarda dinlediği gerçek hikayeleri bu zamana kadar yaşadığı farklı ülkelerin kültürleriyle harmanlamış, hayal gücü ile kurgulamış ve tespitleriyle zekice şekillendirmiştir. Yazarın da söyleşimizde belirttiği gibi kimi zaman derlenmiş eski Coha hikâyelerinden²³ kimi zaman Nasreddin Hoca hikâyelerinden²⁴ kimi zaman Temel fıkralarından²⁵ kimi zaman gerçek hikâyelerden²⁶ kimi zaman da yaptığı diğer okumalardan ya da dinlemelerden²⁷ esinlendiği aşikârdır. Bazen kültürel öğelere değinirken bazen de eski hikâyelerde yer almayan güncel öğelere yer verir.

Fıkraların bazısında Coha tiplerini şaşkın, yalancı, çapkın, akılsız, anlayışsız bir karakter olarak görsek de bazı fıkralarda Coha karşımıza hazır cevap, kurnaz, zeki ve bilge bir kişi olarak çıkar. Bu da toplumun bir aynası olan farklı kişiliklerdeki insanların fıkralardaki yansıması olarak değerlendirilebilir.

²³ Örneğin 1990 yılında Nafi Haleva tarafından anlatılan ve Koen-Sarano (2014, s. 46-47) tarafından derlenen "La devda" ("Borç") fıkrası ile Saltı'nın yazdığı "De Merkada a Rachel" ("Merkada'dan Raşel'e") fıkrası benzerdir.

²⁴ Mesela "Djoha i su ijo" ("Coha ve Oğlu") fıkrası ile "Elin Ağzı Torba Değil ki Büzesin" Nasrettin Hoca fıkrası benzerdir.

²⁵ Yazarın söyleşimizde ifade ettiği gibi kısa fıkraların çoğu Temel fıkralarına benzemektedir.

²⁶ Saltı, Shmuel Refael'in kendisiyle yaptığı *Enkontros de Alhad* ("Pazar Buluşmaları") söyleşisinde bazı fıkraların gerçek, yaşanmış hikâyeler olduğunu söyler (eSefarad CCSEfarad, 2023, 19:35-21:20) ve arkadaş ortamında çok fazla tıp doktoru bulunması sebebiyle tıpla ilgili konuların sıklıkla fıkralarında yer bulduğunu ifade eder. Örneğin, 13 Temmuz 2021 tarihli fıkra grubunda yazdığı "Çek" fıkrasında geçen hikâyenin doktor arkadaşlarından birinin bizzat yaşadığını ve bu hikâyeyi duyduğu an bunu fıkralaştırması gerektiğini düşündüğünü söyler.

Bu fıkra şöyledir: Doktor çok sinirli bir şekilde Coha'yı arar:

– Coha Bey, 4 gün önce verdiğin çek geri döndü.

Coha sakin ve sabırlı bir tavırla cevap verir:

– Benim de romatizmalarım geri döndü, sevgili doktor.

²⁷ Örneğin "Kuento kontado por la Sinyora Lea Ojalvo" ("Lea Ojalvo Hanım Tarafından Anlatılan Öykü") adını verdiği fıkra.

Yahudi İspanyolcası dilinde yazılan bu fıkraların her birinin çevirisi bu çalışmada sunulamayacağı için fikir vermesi açısından konularına göre bazı örnekler sunulması uygun görülmüştür. Bu örnek fıkraların Türkçe çevirileri metin içinde yer alırken Ek 2’de Yahudi İspanyolcası okurları için fıkraların asılları sunulmuştur. Fakat, bu asıllar *101 Kuentos of Djoha* başlığıyla basılan kitapta yer alan fıkralar değil yukarıda adı geçen internet sayfasında yayımlanan fıkralardır. Bu versiyon *101 Kuentos Modernos de Djoha* kitabının basımından önce yapılan editoryal düzeltmeleri kapsamamaktadır; doğrudan Selim Salti kaleminden çıkmış halleridir. Sadece anlamayı kolaylaştırmak için bazı noktalama işaretleri eklenmiştir.

2.5 Modern Coha Fıkralarından Örnekler

Tıpkı Temel fıkralarında olduğu –yazarın da söyleşimizde belirttiği– gibi Coha başkarakteri de bazı fıkralarda Karadeniz fıkralarındaki Temel tiplemesinin özelliklerini taşır. Temel’in aptallığına vurgu yapılarak oluşturulan güldürü tiplemesi bazı Salti fıkralarında da Coha karakterinde vücut bulur²⁸:

ZAM

Coha’ya benzin fiyatlarına zam geldiğini söylerler.

Coha da şöyle cevap verir:

– Benim için fark etmez, ben her zaman 200 şekellik²⁹ benzin alırım!

GÖZLÜK

Coha yeni bir gözlük satın alır ve arkadaşlarının yanına gider.

Avramachi Coha’ya sorar:

– Gözlüğün kaç numara?

Coha cevap verir:

– Acemiyim ben, sıfırdan başladım!

TOZ

Coha çalışma masasından temizlik görevlisine bağırarak seslenir:

– Dünkü tozları ne yaptın? Parmağımla bir telefon numarası yazmıştım!

ŞANS

Coha kutu kola makinasının karşısındadır. Bir jeton atar ve kolanın düştüğünü görür, bu hoşuna gider ve büyük bir zevkle ardı ardına jeton atmaya devam eder.

Sirasını bekleyen bir kişi sabırsızlanır ve Coha’ya şöyle der:

– Pardon beyim de on kutu oldu, ne yapacaksın bu kadar kolayı?

Coha şöyle cevap verir:

– Şiş, ses etme, bugün şanslı günümdeyim!

²⁸ Her ne kadar Coha karakterinin ‘aptal’ tiplemesi olsa da seçtiğimiz fıkralar yapısal olarak Temel fıkralarına daha çok benzemektedir. Ayrıca, yazara danışılarak bu fıkraların Temel fıkralarından esinlendiği teyit edilmiştir. Elbette bu konuda kesin bir yargıya varılması mümkün değildir; zira böyle bir yargının, kapsamlı bir fıkra kaynak taraması ve araştırmasının ardından elde edilen verilerle değerlendirilmesi gerekmektedir.

²⁹ Şekel; İsrail para birimi.

Coha'nın aptal bir karakter olarak resmedildiği bu fıkralarda ahmaklığı ve budalalığı üzerinden güldürü unsuru yaratılmıştır. Fakat, Saltı fıkralarında her zaman güldürmek için bu ögeye başvurulmaz. Her ne kadar Temel tiplemesinden esinlenerek kaleme alındığını düşündüğümüz Coha fıkraları azımsanamayacak sayıda olsa da aynı zamanda Coha günlük dilde 'çakal' olarak adlandırabileceğimiz uyanık bir karakterle de sıklıkla karşımıza çıkar:

YASAK

Bekar Coha bir ev kiralamak ister. Evin sahibi Coha'ya şöyle der:

– Coha Bey, buraya kadın getiremezsiniz!

Bunun üzerine Coha sorar:

– Erkek gelebilir ama, değil mi?

– Doğru anladınız, diye cevap verir ev sahibi.

Coha derin bir nefes alır ve şöyle der:

– Amacım zaten bu evi sevgilime tutmaktı.

NASİHATÇİ COHA

Yafa'da³⁰ bir delikanlı bilgeliğiyle tanınmış Coha'ya soru sormak için yanına gider. Genç, Coha'ya şöyle der:

– Coha Bey, evlenmek istiyorum ve sevdiğim iki kişi var. Hangisini seçeyim, bana akıl vermeni istiyorum.

Coha şöyle cevap verir:

– Söyle bakalım kim bu kızlar?

Genç çocuk başlar anlatmaya:

– Birisi zengin bir aileden geliyor; çok zenginler. Fakat yaş olarak benden büyük ve fazlasıyla çirkin. Diğer kız ise küçük, sadece 18 yaşında, çok güzel, mavi gözlü ama parası yok ve ailesi de fakir. Ne dersin?

Coha düşünür ve ciddi bir tonda cevap verir:

– Bence güzel olanla evlen; çirkin olanın numarasını da bana yolla!

Geleneksel Coha fıkralarında olduğu gibi esas kadın tiplemesi Selim Saltı fıkralarında da Coha'nın eşi olarak karşımıza çıkar. Merkada, yazarın ifade ettiğine göre, fakir bir ailenin öksüz kızı olarak kurgulanmıştır. Zira, Merkada 'satın alınmış' demektir. Merkada'ya yönelik, bazen aşağılayıcı olarak nitelendirebileceğimiz fıkralarla karşılaşırız. Eşi ile olan fıkralarda güldürü ögesi olarak çoğunlukla iyi anlaşamamalarına yer verilir. Bu fıkralarda sık sık kavga ettiklerini, Merkada'nın dırdırcı bir kadın olduğunu, beş kuruş değerinin olmadığını, onu çok da akıllı görmediğini ve çirkin bulduğunu okuyoruz. Bu betimlemelere baktığımızda geleneksel fıkralarda yer alan Coha'nın karısı tiplemesinden çok da farklı olmadığını söyleyebiliriz.

EDERİ

Coha ve Merkada sürekli tartışırlar ve bir gün yolda yürürken yine kavga ederler.

³⁰ Tel Aviv'e bağlı bir liman şehri.

Coha sinirlenir ve şöyle der:

- Öyle bir kadınsın ki bir kuruş bile etmezsin.

Merkada cevap verir:

- Asıl sen bir kuruş etmezsin.

Bunun üzerine Coha eşine bir kuruş etmediğini şimdi kanıtlayacağını söyler. Yolun kenarında olan Coha bir taksi durdurur ve şoföre Batyam'a ne kadara götüreceğini sorar.

Şoför cevap verir:

- 120 şekel.

Coha:

- Peki, eğer bu hanımefendi benimle gelirse ne kadar tutar?

Şoför yanıtlar:

- Aynısı, 120 şekel.

Coha Merkada'ya döner ve şöyle der:

- Gördün mü? Bir kuruş bile etmiyorsun.

Eski Coha ya da Nasreddin Hoca fıkralarında da sık sık karşımıza çıkan kadın ya da kadın-erkek ilişkileri temelli olay örgüsüne modern Coha hikayelerinde de karşı karşıya geliyoruz. Saltı, fıkralarında günümüz toplumunun sorunlarından biri olan karı koca ilişkilerine sık sık yer vermektedir. Ayrıca, günümüz evliliklerinde özellikle şikâyet edilen konulardan biri olan 'evlendikten sonra eşlerin evlilik öncesi olduğu kadar sevgi göstermemesi' konusu modern Coha hikayelerinde de yer bulur:

AŞK

Merkada:

- Coha, canım, eskiden seni çok seviyorum demediğin bir gün bile olmazdı ama görüyorum ki artık sadece seni seviyorum demekle yetiniyorsun.

Coha cevap verir:

- Biz evli değil miyiz ya?!

Mesela, birçok fıkrada Coha'nın mutlu bir evliliğinin olmadığı ve her fırsatta eşinden uzaklaşmanın yolunu aradığını görürüz:

ANANIN EVİNE

Fakir Coha'ya piyangodan bir milyon dolar çıkar, öğrendiği anda koşarak karısı Merkada'nın yanına gider.

Sabırsızca karısına şöyle der:

- Hadi hanım, hemen giyin.

Eşi sorar:

- Coha, ne giyeyim istiyorsun?

Coha telaşla cevap verir:

- Giy işte bir şey.

Merkada:

– İyi de bari nereye gittiğimizi söyle; kokteyle mi, eğlenceye mi, baloya mı? Söyle, nereye?

Coha cevap verir:

– Ananın evine.

DÜRÜSTLÜK

Kudüs'te büyük bir otelde evlilik ile ilgili bir konferansa Coha Merkada ile olan evliliğinden bahsetmek üzere çağrılır. Sıra ona geldiğinde dinleyicilere hayatında hiçbir zaman eşine kötü davranmadığını söyler ve ekler:

– Sevgili Merkada'ma hep saygı ve sevgi gösterdim ve hiçbir zaman eş olarak görevimde kusur etmedim. Hatta, evliliğimizin 25. yılında onu Amerika'ya seyahate götürdüm.

Bunun üzerine dinleyiciler sorar:

– Peki, 30. yıl dönümünde ne yapmayı planlıyorsun?

Coha cevap verir:

– Ne bekliyorsunuz? Tabii ki gidip eve geri getireceğim.

Her ne kadar gerçek dileğin bu olmadığı aşikâr olsa da kimi fıkralarda Coha'nın Merkada'dan ayrılacağı gün güldürü unsuru olarak kullanılır. Günümüzde de bu tür konuların espri malzemesi yapılmasıyla sıklıkla karşılaşılır. Bu sebeple, günlük olaylardan beslenen Saltı de modern Coha fıkralarında bu konuyu işler. Yukarıdaki fıkralarda gördüğümüz gibi sadece Merkada'dan uzak olma dileğinden değil aynı zamanda öleceği günü beklediğinden de bahsettiği fıkralar vardır. Mesela, Coha ölüm döşeğindeyken kendi canı yerine eşininin alınmasını tercih eder ya da eşinin öleceği günü görmeyi diler:

ÖLÜM DÖŞEĞİNDE

Coha ölüm döşeğindeyken karısı Merkada'yı çağırır ve şöyle der:

– Canım, senden bir şey rica edeceğim. En güzel elbiseni giy, saçlarını yap, takılarını tak, benim beğendiğim parfümü sık ve gel, yanıma otur.

Kadın şaşkın bir halde Coha'ya sorar:

– Coha, ne biçim şeyler istiyorsun! Sen bu haldeyken ben kimin için süsleneyim?

– Hah, ben de onu diyorum, der Coha, Azrail geldiğinde belki sana âşık olur da benim yerime seni alır götürür.

NEREDE BİZDE O ŞANS

Coha ve Merkada sürekli yoktan yere kavga ederler. Bir gün Merkada bağırarak Coha'ya şöyle der:

– Coha, sana yaptığım tüm iyiliklerden sonra beni omuzlarında taşıman gerekir.

Bu lafları duyan Coha derin bir nefes alır ve söylenerek şöyle der:

– İnşallah o günleri de görürüm!

HALA HAYATTA

Coha İstanbul'a geleli çok az olmuştur ve Kavala'daki³¹ Alyans'tan sınıf arkadaşı olan Zvulun ile buluşacağı için çok mutludur. Bir salı günü Kumkapılı Rum Hristo'nun meyhanesine giderler ve meşhur Bozcaada şarabı içmeye başlarlar. Meze olarak da fıstık ve leblebi söylerler ve yavaş yavaş şaraplarını içerek sohbet etmeye koyulurlar. Beşinci kadehten sonra Zvulun, yarı sarhoş, Coha'ya şöyle der:

– Biliyor musun, eşim Raşel bir melek, gerçek bir melek.

Bu sözleri duyan Coha başını öne eğer, kafasını iki elinin arasına alır ve şöyle cevap verir:

– Canım arkadaşım, maalesef benimki hala hayatta.

Görüldüğü gibi son fıkra Sefaradilerin yoğun olarak yaşadığı İstanbul'u mekân alır. Coha'nın Kavalalı arkadaşıyla Rum meyhanesine gitmesi ve orada meşhur Bozcaada şarabı içmesi Sefaradilerin Türkiye'deki çokkültürlü hayatın bir parçası olduklarının bir örneğidir. Unutmamak gerekir ki Ladino dilinde yazılan bu fıkralar sadece Türkiye kökenli Sefaradilerin okuması için yazılmamıştır. Bu durum, Türk kökenli olmayanlara da bu unsurların ve hatta fıkranın Ladino aslında kullanılan Türkçeden alıntı sözcüklerin de tanıdık olduğunu düşündürmektedir.

Yukarıda verilen örneklerde Coha'nın, eşine karşı kötü davranışlarına tanık olurken aşağıdaki fıkrada ise Merkada'nın, eşi Coha için komşusunu karşısına almaktan çekinmediğini görürüz:

MERKADA'DAN RAŞEL'E

Coha endişelidir ve bir türlü uyuyamaz. Merkada Coha'ya sorar:

– Canım, neyin var, neden dönüp duruyorsun?

Coha:

– Ne diyeyim istiyorsun Merkada? Yarın karşı komşuya 5000 şekel ödemem gerekiyor ve o kadar param yok. Zor bir ay geçirdim, çok müşteri gelmedi ve şimdi ona ne diyeceğimi bilemiyorum.

Bunun üzerine Merkada yataktan kalkar, avluya bakan pencereyi açar ve Coha'ya borç para veren sarraf Bohoraçi'nin eşi Raşel'e seslenir. Raşel şaşkınlıkla pencereyi açar ve şöyle der:

– Hayrola Merkada, ne istiyorsun?

Merkada:

– Raşel hanımcım, lütfen Bohoraçi Beye kocamın ona olan 5000 şekel borcunu yarın veremeyeceğini çünkü o kadar parası olmadığını söyle. İyi geceler, canım!

Merkada cevabı beklemeden pencereyi kapatır, yatağa yatar ve Coha'ya şöyle der:

– Şimdi o uyumasın; sen yat, uyu!

Fıkralarda karşılaşılan kadın karakterlerden biri de 'kayınvalide' tipleridir. Bazı fıkralarda Coha'nın kayınvalidesi bazısında ise Merkada'nın kayınvalidesi – yani Coha'nın annesi – yer alır. Adı olmayan nadir tiplerdendir. Karşımıza "es.huegra" ya da "suegra" yani 'kaynana' ifadesi ile çıkar:

DİLİ TUTULDU

³¹ Kuzeydoğu Yunanistan şehri.

Coha muhteşem bir villa satın aldığını söyleyen eski bir arkadaşıyla Hertzl caddesinde³² karşılaşır ve arkadaşı ona şöyle der:

– Evi görsen güzelliği karşısında dilin tutulur.

Bunun üzerine Coha cevap verir:

– Ah, çok güzel, o zaman kayınvalideme gösterelim.

Fıkroda gördüğümüz gibi Salti günümüz toplumuna ayna tutmuştur, damat-kaynana ya da gelin-kaynana arasındaki sürtüşmeler fıkralara konu olmuştur:

İKİ KAYINVALİDE

Coha ve Merkada yıllardır evlidir. Her sabah olduğu gibi yine dırdır ederek Merkada sevgili Cohacığınaya sorar:

– Söyle bakalım, sen neden benim annemi sevmiyorsun?

Coha nasıl mı cevap verir? Şaşkınlığı geçtikten sonra şöyle der:

– Canım, ben kayınvalidemi senin kayınvalideni sevdiğinden daha çok seviyorum!

Salti'nin kaleme aldığı modern fıkralarda beklenildiği üzere anlatıya aracılık etmesi amacıyla hedef okuyucuların kültürüne –yani Sefaradilere– tanıdık öğelere yer verilmektedir. Örneğin, aşağıdaki ilk fıkrada Yahudi kültürünün bir parçası olan çöpçatan geleneği dikkat çekerken bir sonraki fıkranın İspanya kökenli Sefaradilerin aşına olduğu boğa yarışları ve *ole* narası aracılığıyla fıkranın kurgulanması şaşırtıcı değildir:

BİRAZCIK TOPAL

Çöpçatan evlenmek isteyen Coha'ya şöyle der:

Coha cevap verir:

– Tanıyorum onu. Kuyumcu Daniyel Bey'in kızı değil mi o?

Ta kendisi, diye cevap verir, çöpçatan. Peki, çeyizinin ne kadar yüksek olduğunu biliyor musun? Üç milyon şekel.

– Bir kez gördüm onu, topaldı. Hala topallıyor mu?

– Her zaman değil, sadece yürüdüğünde.

OLE

Coha İspanya seyahatinde arkadaşlarıyla birlikte boğa güreşi izlemeye gider. Bütün kalabalık *ole* diye bağırılmaktadır. Herkes oturduğunda bu sefer Coha ayağa kalkar ve *ole* diye bağırır. Coha'nın hatasını fark eden tur rehberi Coha'ya döner ve şöyle der:

– Coha Bey, neden *ole* denilmeyecek yerde *ole* diyorsun?

Coha rehberine cevap verir:

– Ben boğanın tarafını tutuyorum, sizin hangi tarafı tuttuğunuz beni hiç ilgilendirmez!

Sefaradi halk edebiyatına ait geleneksel Coha fıkralarında olduğu gibi ya da tıpkı Nasreddin Hoca'nunkilerde de olduğu gibi modern Coha'nın da bir eşiği vardır. Salti, bu eşiğe Fransızca *Alfons* adını vermiştir. Bu durum, Sefaradi kültürünün, dilinin ve

³² Tel Aviv'de bir cadde.

edebiyatının yıllarca Fransa etkisi altında kalmasının getirdiği doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Çok sevdikleri beyaz eşekleri Alfons ile “Coha ve Oğlu” başlıklı, çok tanıdık olan ve farklı kültürlerde, farklı versiyonlarıyla karşılaştığımız bir fıkra ile 8 Eylül 2021 tarihinde tanışıyoruz:

COHA VE OĞLU

İngiliz mandası³³ sırasında Coha oğlu Robert ile iş yaptıkları Galil’deki³⁴ üç kibutzu ziyaret etmeye karar verir. Bir sabah çok sevdikleri ve Alfons olarak adlandırdıkları beyaz eşeklerine biner ve yola koyulurlar. Akşama doğru ilk kibutza ulaşırlar ve onları bekleyen kişilerin kendi aralarında konuştuklarını görürler:

– Bak şunlara hele, utanmadan ikisi birden eşeğe binmişler, zavallı eşek...

İkinci gün diğer kibutza gitmeye karar verirler ve kibutza yaklaşırken Robert eşekten iner ve yoluna yürüyerek devam eder. Bu sefer Coha ve oğlunun geldiğini gören kibutzdaki kadınlar yüksek sesle konuşmaya başlar ve biri şöyle der:

– Babaya bak hiç utanmıyor, o eşeğe binmiş, zavallı oğlunu yürümeye zorluyor.

Başka bir sabah üçüncü kibutza doğru yola çıkarlar ve oraya yaklaşırken Coha eşekten iner ve kibutza doğru yürümeye başlar, Robert ise eşeği Alfons’a binip yoluna devam eder. Adamlar Coha’yı asık suratla karşılar ve şöyle der:

– Anlamıyoruz seni Coha, sen bu yaşında yürüyerek gidiyorsun, genç oğlun Robert ise eşeğin sırtında yolculuk yapıyor.

Ziyaret biter ve Coha ve Robert bu sefer her ikisi de Alfons’un yanında yürüyerek eve dönerken bir ağacın altında dinlenmeye koyulurlar. Coha Robert’e şöyle der:

– Zor, her türlü çok zor oğlum, insanları mutlu etmek çok zor, bu öyle bir hedef ki ulaşmak imkânsız.

Alfons ile bir diğer karşılaşmamız 21 Eylül 2021 tarihinde yayınlanan 75 numaralı “Alfons Nereye İsterse” başlıklı fıkra ile oluyor. Çok tanıdık olan Nasrettin Hoca hikayesinden esinlenerek yazdığı bu fıkrada da Coha’nın eşeği Alfons da inatçı, kafasına buyruk ve söz dinlemeyen biri olarak karşımıza çıkıyor. Nasrettin Hoca’nın, eşeği Karakaçan’a olan sadakati gibi Coha’yı da eşeğine güvenen, onu sorgulamayan ve ona sadık bir sahip olarak görüyoruz:

ALFONS NEREYE İSTERSE

Coha bir gün eşeği Alfons’un üstüne biner ama hayvanın hiç kullanmadıkları bir yola doğru koşmaya başlamasına anlam veremez. Coha’yı görenler sorar:

– Böyle hızlıca nereye gidiyorsun Coha Efendi, ne garip, sen buradan hiç geçmezsin ki!

Coha cevap verir:

– Ne bileyim ben, Alfons nereye isterse oraya gidiyorum.

Salti tarafından kaleme alınan, günümüze kadar yayımlanmış olan ve bu çalışmaya kaynak olmuş modern Coha hikayelerinde Alfons sadece birkaç kez karşımıza çıkar. Salti’nin tüm fıkraları okunduğunda Coha tiplemesinin adım adım daha modern bir hayata

³³ Birleşik Krallık Filistin Mandası (1922-1948).

³⁴ Galil, Celile İsrail’de bir bölge.

sahip olduğuna tanık oluruz. Modern hayata her anlamda uyum sağlayan Coha “Kağıt Parçası” adlı fıkrada eşekten iner ve arabaya biner:

KAĞIT PARÇASI

Coha ve eşi Merkada yeni otomobilleriyle Hayfa’ya³⁵ gider. Coha yolda ikide bir cebinden bir kağıt parçası çıkarıp ona bakar ve sonra kağıdı geri koyar.

Bunun üzerine, Merkada Coha’ya sorar:

– Kağıtta neye bakıyorsun?

Coha cevap verir:

– Sağdaki gaz onun solundaki de fren yazıyor, ona bakıyorum!

2 Ekim 2021 tarihli söyleşimizde yazarın heyecanla anlattığı ve o dönem henüz yayımlanmamış³⁶ “Alfons mos desho” başlıklı fıkrada Coha’nın araba almadan önceki hikayesi anlatılmaktadır. Alfons ölür ve arkadaşı Mordu Coha’nın artık dört tekerleğe terfi etmesi gerektiğini söyler:

ALFONS SİZLERE ÖMÜR

Eşeği Alfons’un kaybını gözyaşlarıyla öğrenen Coha üzüntüden uzun süre dışarı çıkmaz.

Coha’yı ziyarete gelen arkadaşı Mordu ona şöyle der:

– Yeter artık Coha, o eşekler cennetine gitti, seni yalnız bıraktı; sen de artık yeni bir tane bul.

Coha, gözü yaşlı şöyle der:

– Alfons gibisini nereden bulacağım. Hem, günümüzde artık ulaşım için hayvan kullanılmıyor ki.

Mordu cevap verir:

– Coha, mızızlanmayı bırak artık, kendine dört tekerlekli bir eşek al. Senden taze ot değil sadece birazcık benzin isteyecek, göreceksin.

Bunun üzerine oğlu Robert ile birlikte ikinci el araba galerisine gider. Satılık yüzlerce araba vardır fakat fiyatları gören Coha oğluna hiçbirini beğenmediğini söyler.

Bir hafta geçer, bu sefer Merkada ile başka bir galeriye gider. Hanımının hoşuna giden küçük bir Fiat 500 bulurlar.

Coha tam, alıyorum, diyecekken pişman olur.

Bunun üzerine, Merkada Coha’ya sorar:

– Neden pişman oldun ki araba çok güzel.

Coha cevap verir:

– Haklısın canım, arabanın dört tekerleği var, evet, fakat direksiyon önde, ben arkada olmasını isterdim.

³⁵ Kuzey İsrail şehri.

³⁶ Bu fıkra söyleşimizin ardından İsrail’deki Türkiyeliler Birliği sayfasında ve ardından *101 Kuentos Modernos de Djoha* kitabında yayımlanmıştır (Saltı, 2022: s. 162-164).

Nasrettin Hoca'nın eşeğine ters binmesine yapılan atıfla biten bu fıkrada diğer birçok fıkrada olduğu gibi Coha'nın modern hayata ayak uydurduğunu ve gündelik modern hayattan öğelerle bu fıkraların kurgulandığını görürüz. Bir fıkrada Coha beğendiği kadını *Whatsapp*'tan taciz ederken onun lezbiyen olduğunu öğrenir, bir diğerinde ise yemek beğenmeyen kocaya karısı tarafından bir *Whatsapp* mesajı ile haddi bildirilir:

LEZBİYEN

Güzel kadın Coha'nın iltifatlarından artık yorulur çünkü Coha durmadan ona âşık olduğunu, onu çok sevdiğini, onu arzuladığını söylemek için ya arar ya da *WhatsApp*'tan mesaj gönderir...

Bir gün yolda Coha'yla karşılaşan kadın, sabırla şöyle der:

– Coha, yorma kendini, ben lezbiyenim.

Coha kadına sorar:

– Yani ne demek o?

Güzel kadın yanıt verir:

– Sadece kadınlardan hoşlanıyorum demek.

Coha cevap verir:

– Merak etme, ben de lezbiyenim.

KARI-KOCA KAVGALARI

Merkada ve Coha akşam yemeği yüzünden kavga ederler çünkü yemek evin beyinin damak zevkine göre hazırlanmamıştır. Kız kardeşinin evinden geç dönen Merkada sıcak bir yemek hazırlayacak vakit bulamamıştır ve sofraya sadece dünden kalan birkaç tabak soğuk yemek koyar.

Tartışmanın sınırı hala üzerinde olan Coha yastığını alır ve uyumaya salona gider. Ertesi sabah kahvaltı sofrasında sessizce otururlarken Coha Merkada'ya *Whatapp*'tan bir mesaj gönderir:

– Bu akşam ne yiyeceğiz?

Merkada cep telefonundan cevap verir:

– Dün akşamki yemekten artanları.

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi hikayelerinde güncel olaylara sık sık yer veren Salti gündemi tüm gerçekliğiyle fıkralarına yansıtır. Coha'nın 'tespitiyle' Covid-19 virüsünün etkisi altında yaşanan pandemi günlerinde kapalı olan kuaförlerin kadınları nasıl etkilediğini komik bir şekilde dile getirir³⁷:

Covid günlerinde kuaförsüzlükten İsrail'deki sarışınların %90'ı ortadan kayboldu.

Bu çalışmada yer verdiğimiz fıkralar yayınlanan fıkraların sadece küçük bir kısmıdır fakat Salti kaleminden çıkan modern Coha fıkralarının tarzı hakkında bize genel hatlarıyla bilgi vermektedir.

³⁷ Bu fıkraların çoğunun Covid-19 virüsü sebebiyle yaşadığımız eve kapanma dönemlerinde yazılmış olması unutulmamalıdır.

Sonuç

Bu çalışmada yer verdiğimiz Selim Salti'nin kaleminden çıkmış 76 Coha fıkrası daha önce bahsettiğimiz *101 Kuentos Modernos de Djoha* adlı kitapta yayımlananların sadece bazıları ve 'ham' halidir. Bu çalışmada, adı geçen kitapta yer alan fıkralar yerine bunların ilk paylaşıldığı yer olan İsrail'deki Türkiyeliler Birliği web sayfasındaki halinin kullanılmış olmasının sebebi bu yazıların doğrudan Selim Salti'nin elinden çıktığı gibi, editoryal bir 'düzeltme' olmaksızın yayınlanmış olmasıdır. Ladino, yani Yahudi İspanyolcası dili, farklı coğrafyalarda ve farklı dönemlerde (hatta aynı coğrafyada ve aynı dönemde) farklı şekilde konuşulageldiği için bu dile ait bir standartlaşmadan henüz bahsedemeyiz³⁸. Bu sebeple her bir Ladino konuşucusunun kullandığı dil, dil üzerine inceleme yapanlar için çok büyük önem taşımaktadır. Çalışmamızda da Salti'nin elinden çıkan fıkralar olduğu gibi bırakılmış ve Ek 2'de verilmiştir. Ayrıca belirtmek gerekir ki bu çalışma ileride yayınlayacağımız Selim Salti fıkralarının ayrıntılı analizinin başlangıcı niteliğindedir.

Selim Salti tarafından yazılan modern dünyanın yeni Coha fıkraları incelenirken Coha ve diğer ana ve bazı yardımcı tiplerin karakter analizi yapılarak hikayelerin yer bulduğu mekânlar belirlenmiştir. Yazar tarafından yaratılan kişi isimleri ve mekân seçimlerinin olası sebepleri üzerinde durulmuş ve Salti fıkraları incelenmiş, konu tasnifi yapılmış ve kimi fıkraların Türkçe çevirisi sunulmuştur. Ayrıca, tüm bu incelemeye Selim Salti ile 21 Eylül ve 2 Ekim 2021 tarihlerinde gerçekleştirilen söyleşilerden elde edilen veriler de eklenerek daha kapsamlı bir değerlendirmeye ulaşılması amaçlanmıştır.

Bu çalışma ile Sefaradi kültürüne ait modern Coha fıkraları Türkçeye çevrilerek Türk okura sunulmuştur. Fıkraları okuyarak ait oldukları toplumun düşünce yapısını, gelenek göreneklerini, dillerini, tarihlerini, kültürlerini görmek mümkündür. Bu açıdan bakarsak bu fıkralar Sefaradi toplumunun bir aynası olarak kabul edilebilir. Çalışmamızda sadece 76 fıkra incelemesine yer verilmiş olsa da vardığımız yargı Coha ve fıkralarının geleneksel Coha fıkralarına benzemekle birlikte modern dokunuşlarla okuyucuya daha yakın bir karakter çizilmiş ve bu sayede bize günümüz toplumunu yansıtmış olduğudur. Sefaradi kültürünü tanımamıza yardımcı olan bu kısa hikayelere sadece Sefaradi kökenli diyemeyiz, bunlar evrenseldir. Coha'nın ve diğer karakterlerin başından geçenler, konuşmalar, maceralar, kahkahalar, hayal gücü, Sefaradilerin ve daha birçok halkın bugününü ve geçmişini çok net bir şekilde ifade etmektedir.

Salti fıkraları da tipik Nasrettin Hoca fıkralarında olduğu gibi anlatı üzerinden toplumun değer yargılarını, evliliğe ve kadına olan bakışını, aile içi tartışmaları ve günümüz sorunlarını mizahî bir şekilde ortaya koyar. Ahmaklık ve budalalık – fakat aynı zamanda zekâ – Coha fıkralarında eksik olmamakla birlikte kimilerinde güldürürken düşündürme / mesaj verme söz konusudur.

Coğrafya, zaman, ulus, kültür değiştikçe fıkralar gibi fıkra içinde yer alan karakter ve fıkranın vuku bulduğu uzam değişikliği beklenen bir sonudur. Modern Coha fıkralarını incelediğimizde olay örgüsünün belirli bir akış takip etmediğini ve farklı coğrafyalarda yer bulduğunu görürüz. Fakat, aynı zamanda her ne kadar birbirinden bağımsız hikayecikler anlatılsa da aralarında bazı bağlar olduğuna şahit oluruz.

Bilindiği gibi fıkraların başarılı sayılabilmesi için sadece güldürü unsurunun olması yeterli değildir. Dinleyici ya da okuyucu fıkraya maruz kaldığında fıkrada kendinden bir şeyler bulmalıdır, onu içselleştirebilmelidir. Salti tarafından yazılan bu fıkraların sunulduğu zorlu bir hedef kitlesi vardır çünkü Yahudi-İspanyolca dilinde yazılmış bu

³⁸ Bu amaç için İspanya hükümeti tarafından 2019 yılında İsrail'de *Akademia Nacionala del Ladino* (ANL) 'Ulusal Ladino Akademisi' kurulur.

fıkralar dünyanın farklı yerlerinde yaşayan farklı alt yapıya ve kültüre, kısmen ya da tamamen farklı gündelik hayata ve hayat gairesine sahip fakat aynı zamanda da birbirlerinin farklılıklarından haberdar olan genç-yaşlı, kadın-erkek çok geniş bir yelpazeye sunulmaktadır. Salti bu çokkültürlü okur kitlesini modern fıkralarıyla çok başarılı bir şekilde tek çatı altında toplayabilmiştir. Nitekim, fıkralar birçok kişi tarafından okunmuş, hatta Selim Salti'nin söyleşimizde naklettiğine göre fıkraların yayımlandığı haftalarda *web* sitesi ziyareti 1000 kişiye kadar ulaşmıştır. Ardından, Yahudi İspanyolcası bilmeyenlerin talebi doğrultusunda da İngilizce ve İspanyolcaya çevrilmiştir. Bu modern fıkralar okur (ya da dinleyici) tarafından kendi ortamlarında anlatılmaya başlandığını da ayrıca vurgulamak gerekir³⁹. Bu da Salti'nin hedefine ulaştığını ve başarısını göstermektedir.

Yahudi İspanyolcasını, yani Ladino dilini, canlandırma çalışmalarından Sefaradilerin özellikle son üç yıldır organize ettiği etkinliklerde/yayınlarında da karşılaştığımız yaygın öge geleneksel ya da modern Coha fıkralarıdır. Bu da göstermektedir ki Sefaradiler bu dili kullanmaya devam ettikleri sürece ya da en azından anlayan yeni nesiller var oldukça Ladino dilindeki Coha fıkraları Sefaradi halk edebiyatının vazgeçilmez bir parçası olmayı sürdürecektir ve böylelikle Salti de bu fıkraları yazarken amaçladığı unsurlardan en önemlisini yerine getirmiş olacaktır.

Kaynakça

- Araz, Ö. F. (2021). Tarihten Günümüze Hasidik Yahudiler ve Kendilerine Özgü Dindarlık Anlayışları. *Dergiabant*, 9(1), 124-150.
- Aydın, M. (2009). XIX. Yüzyılın Sonunda Osmanlı Devleti'nde Alliance İsrailite Universelle (A. I. U.) Okullarının Açılması. *Türk-İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7, 7-24.
- Bali, R. (2016). *Meçhul Yahudiler Ansiklopedisi*, C. I. İstanbul: Libra Kitap.
- Bali, Rifat (1999). İbrani Harfli İspanyolca Nasreddin Hoca Kitapları. *Müteferrika*, 15, 87-95.
- Bardavid, B. (1996.10.23). Bizim Hoca-Nasreddin Hoca. *Şalom*, 2.
- Bardavid, B. (1997). Bizim Hoca - Nasreddin Hoca. *Toplumbilim*, 6, 87-96.
- Başgöz, İ. (2005). *Geçmişten Günümüze Nasreddin Hoca*. İstanbul: Pan.
- Coen Sarano, M. (1996.07.03). Nasreddin Hoca'nın Yahudi Dünyası. *Şalom*, 7.
- Corriente, F. (1999). Arabismos Peculiares del Judeo-español (de Salónica). *Estudio de Dialoçtología Norteafricana y Andalusí*, 4, 65-81.
- Dağcı, Ö. F. (2021). *Akdeniz Yahudileri, Sefaradlar, Ladino Dili ve Kültürü: Nasreddin Hoca ve Djoha Üzerine Mukayeseli Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Akdeniz Uygarlıkları Araştırma Enstitüsü.
- Eberhard, D. M. – vd. (ed.) (2023). *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-sixth edition. Dallas, Texas: SIL International. <http://www.ethnologue.com> [Erişim tarihi: 03.08.2023].
- Ekmekçi, M. (1996.06.1996). Yahudilerin Nasrettin Hocası. *Cumhuriyet*, 3.
- Elçin, Ş. (1986). *Halk Edebiyatına Giriş*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

³⁹ Örneğin, *Ladino 21 Youtube* kanalı yöneticisi Carlos Yebra López'in Nissim Ashkenazi ile yaptığı söyleşide Ashkenazi'nin anlattığı fıkra Salti'nin "Ölüm Döşeginde" fıkrasına benzemektedir. Fıkroyu dinlemek için bkz. (Ladino21, 2023, 0:35-1:32).

- eSefarad CC Sefarad. (11.12.2023). *Enkontros de Alhad: "De Muevo Nasio Djoha: livro de Selim Salti" con Shmuel Refael y Selim Salti.* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/live/-DYZgcgKyRM?si=cTIYbBxQJj4eJTtID> [Erişim Tarihi 10.09.2023].
- Fazıla D. A. (2017). Judeo-Spanish and Turkish Proverbs and Idioms with Djoha and Hodja Nasrettin: Questioning Wittiness via Conceptual Metaphors. *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, 3(2), 263-271.
- Hernández Valcárcel, C. (2002). *El Cuento Español en los Siglos de Oro, v. I. El siglo XVI.* Murcia: Universidad de Murcia.
- Jovanović, Ź. (2020). *Twentieth-Century Sephardic Authors from the Former Yugoslavia. A Judeo-Spanish Tradition.* Cambridge: Legenda-Modern Humanities Research Association.
- Koen-Sarano, M. (1986). *Kuentos del Folklor de la Famiya Djudeo-Espanyola.* Kudüs: Kaza.
- Koén-Sarano, M. (1990). *Storie di Giochà.* Sansoni, Firenze.
- Koen-Sarano, M. (1991). *Djohá ke Dize? Kuentos Populares Djudeo-Espanyoles.* Kudüs: Kana.
- Koen-Sarano, M. (2008). *Riyir kon Djohá i los otros (=Rire avec Djohá et les Autres).* Paris: Alliance Israélite Universelle, La Lettre Sépharade.
- Koén-Sarano, M. (2014). *Kuentos de Todos los Tiempos. La famiya. Kuentos de Djohá.* Kudüs: Kaza Editora S. Zack.
- Koen-Sarano, M. (2021). *Kuentos del Folklor De La Famiya Djudeo-Espanyola.* İstanbul: Gözlem Gazetecilik Basın ve Yayın.
- Ladino21. (08.09.2023). *No Vamos a Deshar ke se Dirita la Lingua. Kiryat Motskin, Israel* [video]. Youtube. https://youtu.be/vstfF5uq8X8?si=BnxX6JcmU3Ja_uWJ [Erişim Tarihi 10.09.2023].
- Martínez Corral, A., 2016, Entrevista con Naim Gülerüz. *MEAH Hebreo*, 65, 163-175.
- Salti, S. Y. (2022). *101 Kuentos Modernos de Djoha.* İstanbul: Gözlem Gazetecilik Basın ve Yayın.
- şimşek, F. I. (2008). 'Fakelore' Kavramı ve Nasreddin Hoca. *Millî Folklor*, 79, 84-89.
- Varol, M.-C. (1995). Djoha juif dans l'Empire Ottoman. *Revue des Mondes Musulmans et de la Méditerranée*, 77-78, 61-74.
- Weinryb, B. D. (1973). *The Jews of Poland: A Social and Economic History of the Jewish Community in Poland from 1100 to 1800.* Filadelfiya: Jewish Publication Society.

Ek 1.

Salti fıkraları 101 *Kuentos Modernos de Djoha* kitabında yer alan adları ve İngilizce ve İspanyolca çevirileri ile birlikte *İsrail'deki Türkiyeliler Birliği* sayfasında yayımlandığı sıralamayla aşağıda verilmiştir. Ayrıca, fıkraların yer aldığı internet sayfası linkleri dipnotlarda sunulmuştur.

Kuentos modernos de Djoha 'Modern Coha Hikayeleri' (2 Mart 2021⁴⁰)

1. "Ande tu madre / To your mother's / Adonde tu madre" (Salti, 2022, s. 26-27)
2. "Yo aharvo / I spank / Doy nalgadas" (Salti, 2022, s. 28).
3. "Kastigar / Punishment / Castigo" (Salti, 2022, s. 31).
4. "Ole / Ole / Olé" (Salti, 2022, s. 32).
5. "Menu / Menu / Menú" (Salti, 2022, s. 33).

Kuentos modernos de Djoha II 'Modern Coha Hikayeleri II' (16 Mart 2021⁴¹)

6. "Lesbyen / Lesbian / Lesbiana" (Salti, 2022, s. 34-35).
7. "Luna de miel / Honeymoon / Luna de miel" (Salti, 2022, s. 36).
8. "Pujita en los presos / Price increase / Alza de precio" (Salti, 2022, s. 37).
9. "Antojo / Glasses / Lentes" (Salti, 2022, s. 38).
10. "Kerensya / Love / Amor" (Salti, 2022, s. 39).
11. "Sinyo Zodiako / Astrological sign / Signo del Zodiaco" (Salti, 2022, s. 40).

Kuentos modernos de Djoha III 'Modern Coha Hikayeleri III' (6 Nisan 2021⁴²)

12. "Komemos despues / We will eat later / Comemos después" (Salti, 2022, s. 41-42).
13. "Gerra i Pas / War and Peace / Guerra y Paz" (Salti, 2022, s. 43-44).
14. "El polvo / Dust / El polvo" (Salti, 2022, s. 45).
15. "Shans / Luck / Oportunidad" (Salti, 2022, s. 46-47).
16. "La verdad / The truth / La verdad" (Salti, 2022, s. 48-49).

Kuentos modernos de Djoha IV 'Modern Coha Hikayeleri IV' (20 Nisan 2021⁴³)

17. "Se kere resefta / Prescription needed / Se necesita receta" (Salti, 2022, s. 50).
18. "Esta en vida / She is still alive / Está viva todavía" (Salti, 2022, s. 52-53).
19. "Ande ay este mazal / Getting to be so lucky / Qué suerte ésta" (Salti, 2022, s. 54-55).
20. "No se permite / Not allowed / No se permite" (Salti, 2022, s. 56).
21. "Djoha, consejero / Djoha, counselor / Djoha, consejero" (Salti, 2022, s. 57-58)

Kuentos modernos de Djoha V 'Modern Coha Hikayeleri V' (4 Mayıs 2021⁴⁴)

22. "En punto de muerte / About to die / A punto de morir" (Salti, 2022, s. 60-61).
23. "El rey malo / The evil king / El rey malo" (Salti, 2022, s. 59).
24. "Mi perro no es un azno / My dog is not a jackass / Mi perro no es un asno" (Salti, 2022, s. 64-65).
25. "Dos suegras / Two mothers-in-law / Dos suegras" (Salti, 2022, s. 62).
26. "El papeliko / The little piece of paper / El papelito" (Salti, 2022, s. 63).

Kuentos modernos de Djoha VI 'Modern Coha Hikayeleri VI' (18 Mayıs 2021⁴⁵)

27. "En kayendo / Free fall / Caída libre" (Salti, 2022, s. 66-68).
28. "Enbivdar / Widowhood / Viudez" (Salti, 2022, s. 69-70).
29. "Azerse del Mordehay / Playing dumb / Hacerse el bobo" (Salti, 2022, s. 71-72).
30. "Keres toparla? / Do you want to find her? / Quiere encontrarla?" (Salti, 2022, s. 73).
31. "Se save / It is known / Se sabe" (Salti, 2022, s. 75).

Kuentos modernos de Djoha VII 'Modern Coha Hikayeleri VII' (1 Haziran 2021⁴⁶)

⁴⁰ <https://www.turkisrael.org.il/single-post/kuentos-modernos-de-djoha-1> [Erişim tarihi: 10.09.2023].

⁴¹ <https://www.turkisrael.org.il/single-post/kuentos-modernos-de-djoha-ii-1> [Erişim tarihi: 10.09.2023].

⁴² <https://www.turkisrael.org.il/single-post/kuentos-modernos-de-djoha-iii-1> [Erişim tarihi: 10.09.2023].

⁴³ <https://www.turkisrael.org.il/single-post/kuentos-modernos-de-djoha-iv-1> [Erişim tarihi: 10.09.2023].

⁴⁴ <https://www.turkisrael.org.il/single-post/kuentos-modernos-de-djoha-v-1> [Erişim tarihi: 10.09.2023].

⁴⁵ <https://www.turkisrael.org.il/single-post/kuentos-modernos-de-djoha-vi-1> [Erişim tarihi: 10.09.2023].

⁴⁶ <https://www.turkisrael.org.il/single-post/kuentos-modernos-de-djoha-vii-1> [Erişim tarihi: 10.09.2023].

32. "İntelijensya / Intelligence / Inteligencia" (Saltı, 2022, s. 76).
33. "La valor / Price and value / Precio y valor" (Saltı, 2022, s. 77-78).
34. "El jeneral / The general / El general" (Saltı, 2022, s. 79).
35. "Avas / Beans / Frijoles" (Saltı, 2022, s. 80).
36. "Le kayo la boka / Speechless / Sin decir palabra" (Saltı, 2022, s. 81).

Kuentos modernos de Djoha VIII ('Modern Coşa Hikayeleri VIII') (15 Haziran 2021⁴⁷)

37. "Dientes postizos / False teeth / Dentadura postiza" (Saltı, 2022, s. 82).
38. "Lo ke no se tiene / What you do not have / Lo que no se tiene" (Saltı, 2022, s. 83).
39. "Sinko frijideres / Five refrigerators / Cinco neveras" (Saltı, 2022, 84-85).
40. "Un poko kosha / Only when she walks / Un poco coja" (Saltı, 2022, s. 86).
41. "Eskupo en Paris / Spitting in Paris / Escupir en París" (Saltı, 2022, s. 87-88).

Kuentos modernos de Djoha IX 'Modern Coşa Hikayeleri IX' (29 Haziran 2021⁴⁸)

42. "Kondenado a prizon / Sentenced to prison / Condenado a prisión" (Saltı, 2022, s. 89).
43. "Espanto de murir / Fear of dying / Miedo de morir" (Saltı, 2022, s. 90).
44. "Karne enmofesida / Moldy meat / Carne mohosa" (Saltı, 2022, s. 91).
45. "Ganar el djuzgo / To win the trial / Ganar el juicio" (Saltı, 2022, s. 92-93).
46. "La kriza / The crisis / La crisis" (Saltı, 2022, s. 94).

Kuentos modernos de Djoha X 'Modern Coşa Hikayeleri X' (13 Temmuz 2021⁴⁹)

47. "La pyerna hazina / The sore leg / La pierna dolorida" (Saltı, 2022, s. 96).
48. "Peryer el es.huenyo / Lost sleep / Sueño perdido" (Saltı, 2022, s. 97).
49. "Ay urjensya / There is an emergency / Es una emergencia" (Saltı, 2022, s. 98).
50. "Vijita de doktor / Doctor's appointment / Cita al doctor" (Saltı, 2022, s. 99-100).
51. "El chek / The check / El cheque" (Saltı, 2022, s. 101).

Kuentos modernos de Djoha XI 'Modern Coşa Hikayeleri XI' (27 Temmuz 2021⁵⁰)

52. "El veteriner / The veterinarian / El veterinario" (Saltı, 2022, s. 102).
53. "El biftek / The steak / El filete" (Saltı, 2022, s. 103-104).
54. "Sekreto de ofisyo / Secrets of the trade / Secreto del oficio" (Saltı, 2022, s. 105).
55. "Una prova / Just practicing / Una práctica" (Saltı, 2022, s. 106).
56. "Debasho la kama / Under the bed / Debajo de la cama" (Saltı, 2022, s. 107-110).

Kuentos modernos de Djoha XII 'Modern Coşa Hikayeleri XII' (10 Ağustos 2021⁵¹)

57. "Se le amenguo el semer / His saddle shrank / Se le achicó el sillín" (Saltı, 2022, s. 111-113).
58. "De Merkada a Rashel / From Merkada to Rachel / De Merkada a Rachel" (Saltı, 2022, s. 114-115).
59. "Ken ofre mas? / Who makes the best offer? / Quién ofrece más?" (Saltı, 2022, s. 116).
60. "Djoha i su amigo / Djoha and his friend / Djoha y su amigo" (Saltı, 2022, s. 117-118).
61. "Regalo de aniversario / Birthday gift / Regalo de cumpleaños" (Saltı, 2022, s. 119).

Kuentos modernos de Djoha XIII 'Modern Coşa Hikayeleri XIII' (17 Ağustos 2021⁵²)

62. "El rey malo i los kazalinos / The evil king and the villagers / El rey malo y los lugareños" (Saltı, 2022, s. 120-122).
63. "Djoha i el garson / Djoha and the waiter / Djoha y el mesero" (Saltı, 2022, s. 123-124).
64. "El propietaryo / The owner / El propietario" (Saltı, 2022, s. 125-126).
65. "Dudu i Djoha / Dudu and Djoha / Dudu y Djoha" (Saltı, 2022: s. 127-128).
66. "Los funerales / The funeral / Los funerales" (Saltı, 2022, s. 129).

Kuentos modernos de Djoha XIV 'Modern Coşa Hikayeleri XIV' (8 Eylül 2021⁵³)

67. "Kon toda sinseridad / With all sincerity / Con toda sinceridad" (Saltı, 2022, s. 130-131).
68. "Kalsados nuevos / New shoes / Zapatos nuevos" (Saltı, 2022, s. 132-133).

⁴⁷ <https://www.turkisrael.org.il/single-post/kuentos-modernos-de-djoha-viii-1> [Erişim tarihi: 10.09.2023].

⁴⁸ <https://www.turkisrael.org.il/single-post/kuentos-modernos-de-djoha-ix-1> [Erişim tarihi: 10.09.2023].

⁴⁹ <https://www.turkisrael.org.il/single-post/kuentos-modernos-de-djoha-x-1> [Erişim tarihi: 10.09.2023].

⁵⁰ <https://www.turkisrael.org.il/single-post/kuentos-modernos-de-djoha-xi-1> [Erişim tarihi: 10.09.2023].

⁵¹ <https://www.turkisrael.org.il/single-post/kuentos-modernos-de-djoha-xii-1> [Erişim tarihi: 10.09.2023].

⁵² <https://www.turkisrael.org.il/single-post/kuentos-modernos-de-djoha-xiii-1> [Erişim tarihi: 10.09.2023].

⁵³ <https://www.turkisrael.org.il/single-post/kuentos-modernos-de-djoha-xiv-1> [Erişim tarihi: 10.09.2023].

69. "Djoha i su ijo / Djoha and his son / Djoha y su hijo" (Salti, 2022, s. 192-194).
 70. "La payla / The tub / La tina" (Salti, 2022, s. 137-138).
 71. "Si esta bueno / If things are good / Si las cosas están buenas" (Salti, 2022, s. 139-140).

Kuentos modernos de Djoha XV 'Modern Coha Hikayeleri XV' (21 Eylül 2021⁵⁴)

72. "Dar uti (Fyerro) / Ironing / Planchar" (Salti, 2022, s. 141-144).
 73. "Delante del espejo / In front of the mirror / Frente del espejo" (Salti, 2022, s. 145).
 74. "La chanaka del gato / The cat's bowl / El tazón del gato" (Salti, 2022, s. 146-148).
 75. "Ande Alfons kere / Where Alfons wants to go / Adonde Alfons quiere ir" (Salti, 2022, s. 149).
 76. "Pleito de marido i mujer / Quarrel between husband and wife / Pleito entre marido y mujer" (Salti, 2022, s. 150-151).

Ek 2.

Çalışma içerisinde Türkçeye çevirisi kullanılan Salti yazılarının Yahudi İspanyolcası (Ladino) dilindeki asılları sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

El haham Pinhas de Koretz, maestro del muviemento hassidik dize: "Todas las alegrías vienen del paradiso, mizmo una simpla chakaika, basta ke seya kontada kon un esprito de gusto i de plazer"⁵⁵.

Muchos lektores me preguntan deke kada 15 diyas publiko solo 5 kuentos o consejikas. Al pareser, la kantidad no les abasta i keren meldar mas. Yo dire, ke para riyir i a su torno azer riyir, los kuentos devran sidos retenidos en memoria. Komo se dize mucho miel bulaneya (da angusya) ansi digo yo, esto es lo mizmo, la persona toma mucho mas plazer i se akodra mas fasilmente kuando la kantidad de kuentos es chika⁵⁶.

Keridos lektores,

A mi umilde opinyón los kuentos i las consejas komik mos ayudan a eskabuyirmos del stres i de la kanserya, porque riyir i debes en kuando echar tarakas de rizas ez un jinero de melezina ke mizmo kalma las dolores del puerpo. En despartes cugan un rolo importante para el dezvelopamiento del meyoyo del umano. Eyos en azyendo riyir, komo se save, mos ayudan a olvidar la aravya, la kolora i a ser manko inyervo. Es esto, la razón por la kuala me gusta kompozarlos o adaptarlos. Espero ke los meldash kon plazer⁵⁷.

PUJITA

Le dicheron a Djoha ke vino pujita en los presyos de la benzina. Djoha respondyo: "No juga rolo yo todo el tiempo merko solo 200 shekeles de benzina!"

ANTOJO

Djoha se merko antojos nuevos i se hue ande sus amigos. Avramachi le pregunto: "Ke numero son?" Djoha le responde: "So acami, ampesi de zero!"

POLVO

Djoha de su eskritoryo echa un grito a la persona ke se okupa de la limpieza "Ke izites los polvos de ayer? Avia eskrito kon mi dedo un numero de telefon!"

SHANS

⁵⁴ <https://www.turkisrael.org.il/single-post/kuentos-modernos-de-djoha-xv-1> [Erişim tarihi: 10.09.2023].

⁵⁵ <https://www.turkisrael.org.il/single-post/kuentos-modernos-de-djoha-x-1> [Erişim tarihi: 10.09.2023].

⁵⁶ <https://www.turkisrael.org.il/single-post/kuentos-modernos-de-djoha-xiii-1> [Erişim tarihi: 10.09.2023].

⁵⁷ <https://www.turkisrael.org.il/single-post/kuentos-modernos-de-djoha-xvi-1> [Erişim tarihi: 10.09.2023].

Djoha se estuvo en frente de una makina ke da otomatikamente kutis de Coca. Echo un jeton i vido ke la Coca kayo, se gusto i kon plazer se metyo esta ves a echar jetones uno de detrás del otro. Un ombre ke asperava su rango se despasensyo i le disho "Pardon sinyor ya se izo 10 Cocas, kualo vaz a azer kon tantos kutis?" Djoha le respondyo "Shisht, no te agas sintir, es mi dia de shans!"

NO SE PERMETE

El patron de la kaza ke Djoha el soltero, keria alkilar le dize: "Sinyor Djoha aki no se permite del todo de trayer mujeres!" En riva de esto Djoha le pregunta: "Ombres poden venir?" "Bien entedido" le responde el patron. Djoha toma un reflo i le dize: "Te dizere ke mi buto es de alkilar este apartamento para mi namorada."

DJOHA KONSEJERO

En Yaffo un mansevo se va a demandar consejo a Djoha renomado por su saverisyo. El mansevo le dize: "Sinyor Djoha kero ke me digas tu sentimiento porke me kero kazar, i tengo 2 namoradas. Kon la kuala ke me tome?" Djoha le responde "Echa en basho ken son estas chikas?" El mansevo ampesa a kontarle i le dize: "Una viene de famiya muy rika, los parientes son rikinyones, ma en edad es mas grande demi i demazyadamente feya, la otra es chika apenas si tiene 18 anyos, muy luzya kon ojos mavi, ma es desbragada i los parientes son proves. Ke dizes?" Djoha toma un ayre pensativle i seryozo i le responde: "Yo te digo ke te kazes kon la ermoza, ma a la okazyon mandame el numero de telefon de la feya si pode ser!!"

LA VALOR

Djoha i Merkada siempre se peleyavan, un dia en kaminando en la kaye kontinuan a peleyarse. Djoha se inyerva i le dize: "Sos una mujer ke no vale ni un grosh." Eya le responde: "Es tu ke no vales un grosh." Enriva de esto Djoha le da a entender ke esta pronto a provar ke eya no vale un grosh. Djoha se esta al bodre del kamino i aresta un taksi i demanda al shofer a kuinto lo yeva a Batyam? El shofer le responde: "sienivente shekeles." Djoha: "Bueno si esta damma esta kon mi kuinto demandas?" El shofer responde: "La mizma koza sienivente shekeles." Djoha se aboltaverso Merkada i le dize: "Vites ke no vales nada mizmo un grosh!!"

KERENSYA

Merkada: "Djoha presyado, al tiempo kada nada nada me diziyas tekero mucho, ma esto viendo no me dizes mas ke me keres bien." Djoha le responde: "Ya no mos kazimos?!"

ANDE TU MADRE

A Djoha el povretiko, le salyo del piango un milyon de dólares, kuando se lo ambezo presto koryo a su kaza a topar a su mujerika Merkada.

El le dize kon prestora: "Hanumika presto vístete", eya le pregunta: "Djoha, kualo ke me vista?" El le responde despasesiandose: "una kozika". Merkada: "Bueno dizeme onde mos vamos, a un kokteyl, a una fiesta, a un balo? Dime ande?" Djoha le dize: "Atrás ande tu madre"!!

SENSERIDAD

Achakes de una reunion sobre el kazamiento, tenida en un grande otel de Yerushalayim, Djoha fue yamado a kontar su vida de kuple kon Merkada. Kuando vino su torno el deklaró a la asistensia ke nunca de su vida no maltreto a su mujer. Djoha ajusto en dizyendo: "La trati a mi kerida Malkuna kon respekto i amor i nunca manki mi dover de marido. I mizmo a la okazyon del 25en aniversario de nuestro kazamiento me la yeve a viajar a l'America. Enriva de esto le preguntaron: "Bueno, i kualo es

tu intisiyon para el 30en aniversario?" Djoha respondió: "Kualo keresh? Va ir a bushkarla para trayer atrás a kaza!"

EN PUNTO DE MUERTE

Djoha estava para murir echado en la kama. La yama a su mujer Merkada i le dize: "Presiada, te va rogar vístete el mijor fostan ke tienes, penyate, enjoyate, metete el parfum ke me gusta i ven asentate al lado de mi." La mujer enkantada le pregunta: "Djoha komo de demandas tienes! En el estado onde estas yo me va ermozear, para ken?" "Djustamente" le responde Djoha, "kuando el guerko va vinir puede ser ke se namora de ti i al lugar de tomarme a mi te toma a ti!"

ANDE AY ESTE MAZAL

Djoha i Merkada kada nada nada se van peleyando i Merkada kon gritos una vaz le dize: "Djoha ke lo sepas ke después de todo lo bueno ke ago por ti tu debes de yevarme en tus ombros." Djoha ke oyo estos biervos toma un grande reflo i en murmurando dize: "Espero ke el D. me va ayegar a ver akel dia inshalla!!!"

ESTA EN VIDA

Djoha azia poko tiempo ke avia vinido a Estambul i kon muncha alegria avia renkontrado su amigo Zvulun kon el kual estaban en la mizma klasa de la Aliansa en Kavala. Un dia de martes se van a la meana de Hristo, el grego de Kumkapi i se meten a beber vino de la izla Bozcaada muy famoso. Komo meze se merkan fustukes i leblebis i beven apoko apoko i avlan entre eyos. Despues de la sinkena kupa Zvulun, medyo tinta le dize a Djoha: "Saves una koza, mi mujer Rashel es un anjelo, un verdadero anjelo." Esto ke oye Djoha se aboka i toma su kavase en sus dos manos i le responde: "Malorozamente karo amigo te dire ke la miya dainda esta en vida!"

DE MERKADA A RACHEL

Djoha mirikiyozo no parviene a durmir. Merkada le pregunta: "Kerido miyo ke se pasa de ke estas ansina enfasyado?" Djoha: "Kualo ke te diga Merkada, a manyana devo de pagar al vizino de enfrente 5000 shekeles, i no los tengo, pasi un mez muy yutch (difisil), no tuvi bastante klientes, no se kualo dizirle!" Enriva de esto Merkada se alevanta de la kama, avre la ventana ke da al kurtijo i la yama a Rachel, la mujer de Bohorachi, el saraf el kual empresto el dinero a Djoha. Rachel kon surpresa avre su ventana i dize: "Hayrola Merkada, ke keres?" Merkada: "Rachelika hanum, dizele por favor al sinyor Bohorachi ke mi marido, ke le deve 5000 shekeles, no va poder pagarselos a manyana por ke no los tiene. Nochada buena, kerida!" I ansina Merkada, sin asperar repuesta, serra la ventana i se entra a la kama i deklara a Djoha: "Agora el ke no durma, tu durme!"

LE KAYO LA BOKA

Djoha renkontro en la kaye Hertzl a un viejo amigo ke le konta ke se merko una villa maraviyoza, i le dize: "Si la ves te kaye la boka de la ermuzura." Sovre esto Djoha le responde: "Atyo muy bien se la amostraremos a mi es.huegra!"

DOS SUEGRAS

Djoha i Merkada eran kazados dezde munchos anyos. Una demanyanada komo las otras, Merkada kon su demandadero ke no eskapa, le pregunta a su kerido Djoha i dize: "Dime porke tu no keres bien a mi madre?" Djoha kualo ke le responda? Una ves ke le paso el enkanto le dize: "Kerida yo kero bien a mi e.shuegra mucho mas de lo ke keres bien tu a tu e.shuegra!!!"

UN POKO KOSHA

El kazamentero le dize a Djoha ke se kere kazar: Esta ves tengo un partido maraviyozo, mira la foto de la ijika komo es una morenika luzya. Djoha le responde: "La konosko eya no es la ija del djoyero sinyor Daniyel?" "Justo" le responde el kazamentero. "Saves el montante alto de su dota? Tres milyones de shekeles." "Si la tengo visto una ves, eya kosheava, es ke kontinua a koshear?" El kazamentero le responde: "No siempre solo kuando kamina!!".

OLE

Djoha se hue a vijitar la Espanya, kon sus amigos, se topo en una korrida. Toda la djentambre en kada pasaje gritavan un OLE. Djoha kuando todos se asentvan el se alevantava i gritava OLE. La giadora del grupo rendyendose kuento del yerro ke aze le dize "Sinyor deke te yerras?" Djoha le responde "Yo tomi la parte del toro, no me interesa de ke parte sosh!!!!"

COHA I SU IJO

Durante el mandato ingles, Djoha desidio kon su ijo Robert de ir a vijitar 3 kibutses del Galil kon los kualos azian komerso. Una demanya se suven en sima de sus azno blanko, ke lo kerian bien i ke lo yamavan Alfons i salieron a kamino. Verso la tadre arivaron al primer kibutz i miran ke la djente ke los asperava se metieron a avlar en diziendo: "Miraldos no se averguensan de suvirse enjuntos en riva del azno, povretiko" ... Al sigundo dia dechizan a irse al otro kibutz i en arivando serka de el, Robert se abasha de ensima del azno i kontinua su kamino a pye. Esta ves las mujeres del kibutz ke ven vinirlos se meten a avlar a boz alta i una dize: "Komo de padre no se averguensa el se repoza ensima de la beema i ovliga a su ijo el povretiko a kaminar a pye. A la otra demanyanika se van al treser kibutz i kuando se aserkan, Djoha se abasha del azno i kamina fin el kibutz, Robert kedando ensima de 'Alfons'. Aya los ombres lo aresiven kon kara agra i le dizen: "No te entendemos Djoha, a tu edad tu kaminas a pye i Robert tu ijo mansevo viaja ensima del azno!"... Una ves la vijita eskapada Djoha i Robert, tornando a kaza esta ves los dos a pye juntos kon Alfons se arestan debasho de un arvole para repozarsen. Djoha le dize a Robert: "Difisil, mizmo muy difisil, ijo mi yo de poder dar kontentes a la djente, esto es un buto ke no se alkansa."

ANDE ALFONS KERE

Djoha un dia se suvyo enriva de 'Alfons' su azno, ma no entendyo porke la beyma se metyo a korer en un kamino nunca uzado por eyos. La djente ke lo ven le preguntan: "Onde vas ansina koryendo sinyor Djoha, estrano tu nunca pasas por aki", Djoha responde: "I yo no se, me vo ande Alfons kere."

PAPELIKO

Djoha kon su nuevo otomobil se estava indo kon su mujerika Merkada a Hayfa. En kamino dos i una kitava de su aldikera un papeliko lo mirava i despues lo metiya atras. Merkada le pregunta: "Kualo estas mirando en akel papeliko?" Djoha le responde: "Esta eskrito a la derecha es el gaz i a su siedra el freno!!"

ALFONS MOS DESHO LA BUENA VIDA

Djoha sovre la desapareyson de Alfons, su azno, ke lo entero kon yoros, sintiendose triste no salyo a kaminar buen kadar de tiempo.

Su amigo, Mordu vijitandolo le disho: "Ombre, ya basta, el se hue al paradiso de los aznos i te desho solo, tu mira de topar un nuevo".

Djoha, kon lagrimas, le dize: "Ande topare komo Alfons. Oy no se uza mas beemas para viajar".

Mordu le responde: “Djoha, no seas espeso, merkate un azno kon kuarto karuchas, vas a ver ke no demanda yerva freska ma ke solo un poko de benzina”.

Enriva de esto se va kon su ijo, Robert a un vendedor de otomobiles de segunda mano. Sienes de otomobiles estan para vender i Djoha, viendo los presos, dize a su ijo ke dingunos no le plazieron.

Pasa una semana, esta vez se va ande un otro vendedor akompanyado de Merkada, topan un chiko Fiat 500 ke le plaze a la mujer.

Djusto ke Djoha estava para dizir ke ya lo merka, se arepentye.

Merkada le demanda: “Deke te arepentites, esta muy ermozo!”

Djoha le responde: “Tienes razon, kerida, el karo tiene kuarto karuchas ma la direksyon esta delante, yo la kereriya atras!”

LESBYEN

Una ermoza donzea ya se enfansyo de oyir los komplimentos de Djoha. Kada nada nada la yama o le manda un whatsApp para dizirle ke esta enamorado de eya, ke la kere mucho, ke la dezea...

Un dia en un enkontro en la kaye la dita, kon pasensia, después de aver oyido por demuevo sus deklarasyones le dize: “Djoha no te kanses yo so lesbyana”. Djoha le pregunta: “Kualo kere dizir?” La ermoza le responde: “Kere dizir ke me plaze solo las mujeres”. Djoha le reponde: “No te preokupes i yo so lesbyen.”

PLETO DE MARIDO I MUJER

Merkada i Djoha se peleyaron pormo del pranso de la noche ke no estava echo al plazer del balabayit. Merkada tornando tadre a kaza del fiks de su ermana no tuvo tiempo de aparejar komida kayente i metyo la meza solo kon pokos platos yelados echos un dia antes. Djoha después del pleto, aravyado tomo su kavesal i se hue se echo en el salón. A la demanyana en meza de dezayuno no avlandosen Djoha le manda un WhatsApp diziendo “Kualo vamos a komer esta noche?” Merkada le responde de su selular: “Lo ke kedo komo restos de los platos de ayer la noche!”

Vos avisare durante los dias de Covid estando sin kuaför el 90% de se desapareyeron de Israel⁵⁸.

EL CHEK

El doktor kon una muy grande arravia telefona a Djoha: “Sinyor Djoha el chek ke me dates 4 diyas antes torno atrás!” Djoha le responde kon kalmo i pasiensa: “Mis romatizmos i eyos tornaron atrás kerido doktor!”

⁵⁸ <https://www.turkisrael.org.il/single-post/kuentos-modernos-de-djoha-x-1> [Erişim tarihi: 10.09.2023].



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 492-510.
|| Geliş Tarihi-Received: 31.08.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 04.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1353486

Atasözlerinde Halk Bilimi Unsurlarına Bağlı Hayvan Metaforunun İncelenmesi

Investigation of Animal Metaphor in Proverbs Depending on Folklore Elements

Fatma YILDIRMIŞ*

Öz

Atasözleri, geleneksel ve mecazlı ifadeler olarak toplumların deneyimlerini, bilgeliğini, inançlarını ve değerlerini kuşaktan kuşağa aktaran önemli araçlardır. Türk kültürü ve edebiyatında etkileyici bir biçimde kullanılan mecazlı anlatım, dilin zenginliğini yansıtarak insan düşüncesinin derinliğini ifade eder. Atasözleri, halkın yaşamına dair pek çok konuyu metaforlarla anlatarak geleneksel bilgileri koruma ve iletişim aracı olarak işlev görür. Bu bağlamda hayvanlar, atasözlerindeki mecazlar için sıkça kullanılan simgeler arasında yer alır. Bu mecazlı anlatım tarzı, Türk halkının doğayla olan bağını da yansıtmaktadır. Atasözlerindeki hayvanlar, genellikle sembolik kullanımıyla insan davranışlarının veya durumlarının semantik alanını genişletmeye yönelik bir amaç taşırlar. Hayvanların özellikleri veya davranışları, insanların duygusal, toplumsal ve kültürel deneyimlerini ifade etmek için kullanılır. Atasözlerindeki hayvan metaforları, Türk toplumunun yaşam biçimini ve inançlarını yansıtmak için kullanılan önemli bir araçtır. Hayvan metaforları, atasözlerinde toplumsal ilişkilendirmelere işaret etmek ve anlatıya görsel ve duygusal etki katarak daha etkili bir anlatım sağlamak amacıyla kullanılır. Bu çalışma, atasözlerinde hayvanların metaforik kullanımının incelenmesine yöneliktir. Çalışmadan hareketle hayvan simgelerinin atasözleri aracılığıyla toplumun değerlerini, inançlarını, yaşantısını ifade etme ve aktarma amacıyla kullanıldığı tespit edilmiştir. Makalede doküman incelemesi ve nitel içerik analizi yapılarak elde edilen atasözleri folklorik unsurlara göre sınıflandırılarak yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Metafor, hayvan, atasözleri, halkbilim.

Abstract

As traditional and figurative expressions, proverbs are important tools that transmit the experiences, wisdom, beliefs and values of societies from generation to generation. Metaphorical expression, which is used impressively in Turkish culture and literature, reflects the richness of language and expresses the depth of human thought. Proverbs function as a means of communication and preservation of traditional knowledge by describing many issues related to the life of the people with metaphors. In this context, animals are among the frequently used symbols for metaphors in proverbs. This metaphorical style of expression also reflects the Turkish people's intertwined connection with nature. Animals in proverbs often have the purpose of expanding the semantic field of human behavior or situations through their symbolic use. The characteristics or behaviors of animals are used to express people's emotional, social and cultural experiences. Animal metaphors in proverbs are an important

* Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Gümüşhane/Türkiye, e-posta: fatma.yildirmis@gumushane.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2913-5489.

tool used to reflect Turkish society's way of life, beliefs and relationship with nature. Animal metaphors are used in proverbs to point out social associations and to provide a more effective narrative by adding visual and sensory impact to the narrative. This study aims to analyze the metaphorical use of animals in proverbs. Based on the study, it has been determined that animal symbols are used to express and convey the values, beliefs and life of the society through proverbs. In the article, the proverbs obtained through document analysis and qualitative content analysis were classified and interpreted according to folklore elements.

Keywords: Metaphor, animal, proverbs, folklore.

Giriş

Yüzyılların tecrübesinden süzülerek günümüze kadar ulaşan atasözleri, anonim, kısa ve kalıplaşmış özsözler şeklindedir. Atasözleri, önceki dönemlerde yaşayan ataların değer yargılarını, deneyimlerini, hayat bilgisini ve gözlemlerini dilsel bir imge şeklinde, aktarıldığı nesillere yol gösteren, ışık tutan, öğüt verici kural şeklindedir. Atasözleriyle ilgili çeşitli araştırmacılar tarafından yapılmış çok sayıda tanım bulunmaktadır. Bu tanımlar türün belirgin özellikleri göz önünde bulundurularak yapılmıştır.

Milletlerin önceki kuşaklarından aktarılan ve gelecek nesillere yol gösteren, yöntemler sunan ve öğütler veren atasözleri, toplumsal yaşamda bireylerin uyum sağlaması beklenen normlar olarak kabul edilir. Bu nedenle, atasözleri kaynaklandığı milletin özgün özelliklerini yansıtır. Bu perspektiften bakıldığında Türk atasözleri farklı coğrafyalara, lehçelere ve benzeri farklılıklara rağmen tüm Türkleri bir araya getirebilen önemli bir sözlü kültür ürünü olarak değerlendirilmektedir (Çobanoğlu, 2004, s. 1).

Atasözleri, genellikle bir veya iki cümleden oluşan kısa ve özlü ifadelerle sahip bir tür söz öbeğidir. Atasözleri tabiat olaylarının, sosyal ve toplumsal gelişmelerin zaman içindeki değişimini açıklarken; deneyim ve mantık çerçevesinde hedef kitleye ahlaki öğretiler sunmayı da amaçlar. Ayrıca, içinde bazı bilgelikleri barındırarak düşünsel derinlik sağlar ve hakikatleri ifade ederek rehberlik eder. Atasözleri aynı zamanda insanların çeşitli inançları, töreleri ve geleneklerini aktarır (Aksoy, 1978, s. 19-22). Bu bakış açısıyla, bir milletin karakterini yansıtan atasözleri, âdeta o milletin ruhunun yansıması olarak kabul edilebilir (Röhrich ve Mieder, 2006, s. 379). Zira kalıplaşan atasözleri iletişim süreçlerinde hem bilinçli düzeyde hem de bilinçaltında derin etkiler bırakır; bu yüzden, bu atasözlerinin sözlü kültür içindeki rolü, yazılı ve elektronik kültürdekinden daha geniş kapsamlı ve etkili olur (Ong, 1991, s. 40).

Tanımlara göz atıldığında, atasözlerinin genellikle "kullanılarak aktarılan" ifadesiyle tanımlandığı görülmektedir. Bu da atasözlerinin oluşum ve aktarım sürecine bağlı bir tür olduğunu işaret eder. Çünkü farklı koşullar ve durumlar göz önüne alındığında, uygun atasözlerinin kullanılması için bağlamın anlaşılması gerekmektedir. Bağlamı bilinmeyen atasözlerinin yorumlanmasında zorluklar yaşanmaktadır. Bu sebeple, atasözünün kullanıldığı bağlamın anlaşılması, bu tür ikilemleri ortadan kaldırabilir (Duman, 2012, s. 97).

Kültürün bir yansıması olarak atasözleri, bir toplumun değer yargılarını, önemsendiği ve emek verdiği her ne varsa bütününe ilişkin göstergeleri içerisinde barındırır. Bilhassa Türk atasözlerine bakıldığında Türk milletinin maddi manevi temel dinamikleri açıkça görülmektedir. Bu noktada yaşam şekilleri, geçim kaynakları, ahlaki bakış açısı gibi birçok etken önemlidir. Bunun sonucu olarak tarım, hayvancılık, halk takvimi, halk hekimliği, geçiş törenleri, bolluk, bereket, talih, kısmet gibi kültür unsurları ön plana çıkmış ve bu yönde toplumun/insanların tecrübelerini aktardıkları atasözleri vücuda gelmiştir.

Bu araştırmada, “doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Bu amaçla, öncelikle Türk atasözleri “doküman incelemesi” yöntemiyle taranmış ve kaynaklardan konuyla ilgili olan atasözleri derlenmiştir. Bununla birlikte içerik analizinin kalitesini gösteren temel faktör kategori sistemidir. Bu sistem, araştırma problemi açısından önemli bilgilerin ve kavramların seçilmesinde etkili bir araç olmaktadır. Kategoriler aracılığıyla sosyal gerçek tanımlanarak yeniden yapılandırılmaktadır. Araştırma sorusuna uyum sağlamayan içerikler konu dışı bırakılarak gruplandırılmaları yapılmakta ve kategoriler oluşturulmaktadır (Gökçe, 2006, s. 58). Böylelikle elde edilen verilere dayanarak, atasözlerinin anlam olarak benzer olanları birleştirilerek sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar, “kategorisel analiz” yöntemiyle incelenmiş ve elde edilen sonuçlar detaylı bir şekilde tartışılmıştır. Ayrıca her bir atasözünün incelenmesi sırasında metnin akışını kesintiye uğratacağı düşüncesiyle ilgili atasözlerine bireysel olarak atıfta bulunulmamıştır. Atasözleri tasnif edilirken eski ve güncel kaynaklara dikkat edilerek uygun atasözleri sözlükleri seçilmiştir. Ömer Asım Aksoy’un Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1 ile Bölge Ağzlarında Atasözleri ve Deyimler I-II, Özkul Çobanoğlu’nun Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü, Aydın Oy’un Tarih Boyunca Türk Atasözleri, Metin Yutbaşı’nın Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü, Ali Püsküllüoğlu’nun Türk Atasözleri Sözlüğü, Dehri Dilçin’in Edebiyatımızda Atasözleri, Ali Doğanay’ın Türk Atasözleri Sözlüğü tercih edilmiştir. Kullanılan sözlüklerin ayrıntılı künye bilgileri dipnotta sunulmuştur.¹

1. Metafor Kavramı ve Hayvan Metaforu

Sözlüklere bakıldığında metafor kavramının karşılığı olarak “metaphor, istiare, mecaz, deyim aktarımı, öğretilme” terimleri ile karşılaşılmaktadır. Türk Dil Kurumunun yayınladığı “Türkçe Sözlük”te, kavram “metafor” Fransızca kökenli bir terim olarak açıklanmış ve “istiare” olarak belirtilmiştir (2005, s. 1380). Türkçede benzetme, öğretilme, mecaz, istiare kavramlarıyla karşılanmaktadır (Şahan, 2017, s. 169). Metafor; bir şeyi veya bir fikri daha güzel ve iyi anlatmak, anlatıma üslup güzelliği ve kolaylığı katmak amacıyla başka bir anlamda olan bir sözcükle veya ona çok benzer niteliklere sahip başka bir şey ile ilgi kurularak istenen tanımlamayı yapmak için kullanılan sözcük ya da sözcük kümesidir (Aydın, 2006, s. 9). Bu bağlamda en çok kullanılan metaforlardan biri de hayvanlardır. Zira metafor olarak hayvanlar, edebî eserlerde insanları ve durumları olumlu ve olumsuz yönleriyle açıklamak, bir düşüncüyü veya kavramı anlatmak veya vurgulamak için hayvanların özelliklerini veya davranışlarını kullanarak yapılan bir dil figürüdür. Bu tür metaforlar, insanların anlamalarını kolaylaştırmak ve duygusal bir etki yaratmak için yaygın olarak kullanılır. Örneğin, “Aslan gibi cesur” veya “Kurnazlıkla tilkiye benzemek” gibi ifadelerde hayvanlar özel bir anlam taşırlar ve bu anlamlar, metaforlar aracılığıyla iletilir. Çalışmanın konusu olan atasözlerinde hayvan metaforundan da aynı amaçla yararlanılmaktadır. Hayvan metaforları, atasözlerinde genellikle bir davranışı, durumu veya kavramı daha etkili bir şekilde ifade etmek amacıyla kullanılır. Bu metaforlar, hayvanların özelliklerini veya davranışlarını insan davranışlarına veya durumlarına benzeterek anlamı daha net ve çarpıcı bir şekilde iletmeyi sağlar. “Tilki kurnaz, kurt akıllı olmuş.” atasözünde tilkinin kurnazlığı ve

¹ Aksoy, Ö. A. (1978). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Aksoy, Ö. A. (2009). *Bölge Ağzlarında Atasözleri ve Deyimler I-II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Çobanoğlu, Ö. (2004). *Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: AYK Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayını., Oy, A. (1972), *Tarih Boyunca Türk Atasözleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları., Yutbaşı, M. (2012). *Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: Excellence Publishing., Püsküllüoğlu, A. (2003). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınevi., Dilçin, D. (2000). *Edebiyatımızda Atasözleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Doğanay, A. (1973). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Güvendi Matbaası.

kurdun akıllılığı üzerinden farklı iki karakterin bu hayvanlara benzetilmesi ile insanların kişilik özelliklerine gönderme yapılır. “Dost kara günde belli olur, hayvan katır gününde.” atasözünde dostluk ve arkadaşlık kavramları kadim Türklerde son derece büyük bir öneme sahiptir. Nitekim Göktürklerde “arka taş” olarak kullanılan sözcük, savaşlarda düşmana karşı birbirini korumak için siper olabilen kişilerin gönül bağına da göstermektedir. Bu atasözünde insanların zor zamanlarda nasıl davrandıklarına dikkat çekilirken, katırın dayanıklılığı ve çalışkanlığı kullanılarak anlam vurgulanır. “Kurt kuzu yememişse, zamanı gelmemiştir.” Atasözünde kurdun kuzu yemesinin uygun zamanı geldiğinde beklentinin gerçekleşeceğine dair bir öngörüü ifade eder. Atasözüne göre her beklentinin bir zamanı vardır ve hiçbir şey zamanı gelmeden gerçekleşmez. Bu örneklerde görüldüğü gibi hayvan metaforları, atasözlerinde somut örneklerle insan davranışlarını veya durumlarını anlatmada etkili bir şekilde kullanılır.

Hayvanlar edebî eserlerde metaforik özellikleriyle sıkça yer almaktadır. Örneğin Türk mitolojisi ve kültüründe özel bir konuma sahip olan geyik -Türk lehçelerinde “Keyik” (Kiyik, Giyik) olarak da anılmaktadır- bazı Türk boylarında yol gösterici bir rol üstlenerek destanlarda karşımıza çıkar. Geyik, Türk destanlarında ve bengü taşlarda kutsal kabul edilen hayvan sembollerinden biridir. Türk toplulukları uzun süre boyunca hayvancılıkla uğraştıkları için geyik, keçi, sığır ve at gibi hayvanlar Türk kültürü ve mitolojisinde belirgin bir öneme sahip olmuştur. Bu durum, doğa ve insan arasında bir ilişkinin varlığına dayanan Totemizm düşüncesinin, antik Türk toplumlarında güçlü bir etkiye sahip olduğunu gösterir. Geyik, Türk mitolojisinin en eski sembollerinden biri olarak kabul edilir ve köklerinin mezolitik döneme kadar uzandığı düşünülür (Çoruhlu, 2017, s. 142).

Kurt; Yakut şamanlarının en çok vurgulanan sihirsel hayvanlarından birini temsil eder. Bunun yanı sıra, Orta Asya coğrafyasında birincil öneme sahip totemik hayvanlardan biridir (Ögel, 2003, s. 41). Türk mitolojisinde en yaygın tasvir edilen hayvanlardan birini oluşturur. Türk inanç sistemi, bazen onu soyunun devamını sağlayan bir ana figürü gibi görmüş, bazen kılavuz olarak kabul etmiş ve bayraklarında sembolik bir unsur olarak kullanmıştır.

Anadolu'da, Türkmen topluluğunun ayıya “karaoğlan” dediği yaygın bir bilgidir. Şamanistik inançlara göre ayı, ormanların tanrısal ruhunun sembolüdür ve adı kutsal bir tabu olarak kabul edilir. Şamanist inançlara sahip kişiler, özellikle ormanlarda ayının adını söylemekten kaçınırlar. Eski Kıpçak toplulukları ise ayıya “oba” (yani “baba”) adını vermiştir. “Karaoğlan” teriminin de ayının adının eski dönemde tabu olduğuna dair bir anı olarak kalması muhtemeldir (İnan, 2000, s. 63).

Deve, bir yük hayvanı olarak hem Türk mitolojisinde hem de Türklerin sosyal yaşantısında önemli bir rol oynamıştır. Develeri koruyan bir koruyucu ruh olduğuna dair inançlar bulunur ve Türk toplumunun sağlam ve güçlü develer yetiştirdiği bilinmektedir (Ögel, 2002, s. 538). Göçebe ailelerin göçlerini gerçekleştirirken kullandıkları hayvanlardan biri de deve olmuştur ve inançlarda da aynı işlevle yer almaktadır. Örneğin bir kişinin rüyasında deve görmesi, genellikle bir yere göç edileceğini ifade eder. Göçün bir parçası olarak deve, sıklıkla ölümle ilişkilendirilen bir sembol olarak kullanılmıştır. Göçün uzunluğunu ve yoruculuğunu anlatmak için halk edebiyatı ürünlerinden türkülerde de devenin kullanıldığı görülmektedir.

Türk mitolojisi ve kültüründe at, şüphesiz ki önemli bir konuma sahiptir. Hem yaşanan coğrafyada ve konargöçer devam eden günlük hayatta vazgeçilmez bir varlık olması hem de kutsal inançların bir gereği olarak at, kendine anlam yüklü bir yer edinmiştir. Türkler tarafından evcilleştirilen ve sahibinin konumunu yücelten at, Türk kültür ve medeniyetinde önemli bir yere sahiptir. Bu durum, Orta Asya kültüründe atın

öldürülmesinin büyük bir suç sayıldığını ve cezasının ölüm olduğunu gösterir. Atlar bölge masallarında kanatlı ve bilge varlıklar olarak tasvir edilmiştir (Gezgin, 2019, s. 35). Roux'un gözlemlerine göre ise at, bazen yemin ifadesi olarak “ant” sembolü olarak kurban edilmiştir (2005, s. 196-198). Bunun yanı sıra at, Türk topluluklarının varoluş mücadelesinde bir kader ortağı, epik hikâyelerin çoğunda ise kahramanın denk yoldaşı ve yol arkadaşı olarak anlaşılmıştır (Keskin, 2020, s. 168; Sarpkaya, 2021, s. 211).

Her hayvanın kendine özgü özellikleri ve sembolizmi bulunduğundan, farklı hayvanlar farklı metaforik anlamlar taşırlar. Bazı yaygın hayvanların metaforik özellikleri şöyledir: Aslan; güç, cesaret, liderlik ve kudret gibi olumlu özellikleri sembolize eder. “Aslan gibi” ifadesi cesaret ve gücü ifade etmek için sıkça kullanılır. Koyun; sürüdeki uyum, masumiyet, pasiflik gibi anlamlarla kullanılır. “Koyun gibi” ifadesi sakin ve itaatkâr anlamında kullanılabilir. Tilki; zekâ, kurnazlık ve kıvraklık gibi özellikleri temsil eder. “Tilki gibi” ifadesi kurnaz ve zeki bir kişiyi anlatmak için kullanılır. Karga; kötü haber, uğursuzluk ve kötülük sembolleriyle özdeşleştirilir. “Kara karga” ifadesi olumsuz bir durumu veya kişiyi anlatmak için kullanılır. Karga hâlihazırda kötü bir anlam taşıırken “kara karga” ifadesi durumun vahametini artırmak ve anlamı pekiştirmek için tercih edilen bir ifadedir. Kurt; vahşi doğa, saldırganlık ve açgözlülük gibi özellikleri ifade eder. “Kurt gibi” ifadesi açgözlü veya hırslı bir kişiyi tanımlamak için kullanılır. At; hız, dayanıklılık, özgürlük ve güç sembolleriyle kimi zaman da arkadaşlıkla ilişkilendirilir. “At gibi” ifadesi güçlü, hızlı, iri yapılı ve enerjik biri için kullanılabilir. Kaplumbağa; yavaşlık, sabır ve sakinlik sembollerini taşır. “Kaplumbağa gibi” ifadesi yavaş ve sabırlı anlamında kullanılabilir. Atmaca; gökyüzüne yükselme yeteneği ve keskin görüşü ile özdeşleştirilir. “Atmaca bakışlı” ifadesi dikkatli, kararlı ve keskin bir gözlemciyi anlatmak için kullanılabilir. Bu örnekler, hayvanların metaforik anlamlarının sadece birkaçını temsil eder. Değişik kültür ve dillerde, hayvanların sembolik özellikleri farklı yorumlanabilir ve bambaşka metaforlarla ilişkilendirilebilir.

Atasözlerinde; geyik, deve, at, kurt, inek, öküz, tavuk, tilki, eşek, keklik, köpek, yılan, keçi, pire, balık, kuş, arı, horoz, aslan, kedi, kirpi, karga gibi hayvanlar insanların özellikleri ve davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmada atasözlerinde hayvanların metaforik bağlamı incelenmiştir.

2. Atasözlerinde Halkbilim Unsurları Bağlamında Hayvan Metaforunun İncelenmesi

2.1. Geçiş Dönemleriyle İlgili Atasözleri

2.1.1. Doğum ile İlgili Atasözleri

Doğum ile ilgili atasözleri, toplumların kültürel değerleri, inançları ve yaşam tarzlarına dair önemli bir içgörü sunar. Bu atasözleri; doğurganlık, aile yapısı, ebeveynlik, çocuk yetiştirme ve bu süreçteki toplumsal ilişkiler gibi konuları ele alarak bir toplumun düşünce sistemini ve değerlerini yansıtır. Doğum ile ilgili tespit edilen atasözleri şu şekildedir:

Tablo 1. Doğum ile İlgili Atasözleri²

² Kaynak: Aksoy, Ö. A. (1978). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Aksoy, Ö. A. (2009). *Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler I-II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Çobanoğlu, Ö. (2004). *Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: AYK Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayını., Oy, A. (1972). *Tarih Boyunca Türk Atasözleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları., Yutbaşı, M. (2012). *Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: Excellence Publishing., Püsküllüoğlu, A. (2003). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınevi., Dilçin, D. (2000). *Edebiyatımızda Atasözleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Doğanay, A. (1973). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Güvendi Matbaası.

1. Koç olacak kuzu kuyruğundan bellidir.
2. Koç olacak kuzu giderde koçun yanına yatar.
3. Kurdun oğlu akıbet kurt olur.
4. Kurt balası kurt olur.
5. Ağaca çıkan keçinin dala bakan oğlağı olur.
6. Kargaya yavrusu şahan (şahin)görünür.
7. Kirpi yavrusunu pamuğum diye severmiş.

“Koç olacak kuzu kuyruğundan bellidir.” atasözü, bir kişinin gelecekteki potansiyelini veya karakterini bazı belirtilerden anlayabileceğimizi ifade eder. Benzer şekilde, gelecekteki liderlik veya güç belirtileri genellikle erken yaşlarda görülebilir. “Koç olacak kuzu gider de koçun yanına yatar.” atasözü, potansiyeli olan bir kişinin daha deneyimli veya yetenekli bir kişinin yanında öğrenerek, gelişerek ve büyüyerek ilerleyebileceğini ifade eder. Bu, mentorluk veya rehberlik kavramını yansıtır. “Kurdun oğlu akıbet kurt olur.” atasözü, kişinin soyunun veya kökeninin sonucunun, diğer bir deyişle gelecekteki başarının veya durumun ne olacağını belirlediğini ifade eder. Genetik veya çevresel faktörlerin gelecekteki başarıya etkisini yansıtır. “Kurt balası kurt olur.” atasözü, bir ailenin veya soyun özelliklerinin, davranışlarının veya karakterinin nesiller boyunca devam edebileceğini ifade eder. Genetik mirasın ve aile değerlerinin önemini vurgular. “Ağaca çıkan keçinin dala bakan oğlağı olur.” atasözü, bir kişinin ebeveynlerinin davranışlarını veya mesleklerini takip etme eğiliminde olduğunu ifade eder. Aile içindeki örneklerin ve rol modellerin önemini vurgular. “Kirpi yavrusunu pamuğum diye severmiş” atasözü, genellikle bir kişinin duygusal bağlılık veya sevgi nedeniyle gerçekleri veya olumsuz yönleri görmezden gelebileceğini ifade eder.

Doğumla ilgili atasözleri genellikle toplumsal ilişkileri, karakteri ve davranışları ifade etmek için kullanılır. Bilimsel olarak incelendiğinde atasözlerinin kültürel ve toplumsal değerleri yansıttığı görülebilir.

2.1.2. Evlenme ile İlgili Atasözleri

Evlilik ile ilgili atasözleri, toplumun evlilik kurumuna ve aile ilişkilerine dair sahip olduğu değerleri, inançları ve deneyimleri yansıtan önemli kültürel ifadelerdir. Bu atasözleri, toplumun evlilikle ilgili beklentilerini, cinsiyet rollerini, aile içi ilişkileri ve yaşamın farklı aşamalarına dair bakış açısını gözler önüne serer. Evlilik ile ilgili atasözleri şu şekildedir:

Tablo 2. Evlenme ile İlgili Atasözleri³

1. Yaya gözüyle at almak, bekâr gözüyle avrat almak hatadır.
2. At alırsan taydan, kız alırsan soydan al.
3. At alırsan yazın, deve alırsan güzün, avrat alırsan gezin ha gezin.
4. Atı avradı yiğit olanla yolculuk edemezsin.
5. Avrat attır, gemini boş tutma.
6. Ersiz avrat, yularsız at.
7. At bacağı avrat kucağı.
8. Atınan avrada itibar olmaz.
9. At beslenirken kız istenirken.

³ Kaynak: Aksoy, Ö. A. (1978). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Aksoy, Ö. A. (2009). *Bölge Ağzlarında Atasözleri ve Deyimler I-II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Çobanoğlu, Ö. (2004). *Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: AYK Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayını., Oy, A. (1972). *Tarih Boyunca Türk Atasözleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları., Yutbaşı, M. (2012). *Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: Excellence Publishing., Püsküllüoğlu, A. (2003). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınevi., Dilçin, D. (2000). *Edebiyatımızda Atasözleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Doğanay, A. (1973). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Güvendi Matbaası.

10. At ile avrat yiğidin bahtına.
11. Çobana verme kızı ya koyun güttürür ya kuzu.
12. Avratla atı emanet etme.
13. Alma alı, satma karı, ille doru ille doru; yağızında binde birini.
14. Ele uyan eşini boşar.
15. Baz bazla, kaz kazla, kel tavuk topal horozla.
16. Kör kuşun yuvasını Allah yapar.
17. Yuveyı dişi kuş yapar.
18. Horoz evlenir, komşu tellenir.
19. Karga ile karga, culu ile culu evlenmeli.
20. Düğün aşıyla tazı avlanmaz. Düğün ekmeğiyle it tavlanmaz. D pilavından köpeğin karnı doymaz.
21. Düğün evinde deve, acıktınsa koş eve.
22. Gelin var kızdan iyi, tavuk var kazdan iyi.
23. Eşeğin kötü ise sat, avradın kötü ise gıydır.

“Yaya gözüyle at almak, bekâr gözüyle avrat almak hatadır.” Bu atasözü, önemli kararlar alınırken gereken dikkatin ve değerlerin verilmesi gerektiğini ifade eder. Başkalarının etkisi veya toplumsal beklentiler yerine, mantıklı ve sağduyulu bir şekilde karar vermenin önemini vurgular. “At alırsan taydan, kız alırsan soydan al.” Bu atasözü, gelecekteki sonuçları öngörmenin önemini yansıtır. Hem hayvan alırken (at almak) hem de evlenirken (kız almak) gelecekteki gelişmeleri, kökenleri ve potansiyel sonuçları dikkate almanın gerekliliğini belirtir. “At alırsan yazın, deve alırsan güzün, avrat alırsan gezin ha gezin.” Bu söz, bir kişinin aldığı kararların ve yaptığı seçimlerin, gelecekteki yaşam biçimini ve deneyimleri belirleyebileceğini ifade eder. Seçimlerin mevsimlere veya koşullara uygun olması gerektiğini vurgular. “Atı avradı yiğit olanla yolculuk edemezsin.” Bu atasözü, güçlü ve yetenekli kişilerin, zayıf veya uyumsuz olanlarla işbirliği yaparken dikkatli olması gerektiğini belirtir. İş ve eş seçiminde başarılı insanların hayatta da başarılı olacağını belirtirken kişisel veya profesyonel ilişkilerde, uygun eşleşmelerin önemini vurgular. “Avrat attır, gemini boş tutma.” Bu söz, evlilik veya ilişki konusunda gereken sorumluluğun ve ilginin gösterilmesi gerektiğini ifade eder. Eş veya partnerin olumsuz etkisinin, hayatın diğer alanlarını olumsuz etkileyebileceğini belirtir. “Ersiz avrat, yularsız at.” Bu atasözü, uygun eş veya partner seçiminin, kişisel ve profesyonel başarının önemli bir bileşeni olduğunu ifade eder. Doğru eşleşmenin hedeflere ulaşma ile hayat kalitesi ve başarısını nasıl artırabileceğini vurgular. “At bacağı, avrat kucağı.” Bu atasözü, destek veya yardım sağlayan kişilerin, başkalarının çabalarına etki edebileceğini ifade eder. Destek sağlayanın rolünün ve etkisinin, sonucu nasıl etkileyebileceğini belirtir. “Atınan avrada itibar olmaz.” Bu söz, hızla veya düşünmeden yapılan seçimlerin veya kararların, sonuçları itibarıyla memnuniyet getiremeyeceğini ifade eder. Aceleci davranmanın veya yüzeysel düşünmenin insan hayatında olumsuz sonuçlar doğurabileceğini vurgular. “At beslenirken kız istenirken.” Farklı hedeflere ulaşmaya çalışırken, özenli planlama ve dengelemenin önemini belirtir. Doğru planlama ile yapılmayan işler, insan hayatında aksaklıklara sebep olacağından zamanlamanın önemine dikkat çekilmiştir. “At ile avrat yiğidin bahtına.” Bu atasözü, bir kişinin hayatında önemli etkileri olan partnerin ve iş birliği yaptığı kişinin, gelecekteki başarısını ve mutluluğunu etkileyebileceğini ifade eder. İyi bir eş veya partner seçiminin, kişisel ve profesyonel gelişim üzerinde nasıl etkili olabileceğini vurgular. “Çobana verme kızı ya koyun güttürür ya kuzu.” Bu atasözü, değerli varlıkların veya ilişkilerin, uygun kişilere emanet edilmesi gerektiğini belirtir. Yanlış kişilere güvenmenin veya sorumluluğu uygun şekilde yerine getiremeyenlere emanet etmenin risklerini vurgular. “Avratla atı emanet etme.” Bu atasözü, değerli varlıkların veya sorumlulukların, güvenilir ve yetenekli kişilere bırakılması gerektiğini ifade eder. Emanet edilen şeyin güvende olmasının ve

doğru şekilde yönetilmesinin önemini vurgular. “Alma alı, satma karı, ille doru ille doru; yağızında binde birini.” Bu atasözü, mülkiyet veya varlık alım satımında dikkatli olmanın ve doğru değerlendirmenin önemini belirtir. Özellikle evlilik veya ilişki gibi önemli kararlarda, kararın dikkatli ve sağduyulu bir şekilde verilmesinin gerekliliğini, toplum içinde kabul görmüş genel görüşlere uyulmasının önemini vurgular. “Ele uyan eşini boşar.” Bu atasözü eş veya partnerle ilgili sorunlarda toplumdaki diğer insanların söyleminden ziyade eşler arasındaki çözümün evlilik kurumunu güçlü kılacağını belirtirken eşler arasındaki kişisel uyumun ve paylaşılan değerlerin önemini vurgular.” Bazı bazı, kaz kazla, kel tavuk topal horozla.” Bu atasözü, benzer özelliklere sahip kişilerin birbirine çekildiğini veya benzer davranışların benzer davranışları tetikleyebileceğini ifade eder. Ortak ilgi alanlarının veya özelliklerin ilişkileri nasıl etkileyebileceğini belirtir. “Kör kuşun yuvasını Allah yapar.” Bu atasözü, bazen insanların doğal süreçlerin veya rastlantıların sonucu olarak olumlu sonuçlar elde edebileceğini ifade eder. Planlamadan veya yönlendirmeden gelen başarının ve fırsatların varlığına dikkat çekerken insanların hiçbir zaman umudunu kaybetmemesi gerektiğini de ifade eder. “Yuvayı dışı kuş yapar.” Bu atasözü, ev veya aile içinde kadının etkisinin ve katkısının önemini belirtir. Ailenin birliğini ve düzenini sağlayanın, genellikle kadın olduğu vurgulanır. “Horoz evlenir, komşu tellenir.” Bu atasözü, evlilik veya ilişki kararlarının topluluk içinde nasıl etkiler yaratabileceğini ifade eder. Kişisel seçimlerin toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini belirtir. “Karga ile karga, culu ile culu evlenmeli.” Bu atasözü, benzer özelliklere sahip kişilerin birbirleriyle daha uyumlu ve mutlu olabileceğini ifade eder. Ortak değerlerin ve özelliklerin ilişkileri ve evlilikleri nasıl etkileyebileceğini vurgular. “Düğün aşıyla tazı avlanmaz. Düğün ekmeğiyle it tavlalmaz. Düğün pilavından köpeğin karnı doymaz.” Aynı minvalde olan bu atasözleri, yüzeysel veya geçici zevklerin, uzun vadeli mutluluğun yerine geçemeyeceğini ifade eder. Anlık veya görünen avantajların, uzun dönemdeki tatmin ve memnuniyeti sağlayamayabileceğini vurgular. “Düğün evinde deve, acıktınsa koş eve.” Bu atasözü, olumsuz veya zorlu durumlarla başa çıkmak için gereken çabanın ve kararlılığın önemini belirtir. Zorlukların üstesinden gelmek için gerekli çabayı göstermek gerektiğini; bu çabanın da dışarıdan gelen yardımlarla değil, aileden gelen destekle aşılabileceğini vurgular. “Gelin var kızdaki iyi, tavuk var kazdaki iyi.” Bu atasözü, evlilik veya ilişki konusunda kişinin görünüşe değil, karaktere ve değerlere odaklanması gerektiğini ifade eder. İçsel niteliklerin ve değerlerin dış görünüşten daha önemli olduğunu belirtir. “Eşeğin kötü ise sat, avradın kötü ise gyıdır.” Bu atasözüne göre olumsuz veya zarar verici ilişkilerin veya varlıkların, gerektiğinde terk edilmesi veya uzaklaştırılması gerekir. Bu atasözleri; toplumsal ilişkileri, insan davranışlarını ve değerleri ifade etmek için kullanılır. Atasözü incelendiğinde kültürel, tarihsel ve sosyal bağlamları göz önüne alarak anlamları daha derinlemesine anlaşılabilir. Bu atasözleri, evlilik kurumunu, aile içi ilişkileri ve toplumsal beklentileri yansıtmaları bakımından önemlidir. Evlilik; kültürel, sosyal ve bireysel birçok faktörü içeren karmaşık bir olgudur. Atasözleri, bu karmaşıklığı anlamak ve kimi zaman çözmek için bireylere önemli bir araç sunar.

2.1.3. Ölüm ile İlgili Atasözleri

Ölüm ile ilgili atasözleri, toplumların ölüm kavramına ve yaşamın sonlu doğasına dair sahip olduğu inançları, değerleri ve deneyimleri yansıtan önemli kültürel ifadelerdir. Bu atasözleri, ölümün toplumun ruhsal ve duygusal dünyasında nasıl konumlandığına, ölümle ilgili inançların nasıl şekillendiğine ve insanların ölümle nasıl başa çıktığına dair içgörüler sunar. Ölüm ile ilgili hayvan metaforlu atasözleri şu şekildedir:

Tablo 3. Ölüm ile İlgili Atasözleri⁴

1. Azgın köpeğin ölümü çarkesinde olur.
2. Eceli gelen kedi çoban değneğini yalar.
3. Eceli gelen koyun çoban köpeğinin ekmeğini yer.
4. Eceli gelen köpek cami duvarına işer.
5. Attan düşen ölmemiş, eşekten düşen ölmüş.
6. Alıcı kuşun ömrü az olur.
7. Ölüm yüz aklıdır.
8. Eceli dolan yılan yol üstünde yatar.
9. Eceli gelen karga kırılmış dala konar.
10. Gem almayan atın ölümü yakındır.
11. Kırmızı öküz kızara kızara ölür.
12. Koca öküz öldükten sonra bıçak çeken çok olur.
13. Ölecek karga kırılacak dala konar.
14. Ölecek sıçan kedinin taşını kaşır.
15. Ölüm bir kara devedir ki herkesin kapısına çöker.
16. Sağ tilki, ölü aslandan yeğdir.

“Azgın köpeğin ölümü çarkesinde olur.” Bu atasözü, dikkatsizce davranan veya tehlikeli durumlar yaratan kişilerin sonuçlarına katlanmak zorunda kalacağını ifade eder. Saldırgan veya tehlikeli davranışların, sonunda zarar veya başarısızlıkla sonuçlanabileceğini vurgular. “Eceli gelen kedi, çoban değneğini yalar.” atasözü, her şeyin belirlenmiş bir zamanı olduğunu ve bir şeyin gerçekleşeceğini önceden belirleyen bir kaderin olduğunu ifade eder. Kişisel çaba veya önlem almak bu durumu değiştirmeyebilir. “Attan düşen ölmemiş, eşekten düşen ölmüş.” atasözü, her durumun ve olayın özgün koşulları olduğunu ve aynı sonucun her zaman ortaya çıkmayabileceğini belirtir. Benzer durumlar bile farklı sonuçlar doğurabilir. “Ölüm yüz aklıdır.” atasözü, ölümün her insanın yaşamını sonlandıran bir gerçek olduğunu ifade eder. Her insanın ölümle yüzleşmesi gerektiğini ve yaşamı değerli ve anlamlı kılmak için çaba harcaması gerektiğini vurgular. “Eceli dolan yılan yol üstünde yatar.” Bu atasözü, bir kişinin ömrünün sona erdiği zaman geldiğinde, kaçınılmaz sonun gerçekleşeceğini ifade eder. Ölümün kaçınılmazlığını ve insanların hayatın doğal döngüsünü kabul etmeleri gerektiğini vurgular. “Eceli gelen karga, kırılmış dala konar.” atasözü, kaderin ve ölümün belirlenmiş bir zamanı olduğunu ve bu zaman geldiğinde ölümün gerçekleşeceğini ifade eder. İnsanların kaderi ve zamanlamasıyla ilgili bir anlayışı yansıtır. “Gem almayan atın ölümü yakındır.” Bu atasözü, hazırlıksız veya önlem almadan yaşamının veya çalışmanın olumsuz sonuçlar doğurabildiğini; önlem almanın ve hazırlıklı olmanın önemini vurgular. “Ölüm bir kara devedir ki herkesin kapısına çöker.” Bu atasözü, ölümün kaçınılmaz bir gerçek olduğunu ve her bireyin yaşamının bir noktasında onunla yüzleşeceğini ifade eder. Her insanın sonlu olduğunu ve yaşamın geçici olduğunu vurgular.

Ölümle ilgili atasözleri, genellikle ölümün ve hayatın kaçınılmaz gerçeklerinin altını çizmek ve insanların bu gerçekleri kabul etmelerini teşvik etmek için kullanılır. Ölümün toplumun düşünce sistemi içinde nasıl anlamlandırıldığını, ölümle ilgili

⁴ Kaynak: Aksoy, Ö. A. (1978). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Aksoy, Ö. A. (2009). *Bölge Ağzlarında Atasözleri ve Deyimler I-II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Çobanoğlu, Ö. (2004). *Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: AYK Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayını., Oy, A. (1972). *Tarih Boyunca Türk Atasözleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları., Yutbaşı, M. (2012). *Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: Excellence Publishing., Püsküllüoğlu, A. (2003). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınevi., Dilçin, D. (2000). *Edebiyatımızda Atasözleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Doğanay, A. (1973). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Güvendi Matbaası.

inançların nasıl şekillendiğini ve insanların ölümle nasıl başa çıktığını yansıtan önemli ifadelerdir. Halkbilim açısından, bu atasözleri toplumların yaşam ve ölüm kavramlarına dair sahip olduğu zengin anlayışı ve inançlarını yansıtır.

2.2. Gündelik İnanmalar İlgili Atasözleri

2.2.1. Bolluk-Bereket-Kısmet ile İlgili Atasözleri

“Bolluk, bereket, kısmet” kavramlarının içeriğiyle ilgili atasözleri, toplumun yaşamın farklı yönleriyle ilgili sahip olduğu inançları, değerleri ve deneyimleri yansıtan önemli ifadelerdir. Bu atasözleri; maddi refah, bolluk, bereket ve kısmet gibi kavramların toplumun ruhsal ve kültürel yapısındaki yansımalarını yansıtır. Bu konudaki hayvan metaforlu atasözleri şu şekildedir:

Tablo 4. Bolluk-Bereket-Kısmet ile İlgili Atasözleri⁵

1. Arı gibi yeri olanın dağ gibi yeri olur.
2. Horoz kadar yeri olanın harman kadar yeri olur.
3. Mandırada oğlak doğsa ovada otu biter. (rızık)
4. At murat, katır devlet.
5. Kısmetsiz köpek, sabaha karşı uyuyakalır.
6. Kısmeti eksik köpek kurban ayında silya gider.
7. Aç tavuk (düşünde) kendini buğday (arpa, darı) ambarında sanır (görü)
8. Gezen kurt aç kalmaz.
9. Baykuşun kısmeti ayağına gelir. Ulu kuşun kısmeti ayağına gelir.
10. Ağılda oğlak doğsa ovada otu biter.
11. Altına at düşenin gönlüne murat düşer.
12. Hac nasip olmayacak adamı deve üstünde yılan sokarmış. Onmadık hacıyı deve üstünde yılan sokar.
13. Geyiğin kısmeti boynuz taşımak.
14. Kokmuş etin sineği Bağdat'tan gelir.
15. Eşek arpadan baktı, küheylan hasret samana.

Bu atasözleri bolluk, bereket ve kısmet kavramları etrafında çeşitli perspektiflerden değerlendirilebilir: “Arı gibi yeri olanın dağ gibi yeri olur.” Bu atasözü, toplumsal ve ekonomik anlamda bolluğun, yerleşim alanı ve imkânlarla bağlantılı olduğunu vurgular. Yerel kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasıyla, bireylerin veya toplulukların refah seviyesinin artabileceğini ifade eder. Bu atasözü tutumlu, tasarruflu ve çalışkan kişilerin, zaman içinde büyük kazançlar elde edebileceklerini ifade eder. Az miktardaki bir şeyin zamanla büyüyebileceği fikrini vurgular. “Horoz kadar yeri olanın harman kadar yeri olur.” Bu atasözü, kişinin sahip olduğu alanın veya şartların büyüklüğünün, elde edilebilecek kazancı da belirleyebileceğini ifade eder. Geniş alanlara sahip olanın daha fazla ürün elde etme potansiyeli olduğunu vurgular. “Mandırada oğlak doğsa ovada otu biter.” Bu söz, doğru yerde ve doğru zamanda doğru işlerin gerçekleştirilmesinin sonuçlarının olumlu olacağını ifade eder. Olumlu sonuçlar için uygun şartların ve koşulların gerekliliğini vurgularken rızık kavramına da dikkat çeker. “At murat, katır devlet.” Bu atasözü, kişisel arzuların ve iradenin, daha büyük faktörler

⁵ Kaynak: Aksoy, Ö. A. (1978). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Aksoy, Ö. A. (2009). *Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler I-II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Çobanoğlu, Ö. (2004). *Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: AYK Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayını., Oy, A. (1972). *Tarih Boyunca Türk Atasözleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları., Yutbaşı, M. (2012). *Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: Excellence Publishing., Püsküllüoğlu, A. (2003). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınevi., Dilçin, D. (2000). *Edebiyatımızda Atasözleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Doğanay, A. (1973). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Güvendi Matbaası.

veya koşullar tarafından aşılabileceğini ifade eder. Bazı durumlarda bireysel isteklerin toplumsal veya doğal koşullara göre sınırlı olabileceğini belirtir. “Kısmetsiz köpek, sabaha karşı uyuyakalır.” Bu atasözü, kısmetin ve fırsatların önemini vurgular. Kısmeti olmayan bir kişinin, fırsatları kaçırabileceğini veya başarısızlık yaşayabileceğini belirtir. “Kısmeti eksik köpek kurban ayında sılaya gider.” Bu atasözü, kısmeti yetersiz olan kişinin, beklenmedik veya olumlu durumları deneyimleyebileceğini ifade eder. Fırsatların ve kısmetin zaman içinde değişebileceğini vurgular. “Aç tavuk (düşünde) kendini buğday (arpa, darı) ambarında sanır (görür).” Bu atasözü, kişilerin hayal gücünün ve umutlarının, gerçekçi olmayan düşüncelere yol açabileceğini ifade eder. İnsanların bazen gerçekleri görmek yerine istedikleri ve bekledikleri şeyleri gördüğünü belirtir. “Gezen kurt aç kalmaz.” Bu atasözü, çevik ve akıllı olan kişilerin, zor durumlarla başa çıkabilecek yeteneklere sahip olduğunu ifade eder. Zorlukların üstesinden gelebilmek için hareketlilik ve çaba gerektiğini vurgular. “Baykuşun kısmeti ayağına gelir. Ulu kuşun kısmeti ayağına gelir.” Bu atasözü, bazen beklenmedik ve umulmadık yerlerden fırsatların veya kısmetin geldiğini ifade eder. Önemli olanın kısmeti fark ettiğinde verilen lütfu değerlendirmek olduğunu vurgular. “Altına at düşenin gönlüne murat düşer.” Bu atasözü, bazen istenilen şeyin, doğru zaman ve koşullarda gerçekleşebileceğini ifade eder. Bir şeyin istendiği gibi sonuçlanmasının, kişinin iç dünyasının bir yansıması olduğu kadar uygun koşulların gerçekleşmesiyle de ilgili olduğunu vurgular. “Hac nasip olmayacak adamı deve üstünde yılan sokarmış. Onmadık hacıyı deve üstünde yılan sokar.” Bu atasözü, bazen beklenmedik ve olumsuz durumların, kişinin kaderiyle ilgili olduğunu ifade eder. Her şeyin önceden belirlenmiş olduğunu ve bu bilgilere sahip olmayan insanın bazen istenmeyen olaylar ve durumlar yaşayabileceğini belirtir. “Geyik kısmetini boynuzunda taşır.” Bu atasözü, bazı varlıkların veya kişilerin doğuştan gelen özellikleri veya kaderleri olduğunu ifade eder. Kişisel özelliklerin ve kaderin kişilerin hayatında nasıl bir rol oynadığını vurgular. Aynı zamanda insanın doğuştan getirdiği özelliklerin ve yeteneklerin farkında olması gerektiğini belirtir. “Kokmuş etin sineği Bağdat’tan gelir.” Bu atasözü, sorunların veya olumsuzlukların kökeninin farklı yerlerde veya sebeplerde olabileceğini ifade eder. Problemlerin nasıl oluştuğunun veya nereden geldiğinin önemli olduğunu belirtir. “Eşek arpadan bıktı, küheylan hasret samana.” Bu atasözü, her varlığın veya kişinin koşullarına ve çevresine uygun beklentilere sahip olması gerektiğini ifade eder. Kişisel isteklerin ve beklentilerin, gerçeklikle uyumlu olmasının önemini vurgular.

Bu bölümle ilgili atasözleri; bolluk, bereket ve kısmet kavramları üzerinden insan davranışlarını, doğal koşulları ve kişisel yaklaşımları anlatmaktadır. Toplumsal ve kültürel bağlamları göz önüne alarak insanların hayatı ve deneyimleri hakkında derinlemesine anlayış sağlar ve farklı bakış açıları geliştirir.

2.2.2. Uğur-Talih-Baht ile İlgili Atasözleri

“Uğur, talih, baht” gibi kavramlar, insanların yaşamlarını etkileyen şans, kader ve gelecekle ilgili temel inançları ve değerleri yansıtır. Bu kavramlar, insanların hayatlarındaki başarıları, başarısızlıkları, zorlukları ve fırsatları anlamlandırma biçimlerini ile dünya görüşlerini yansıtır. Bunlarla ilgili hayvan metaforlu atasözleri şu şekildedir:

Tablo 5. Uğur-Talih-Baht ile İlgili Atasözleri⁶

⁶ Kaynak: Aksoy, Ö. A. (1978). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Aksoy, Ö. A. (2009). *Bölge Ağzlarında Atasözleri ve Deyimler I-II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Çobanoğlu, Ö. (2004). *Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: AYK Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayını., Oy, A. (1972), *Tarih Boyunca Türk Atasözleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları., Yutbaşı, M. (2012). *Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: Excellence Publishing., Püsküllüoğlu, A. (2003). *Türk Atasözleri*

1. İtin uluyanı uğursuz olur.
2. Atta avratta yurtta uğur var.
3. İki it boğuşursa yolcunun işi rast gider.
4. Kadersiz köpek kurban bayramından evvel ölür.
5. Talihliyi denize atsan ağzında balıkla çıkar.
6. Feleğin her işi aksinedir.
7. İti an çomağı hazırla.
8. At ile avrat yiğidin bahtına.
9. Denize düşse kıcı da balık tutar.
10. Devenin üstünde adamı böy sokar.
11. Kutsuz kuşun yuvası toğan yanında olur.
12. Talihini kuşta değil işte ara.
13. Talihliyi denize atsan ağzından balık çıkar.

“Uğur, Talih, Baht” kavramları insanların inançları, yaşamları ve olaylara bakış açılarını yansıtmaktadır. Örneğin “İtin uluyanı uğursuz olur.” atasözü, olumsuz veya kötü olaylara işaret eden bir kişinin uyarıcı işareti olarak kullanılır. Bu atasözüne göre, bir şeyin ya da durumun kötüye gitmesi, önceden alınan kötü bir işaretle ilişkilendirilebilir. İnsanların olayları değerlendirirken çevrelerindeki belirtileri dikkate almaları gerektiğini vurgular. “Atta avratta yurtta uğur var.” atasözünde, Türklerde özel bir yere sahip olan at ve eş seçimi ile kalınan yer arasında bağlantı kurulmuş ve bu seçimlerin doğru yapıldığında insana uğur getireceğine vurgu yapılmıştır. “İki it boğuşursa yolcunun işi rast gider.” atasözü, bazen anlaşmazlık veya rekabetin, beklenmedik olumlu sonuçlara yol açabileceğini ifade eder. İnsanların zorluklarla yüzleştiklerinde, sonuçların genellikle iyi olabileceğini vurgular. “Kadersiz köpek kurban bayramından evvel ölür.” atasözü, bir kişinin kötü kaderine veya şanssızlığına vurgu yapar. Buna göre, talihli insanların olumsuz olaylarla karşılaşma eğilimi olduğunu belirtir. “Talihliyi denize atsan ağzında balıkla çıkar.” atasözü, bazı insanların ne olursa olsun olumlu sonuçlar elde etme yeteneklerine sahip olduğunu ifade eder. Şanslı kişilerin zorluklarla bile başa çıkma yeteneklerini vurgular. “Feleğin her işi aksinedir.” atasözü, hayatta her zaman beklenmeyen olayların gerçekleşebileceğini ifade eder. “Felek” ifadesi ile insanın kaderinin olumsuz gittiği vurgulanırken “kader” kelimesi yerine halk arasında “felek” in tercih edildiği halk edebiyatı ürünlerinde de dikkat çeker. Zaman zaman planların ve beklentilerin tersine gidebileceğini vurgular. “İti an çomağı hazırla.” atasözü, gelecekte olabilecek olumsuz olaylara karşı önceden tedbir alınmasının önemini vurgular. Beklenmedik durumlara ve olumsuz insanlara karşı hazırlıklı olmanın akıllıca olduğunu belirtir. Bu atasözüne karşılık içinde hayvan metaforu kullanılmayan “İyi insan lafın üzerine gelir” atasözü olumlu insanlar ve durumlar karşısında söylenmektedir. “At ile avrat yiğidin bahtına.” atasözü, bir kişinin talihini veya kaderini değiştiren unsurların, hayatındaki önemli faktörler olduğunu ifade eder. Hayatın özellikle iş ve eş seçimi konusundaki önemli kararlarının ve seçimlerin kaderi etkileyebileceğini vurgular. “Denize düşse kıcı da balık tutar.” atasözü, bazı insanların her koşul altında başarılı olma yeteneğine sahip olduğunu ifade eder. Olumsuz durumlarda bile bazı kişilerin olumlu sonuçlar elde etme potansiyeline sahip olduğunu belirtir. “Devenin üstünde adamı böy sokar.” atasözü, bazen insanların sahip oldukları pozisyonun ve gücün, onları diğer insanlardan üstün kılabileceğini veya bu duyguyu uyandırabileceğini ifade eder. Devenin sırtındaki kişi, diğerlerini aşağılayabilir veya etkileyebilir. “Kutsuz kuşun yuvası toğan yanında olur.” Bu atasözü, olumsuzlukların bazen belirli kişilere veya durumlara bağlı olarak meydana gelebileceğini ifade eder. Bazı yerler veya durumlar olumsuz etkilere yol açabilirken

Sözlüğü. Ankara: Arkadaş Yayınevi., Dilçin, D. (2000). *Edebiyatımızda Atasözleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Doğanay, A. (1973). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Güvendi Matbaası.

bazılarının talihini olumlu etkileyebileceğini belirtir. “Talihin kuşta değil işte ara.” atasözü, başarının ve olumlu sonuçların kişinin eylemlerine ve çabalarına bağlı olduğunu vurgular. Talihin kişisel çaba ve faaliyetlerle şekillenebileceğini belirtir. “Talihliyi denize atsan ağzından balık çıkar.” atasözü, bazı insanların ne kadar zor durumda olurlarsa olsun, sonunda başarılı olma yeteneklerine sahip olduğunu ifade eder. Olumlu sonuçlar elde etmek için gerekli yeteneklere sahip kişilerin, zorlukların üstesinden gelebileceği; bunun talihle de ilgili olduğu vurgulanır.

Bu başlık altındaki atasözleri; insanların talih, uğur ve baht kavramlarını nasıl algıladıklarını, yaşamlarını bu inançlarla birlikte nasıl yönlendirdiklerini ve olumlu/olumsuz durumlarla nasıl başa çıktıklarını yansıtarak insan psikolojisi ve toplumsal inanç sistemlerine ışık tutar.

2.2.3. Nazar ile İlgili Atasözleri

“Nazar” kötü enerji veya kötü niyetle göz dikme sonucu, insanların veya nesnelere zarar görebileceğine inanılan folklorik bir inançtır. Bu inanç, pek çok kültürde ve toplumda farklı şekillerde yer almaktadır. Nazarla ilgili olarak nazar boncuğu, nazar duası, çeşitli nesnelere nazar engelleme veya çıkarma gibi çeşitli inanışlar dikkat çekmektedir.

Birçok toplumda, nazarın etkilerinden korunmak amacıyla mavi veya mavi-beyaz renkli boncuklar veya göz şeklinde nazar boncukları kullanılır. Bu boncukların nazarı çekip uzaklaştırdığına inanılır. Bu inanç, nazara karşı koruyucu bir işlevi olduğuna dair halk arasında yaygındır. Bazı toplumlarda, nazardan korunmak için özel dualar okunur veya nazara karşı kullanılan semboller veya nesnelere (nazarlık) taşınır. Bu dualar veya semboller, nazarın etkilerini engellemek veya uzaklaştırmak amacıyla kullanılır. Bu tür koruma yöntemleri, halk arasında nazarın olumsuz etkilerine karşı alınan tedbirlerdir.

Tablo 6. Nazar ile İlgili Atasözleri⁷

- | |
|--|
| 1. Elin gözü deveyi çömleğe, insanı kabre koyar. |
| 2. Nazar insanı mezara, hayvanı kazana götürür. |

Bu atasözleri, nazara ve kötü göze inançların insanların yaşamında ve davranışlarında nasıl etkiler yarattığını yansıtan ifadelerdir. “Elin gözü deveyi çömleğe, insanı kabre koyar.” Atasözünde nazarın veya kıskançlığın, olumsuz sonuçlara yol açabileceği düşüncesi vurgulanır. Yabancıların gözü, başkasının sahip olduğu değerli şeylere veya başarıya zarar verebileceğine inanılan bir tehlike olarak görülür. Bu atasözü, insanların başkalarının başarısına veya sahip olduğu şeylere olumsuz bir şekilde bakmanın, olumsuz sonuçlara yol açabileceği düşüncesini ifade eder. “Nazar insanı mezara, hayvanı kazana götürür.” Bu atasözü de nazara inancın ve kötü göze bakışın insanların yaşamlarını nasıl etkileyebileceğini anlatır. Nazarın veya kıskançlığın, insanları veya onların sahip olduğu değerli varlıkları olumsuz etkileyebileceği düşüncesi vurgulanır. İnsanlar ve hayvanlar arasında yapılan ayırım, kötü gözün her iki gruba da zarar verebileceği anlayışını yansıtır.

⁷ Kaynak: Aksoy, Ö. A. (1978). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Aksoy, Ö. A. (2009). *Bölge Ağzlarında Atasözleri ve Deyimler I-II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Çobanoğlu, Ö. (2004). *Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: AYK Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayını., Oy, A. (1972), *Tarih Boyunca Türk Atasözleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları., Yutbaşı, M. (2012). *Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: Excellence Publishing., Püsküllüoğlu, A. (2003). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınevi., Dilçin, D. (2000). *Edebiyatımızda Atasözleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Doğanay, A. (1973). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Güvendi Matbaası.

Nazarla ilgili atasözleri, geleneksel kültürlerde ve toplumsal inanç sistemlerinde nazara ve kötü göze inancın nasıl derinlemesine bir etkiye sahip olabileceğini yansıtır. Bu atasözlerinde insanların kendi başarıları veya sahip oldukları değerli şeyler konusunda dikkatli olmaları gerektiği düşüncesi öne çıkar. İnsanların inançlarını ve toplum içindeki rolünü anlamak için önemli bir araştırma alanı sunar. Bu tür inançların insan davranışlarına ve toplumsal ilişkilere nasıl etki ettiği anlaşılabilir olarak kültürel ve psikolojik açıdan derinlemesine bir değerlendirme yapılabilir.

2.3. Halk Takvimi ile İlgili Atasözleri

Halk takvimi, bir toplumun geleneksel olarak kullandığı ve yerel kültür, inançlar, mevsimler ve tarım gibi faktörlere dayalı olarak oluşturulan bir takvim sistemidir. Resmî takvimlerin yanı sıra yerel toplulukların günlük yaşamını ve etkinliklerini düzenlemek için kullanılan halk takvimi, çoğu zaman yerel ihtiyaçlara ve geleneklere daha uygun bir şekilde cevap vermek amacıyla genellikle doğa olaylarına, tarım döngülerine ve yerel inançlara dayalı olarak oluşturulur. Mevsimlerin değişimi, bitki ve hayvan döngüleri, güneş ve ay hareketleri gibi doğal gözlemlere dayalı olarak takvim sistemleri oluşturulur. Bu takvimler, yerel halkın tarım, avcılık, balıkçılık gibi faaliyetlerini düzenlemek ve etkin bir şekilde yönetmek için kullanılır.

Halk takvimleri, genellikle resmî takvimlerle farklılık gösterebilir ve kültürel özelliklere sahiptir. Örneğin, bazı halk takvimleri yerel festivallerin ve geleneksel kutlamaların tarihlerini belirlemek için kullanılır ayrıca bazen dinî veya dinî olmayan yerel tatil ve etkinlikleri de içerebilir. Halk takvimleri, geleneksel kültürün önemli bir yönünü yansıtarak toplumun kimliğini ve değerlerini gösterebilir. Bu takvimler, bir toplumun doğayla uyum içinde yaşama biçimini ve çevresel faktörlere uyum sağlama yeteneğini yansıtan önemli bir kültürel ifadedir.

Tablo 7. Halk Takvimi ile İlgili Atasözleri⁸

1. Martı martlattım, deveyi bartlattım.
2. Duman olan yerde doğan olur.
3. Baktın martın dokuzu, sal çayıra öküzü.
4. Kuzu gördüm, yazı gördüm, ot tepesi gördüm kışı gördüm.
5. Gücük ya iti soluturum ya devenin kuyruğuna çıkarım demiş.
6. Yaz yağmuru atın yelesini keser.
7. İt kışı geçirir ama gel derisinden sor.
8. Kork aprilin beşinden, öküzü ayırır eşinden.
9. Zemheride yoğurt isteyen cebinde bir inek taşır.
10. Mart martladı, tavuk yumurtladı.
11. Kışın koca öküze bakmazsan, yazın derisini yüzersin.
12. Mart içeri, pire dışarı.
13. Mart martlığını gösterir, koca öküzün boynuzunu karlatır.
14. Zemheride yağmur yağacağına yılan yağsın.
15. Zürefanın düşkününü beyaz giyer kış günü.
16. Karıncadan ibret al, yazdan kışı karşıla.

⁸ Kaynak: Aksoy, Ö. A. (1978). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Aksoy, Ö. A. (2009). *Bölge Ağzlarında Atasözleri ve Deyimler I-II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Çobanoğlu, Ö. (2004). *Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: AYK Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayını., Oy, A. (1972), *Tarih Boyunca Türk Atasözleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları., Yutbaşı, M. (2012). *Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: Excellence Publishing., Püsküllüoğlu, A. (2003). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınevi., Dilçin, D. (2000). *Edebiyatımızda Atasözleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Doğanay, A. (1973). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Güvendi Matbaası.

17. Yazın araması, kışın taraması olmasa herkes besler mandayı.
18. İt kışı geçirir ama gel derisinden sor.
19. Kışın koca öküze bakmazsan, yazın derisini yüzersin.
21. Yılan sıcağa akar.

Bu atasözleri, mevsimlerin ve doğanın döngüsüyle ilgili olarak insan yaşamını ve deneyimlerini ifade etmektedir. “Martı martlattım, deveyi bartlattım.” atasözü, mevsimsel değişimlerin ve doğal olayların birbirine bağlı olduğunu ifade eder. Farklı doğa olaylarının birbiriyle ilişkilendirilmesiyle geleceği anlamaya çalışma ve planlamanın önemini vurgular. “Duman olan yerde doğan olur.” atasözü, belirli koşulların veya işaretlerin, gelecekteki olayları tahmin etmede kullanıldığını gösterir. Doğanın işaretlerinin ve olgularının, gelecekteki ve olagelen olayları öngörmeye yönelik insan çabalarıyla ilişkilendirildiğini ifade eder. “Baktın martın dokuzu, sal çayıra öküzü.” atasözü, mevsim değişikliklerinin ve olayların dikkate alınarak geleceği tahmin etmeye çalışıldığını ifade eder. Gelecekteki olayları öngörmek için çevresel gözlemlerin nasıl kullanıldığını vurgular. “Kuzu gördüm, yazı gördüm, ot tepesi gördüm kışı gördüm.” atasözü, belirli işaretlerin ve olayların gelecekteki mevsimleri tahmin etmeye yardımcı olduğunu ifade eder. Doğal gözlemlerin, gelecekteki olayları anlamak ve hava olayları ile birlikte mevsimleri yorumlamak için kullanıldığını vurgular. “Gücük ya iti soluturum ya devenin kuyruğuna çıkarım demiş.” atasözü, olumsuz durumların veya zorlukların gelecekteki olumlu sonuçlara dönüştürülebileceğini ifade eder. Zorlukların, yaratıcı yaklaşımlarla veya belirli önlemlerle aşılabileceğini gösterir. “Yaz yağmuru atın yelesini keser.” atasözü, beklenmedik durumların veya olayların gelecekteki sonuçları nasıl etkileyebileceğini ifade eder. Geleceği tahmin etmek için belirli tabiat olaylarındaki gözlemlerin kullanıldığını vurgular. “İt kışı geçirir ama gel derisinden sor.” atasözü, belirli dönemlerin veya durumların insanların etkilediğini ifade eder. Zorlukların ve mevsim değişikliklerinin, insanların yaşamını nasıl etkileyebileceğini ve getireceği olumsuzlukları vurgular. “Kork aprilin beşinden, öküzü ayırır eşinden.” atasözü, belirli tarihlerin veya dönemlerin önemli olduğunu, gelecekteki yaşanacak olayları etkileyebileceğini ve şekillendirebileceğini ifade eder. “Zemheride yoğurt isteyen cebinde bir inek taşır.” atasözü, insanların mevsimsel değişiklikler ve koşullar karşısında hazırlıklı olmaları gerektiğini ifade eder. Zorlu mevsimlerde ihtiyaçları karşılamak için tedbirler alınması gerektiğini vurgular. Her mevsim ve zamanda beklentilerin aynı olmaması gerektiğini belirtir. “Mart martladı, tavuk yumurtladı.” atasözü, mevsimsel değişikliklerin ve olayların birbirine bağlı olduğunu ifade eder. Belirli dönemlerin ve olayların geleceği etkileyebileceğini vurgular. “Kışın koca öküze bakmazsan, yazın derisini yüzersin.” atasözü, zorlu dönemlerde tedbirler alınması gerektiğini ifade eder. Zorlukları göz ardı etmek yerine, gelecekteki sonuçları düşünerek önlemler alınması gerektiğini vurgular. “Mart içeri, pire dışarı.” atasözü, mevsimsel değişikliklerin ve olayların doğal bir dengeye sahip olduğunu ifade eder. Belirli dönemlerde bazı şeylerin gelişeceğini veya değişeceğini öngörmek için gözlemler yapıldığını vurgular. Baharın gelmesiyle birlikte evlerde yapılan bahar temizlikleri ve havalandırmaların da yaşanan olumsuz olayları ve durumları ortadan kaldıracaklarını belirtir. “Mart martlığını gösterir, koca öküzün boynuzunu karlatır.” atasözü, mevsimlerin ve olayların belirtilerle tahmin edilebileceğini ve gelecekte yaşanacak olayların işaretlerle öngörülebileceğini vurgular. “Zemheride yağmur yağacağına yılan yağsın.” atasözü, belirli olayların veya durumların belirtilerle tahmin edilebileceğini ifade eder. Zemheride beklenen hava olayları değişiklik gösterirse alınacak ürünlerde azalmalar ve bozulmalar yaşanacağına işaret eder. Doğanın işaretlerinin ve olaylarının geleceği tahmin etmede kullanıldığını vurgular. “Zürefanın düşkününü beyaz giyer kış günü.” atasözü, insanların mevsimsel değişiklikler ve koşullar karşısında önlemler aldığını ifade eder. Zorlu mevsimlerde davranılması gerektiğini vurgular.

“Karından ibret al, yazdan kışı karşıla.” Bu atasözü, belirli mevsimlerin ve koşulların deneyimlere dönüştürülebileceğini ifade eder. Zorlu dönemlerdeki deneyimlerin, gelecekteki durumlarla ilişkilendirildiğini vurgular. “Yazın araması, kışın taraması olmasa herkes besler mandayı.” atasözü, mevsimsel değişikliklerin ve koşulların insan davranışları ve alışkanlıkları üzerinde etkili olduğunu ifade eder. Belirli mevsimlere uygun davranmanın önemini ve insan yaşamını kolaylaştırmasını vurgular. “İt kışı geçirir ama gel derisinden sor.” atasözü, mevsim değişikliklerinin ve zorlu dönemlerin insanları ve diğer canlıları etkilediğini ifade eder. Zorlu dönemlerin aşılabileceği ve sonuçlarının tahmin edilebileceği vurgulanır. “Kışın koca öküze bakmazsan, yazın derisini yüzersin.” atasözü, mevsimlerin ve koşulların dikkate alınması gerektiğini ifade eder. Zorlu dönemlerde tedbirler alınması gerektiğini ve mevsimlerin insan yaşamını etkilediğini vurgular. “Yılan sıcağa akar.” atasözü, belirli koşulların ve çevresel etmenlerin belirli davranışları ve olayları tetikleyebileceğini ifade eder. Doğal etkileşimlerin ve olayların sonuçlara yol açabileceğini vurgular.

Halk takvimiyle ilgili atasözleri, doğa olaylarıyla insan yaşamı arasındaki ilişkiyi ve insanların çevresel faktörleri nasıl algıladığını anlamak için önemli bir kaynak olarak kullanılabilir. İnsanların çevresel gözlemleri, mevsimsel değişikliklerin ve doğal olayların gelecekteki olayları etkileyebileceğine dair inançları ve anlayışları hakkında bilgi verir. Halk takvimleri antropoloji, etnoloji ve folklor gibi disiplinlerde araştırma konusu olmuştur. Bu takvimlerin incelenmesi bir toplumun geleneksel yaşam tarzını, inançlarını ve kültürel değerlerini anlamak için önemli bir kaynak sağlar.

2.4. Halk Hekimliği ile İlgili Atasözleri

Halk hekimliği, geleneksel tıp yöntemleri ve yerel bilgi birikimine dayalı olarak hastalıkların teşhis, tedavi ve önlenmesine odaklanan bir sağlık uygulama biçimidir. Tıbbi olmayan yöntemlerin, bitkisel tedavilerin, ritüellerin ve yerel inanışların kullanılmasıyla karakterize edilir. Bu uygulama, çeşitli kültürlerde ve toplumun değişik kesimlerinde farklı isimlerle anılabilir. Örneğin yerel şifacılar, halk tabipleri veya köy doktorları gibi. Halk hekimliği, geleneksel tıbbın modern tıbbi uygulamalarla karıştığı, yerel bilgi birikimine dayalı bir sağlık anlayışını temsil eder.

Tablo 8. Halk Hekimliği ile İlgili Atasözleri⁹

1. Teke eti ilaç olur, keçi eti yel.
2. Ala keçinin gününde keklik eti yenmez.
3. Ağacı kurt, insanı dert yer.
4. Keçi kuyruğunu sallarsa teke gümlür.

Bu atasözleri şu şekildedir: “Teke eti ilaç olur, keçi eti yel.” atasözü, farklı koşulların veya değişkenlerin aynı türden bile olsa farklı sonuçlara yol açabileceğini ifade eder. Teke eti ve keçi eti aynı türden gelmelerine rağmen, farklı koşullarda farklı etkilere sahip olabilirler. Bu atasözü, aynı türden gelen şeylerin bile çeşitli koşullar altında değişebileceğini ve sonuçlarının farklılaşabileceğini anlatır. “Ala keçinin gününde keklik eti yenmez.” atasözü, bazı özel veya nadir durumların diğer zamanlara göre daha uygun olduğunu ifade eder. Ala keçinin günü, nadir ve özel bir fırsattır ve bu günün değerini

⁹ Kaynak: Aksoy, Ö. A. (1978). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Aksoy, Ö. A. (2009). *Bölge Ağzlarında Atasözleri ve Deyimler I-II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Çobanoğlu, Ö. (2004). *Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: AYK Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayını., Oy, A. (1972). *Tarih Boyunca Türk Atasözleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları., Yutbaşı, M. (2012). *Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: Excellence Publishing., Püsküllüoğlu, A. (2003). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınevi., Dilçin, D. (2000). *Edebiyatımızda Atasözleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Doğanay, A. (1973). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Güvendi Matbaası.

düşürmek istemeyen insanların başka bir şey yememesini ifade eder. Atasözü, bazı fırsatların veya durumların değerini anlamak ve onları uygun şekilde kullanmak gerektiğini vurgular. “Ağacı kurt, insanı dert yer.” atasözü, bazen dış etkenlerin veya tehlikelerin doğal çevremizi etkileyebileceğini ve zarar verebileceğini ifade eder. Ağacın içindeki kurtlar ağacı zararlı bir şekilde etkilerken, insanların da dış etkenler veya zorluklar tarafından etkilenebileceği anlamına gelir. “Keçi kuyruğunu sallarsa teke gümlür.” atasözü, bazen beklenmedik veya küçük olayların büyük sonuçlara yol açabileceğini ifade eder. Keçinin kuyruğunu sallaması, beklenmedik bir hareket olarak görülse de bu hareket, tekenin zarar görmesine neden olabilir. Atasözü, görünüşte önemsiz veya küçük gibi görünen durumların bile etkilerine dikkat edilmesi gerektiğini vurgular.

Bu bölümdeki atasözleri, olayların veya koşulların değişkenlik gösterebileceğini ve dikkat edilmesi gereken farklı faktörlerin olduğunu anlatarak insanların düşünce ve davranışlarını şekillendiren kültürel inançları ve değerleri yansıtır. Kültürel anlayışın, yaşam koşullarının ve çevresel faktörlerin insanların yaşamına etkilerini anlamak için önemli bir kaynak olarak incelenebilir.

2.5. Diğer Halkbilimi Unsurları ile İlgili Atasözleri

2.5.1. Komşuluk ile İlgili Atasözleri

Komşuluk, bir topluluk veya bireyin, fiziksel olarak yanı başında yer alan veya aynı bölgeyi paylaştığı diğer topluluk veya bireylerle kurduğu ilişki ve etkileşimi ifade eden bir kavramdır. Komşuluk, kültürel, sosyal ve ekonomik etkileşimlerin yoğun olduğu bir alanı kapsar ve geleneksel topluluklarda ve köylerde çok önemli bir rol oynar. İnsanlar, komşularıyla günlük yaşamlarını paylaşır, birbirlerine yardım eder, özel günlerde kutlamalar yapar ve toplumsal normları birlikte sürdürürler. Komşular arasındaki ilişkiler, sık sık düğünler, cenazeler, bayramlar gibi toplumsal etkinliklerde öne çıkar. Bu tür etkinliklerde komşular bir araya gelir, yardımlaşır ve birlikte zaman geçirirler.

Tablo 9. Komşuluk ile İlgili Atasözleri¹⁰

1. Komşunu iki inekli (öküzlü) iste ki kendin bir inekli (öküzlü) olasın.
2. Komşunun tavuğu, komşuya kaz görünür (karısı kız görünür).
3. Komşunun sıpası tay gibidir, anasına kızı ay gibidir.
4. Kurt komşusunu yemez.
5. El elin eşeğini türkü söyleyerek ararmış.

“Komşunu iki inekli (öküzlü) iste ki kendin bir inekli (öküzlü) olasın.” Bu atasözü, başkalarının refahını veya iyi durumunu istemenin, kendi refahınızın veya iyi durumunuzun artmasına yol açacağını ifade eder. Başkalarının mutluluğuna veya başarılarına duyulan içten dilek, kendi hayatınızı da olumlu yönde etkileyebilir. Atasözü, paylaşımcı ve cömert bir ruh hâliyle hareket edildiğinde, topluluk içindeki ilişkilerin ve karşılıklı yardımlaşmanın güçlenebileceğini vurgular. “Komşunun tavuğu, komşuya kaz görünür (karısı kız görünür).” atasözünde komşudakinin her zaman daha güzel ve iyi

¹⁰ Kaynak: Aksoy, Ö. A. (1978). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Aksoy, Ö. A. (2009). *Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler I-II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Çobanoğlu, Ö. (2004). *Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: AYK Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayını., Oy, A. (1972). *Tarih Boyunca Türk Atasözleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları., Yutbaşı, M. (2012). *Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: Excellence Publishing., Püsküllüoğlu, A. (2003). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınevi., Dilçin, D. (2000). *Edebiyatımızda Atasözleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları., Doğanay, A. (1973). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Güvendi Matbaası.

geldiğinin yansımaları görülmektedir. Bu, bir tür kıskançlık veya mülkiyet arzusu anlamına gelir. Atasözü, insanların başkalarının yaşamına veya sahip olduklarına olan bakış açılarının değişebileceğini ve bu bakışın kendilerini etkileyebileceğini anlatır. “Komşunun sıpası tay gibidir, anasına kızı ay gibidir.” Bu atasözü, başkalarının aile üyeleri veya sahip olduklarıyla ilgili övgülerin veya özlemlerin bazen gerçek durumdan farklı olabileceğini ifade eder. Başkalarının aile fertleri veya sahip oldukları, uzaktan bakıldığında daha mükemmel veya olumlu gibi görünebilir. Atasözü, insanların toplumsal ve ailevi ilişkileri algılayışını ve değerlendirme biçimini yansıtır. “Kurt komşusunu yemez.” atasözü, topluluk içindeki insanların birbirlerine zarar vermemesi gerektiğini ifade eder. İnsanlar arasında saygı, yardımlaşma ve dayanışma ilişkilerinin önemini vurgular. Atasözü, insanların birbirlerine karşı nasıl nazik ve dikkatli olmaları gerektiğini anlatır. “El elin eşeğini türkü söyleyerek ararmış.” atasözü, insanların birbirlerine yardım etme ve dayanışma amacıyla çeşitli yolları deneyebileceğini ifade eder. Yardım etmek veya ihtiyaçlarını karşılamak için yaratıcı ve olumlu yaklaşımların kullanılabilirliğini anlatır. Atasözü, insanların başkalarına yardım etmek için çaba gösterebileceğini ve bu çabanın sonuçlar doğurabileceğini yansıtır.

Komşulukla ilgili atasözleri, insan ilişkileri, yardımlaşma, dayanışma ve toplumsal değerler gibi konuları ele alarak insanların nasıl düşündüğünü, davrandığını ve ilişki kurduğunu anlamak için önemli bir kaynak olarak incelenebilir.

Sonuç

Türk kültürü ve edebiyatında hayvan metaforları, derin ve etkileyici bir biçimde kullanılmıştır. Bu metaforlar, insan davranışları, duyguları, karakter özellikleri ve toplumsal ilişkiler gibi çeşitli konuları anlamlandırmada ve iletmede etkili bir unsurdur. Atasözleri, geleneksel ifadeler olarak toplumun deneyimlerini, bilgeliğini, inançlarını ve değerlerini kuşaktan kuşağa aktaran bir araç olarak işlev görür.

Çeşitli kaynakların incelenmesiyle folklorik unsurları içeren hayvan sembolünün olduğu atasözleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda hayatın geçiş dönemleri (doğum-evlenme-ölüm), gündelik inanmalar (bolluk-bereket-kısmet-şans-talih-baht-nazar), halk takvimi, halk hekimliği, komşuluk gibi öğelerin atasözlerinde yansımaları değerlendirilmiştir. Buna göre atasözleri gibi atalarımızın binlerce yıllık tecrübelerinden süzülen maddi ve manevi bilgi birikimi yine halkın yaşamının her alanında varlığını göstermiştir.

Türk halk kültürünün önemli unsurlarından biri olan hayvan metaforları, edebî eserlerde geniş bir yelpazede kullanılmıştır. Bu metaforlar hem dilin zenginliğini yansıtarak hem de insan düşüncesinin derinliğini açığa çıkararak toplumun kültürel bağlamını yansıtır. Türk kültürünün doğayla iç içe olan bağını ifade eden ve zengin bir anlam dünyası sunan hayvan metaforları, Türk edebiyatının ve kültürünün vazgeçilmez bir bileşenini oluşturur.

Kaynakça

- Aksoy, Ö. A. (1978). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (2009). *Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler I-II*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aydın, İ. H. (2006). Bir Felsefî Metafor “Yolda Olmak. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, (4), 10-22.
- Çobanoğlu, Ö. (2004). *Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: AYK Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayını.

- Dilçin, D. (2000). *Edebiyatımızda Atasözleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Doğanay, A. (1973). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Güvendi Matbaası.
- Duman, M. (2012). Türk Atasözlerinde Ölüm, *Prof. Dr. Fikret Türkmen Armağanı* içinde (s. 97- 108). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik Analizi Kurumsal ve Pratik Bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İnan, A. (2000). *Tarihte ve Bugün Şamanizm*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ong, W. J. (1991). *Sözlü ve Yazılı Kültür*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Oy, A. (1972). *Tarih Boyunca Türk Atasözleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ögel, B. (2003). *Türk Mitolojisi C. 1*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Püsküllüoğlu, A. (2003). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Roux, J. P. (2005). *Orta Asya'da Kutsal Bitkiler ve Hayvanlar*. (Çev.: Aykut Kazancıgil ve Lale Arslan), İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.
- Röhrich, L. ve Wolfgang, M. (2006). Atasözleri "Milli Karakter"i Yansıtır mı?. *Halkbiliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar 1* içinde (s. 379-381). Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Şahan, K. (2017). Metafor Ne Değildir?. *Kesit Akademi Dergisi*, (8), 166-176.
- Türkçe Sözlük* (2005). Ankara: TDK Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yutbaşı, M. (2012). *Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: Excellence Publishing.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 511-523.
Geliş Tarihi-Received: 14.09.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 15.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1360123

Anadolu Halk Kültüründe Şahmeran, Günümüz Türk Çini / Seramik Sanatına Yansımaları

Shahmeran in Anatolian Folk Culture, Reflections on Today's Turkish Tile/Ceramic Art

Figen İŞIKTAN*

Öz

Tarihsel süreç içerisinde birçok farklı medeniyet ile iletişime giren Türk kültürü, dünyanın önemli kültürlerinden biri haline gelmiştir. Bu zengin kültürel birikim Anadolu'da geçmişten günümüze varlığını sürdüren halk söylencelerini de içermektedir. Bunlardan birisi de Şahmeran söylencesi olup Anadolu halk kültüründe önemli bir yere sahiptir. Yörelere göre farklı yorumları olmakla beraber bazı temel özellikleri değişmeden süregelmiştir. Bu bağlamda Şahmeran genellikle bilge iyicil yaşlanmayan başı insan gövdesi yılan ve çoğunlukla da kadın olarak tasvir edilirken ölüncü ruhunun kızına geçeceğine inanılmaktadır. Kültürün her alanında etkili olan bu söylencelerin sanat alanında da yaratıcılığa etkisi hiç kuşkusuz kaçınılmaz olacaktır. Bu çalışmada, Anadolu halk kültüründe var olan Şahmeran söylencesinin halk sanatındaki imgesel kullanım alanları ve bu kültürel sembolizmin önemi, günümüz Türk sanatına özellikle de seramik/çini sanatı alanına yansımaları ele alınacaktır. Şahmeran söylencesinden yola çıkarak eser üreten günümüz sanatçıları belirlenerek çeşitli kaynaklardan ve internet siteleri üzerinden araştırılacak, bu söylencenin eserlerine ne şekilde yansıtılmış olduğu incelenecektir. Anadolu değerleri ve kültürünün çağdaş yansımalarının araştırılması, cumhuriyetimizin yüzüncü yılına ulaştığımız süreçte değerlerimizin unutulmadığının, günümüz sanatında da yaşamaya devam ettiğinin belirlenmesi ve belgelenmesi adına önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Anadolu halk söylencesi, halk sanatı, Şahmeran, seramik ve çini sanatı.

Abstract

Turkish culture, which has been in contact with many different civilizations throughout the historical process, has become one of the important cultures of the world. This rich cultural accumulation also includes folk legends that have survived in Anatolia from past to present. One of these is the legend of Shahmeran, which has an important place in Anatolian folk culture and although it has different interpretations depending on the region, some of its basic features continue unchanged. In this context, Shahmeran is generally depicted as wise, benign, ageless, with a human head and a snake body, and mostly a woman, and it is believed that when she dies, her soul will pass to her daughter. These myths, which are effective in every field of culture, will undoubtedly have an inevitable impact on creativity in the field of art. In this research, the imaginary usage areas of the Shahmeran myth, which exists in Anatolian folk culture, in folk art and the importance of this cultural symbolism, and its

reflections on today's Turkish art, especially in the field of ceramics/tile art, will be discussed. Today's artists who produce works based on the Shahmeran myth will be identified and researched from various sources and websites, and how this myth is reflected in their works will be examined. Researching the contemporary reflections of Anatolian values and culture is important in order to determine and document that our values have not been forgotten and continue to live in today's art as we reach the centenary of our republic.

Keywords: Anatolian folk myths, folk art, Sahmeran, ceramics and tile art.

Giriş

Efsane kelimesi, *Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük*'te; "eski çağlardan beri söylenegelen, olağan üstü varlıkları, olayları konu edinen hayalî hikâye; söylence" olarak tanımlanmaktadır. Mitoloji ise "...Batı dillerine Fransızca veya geç dönem Latince üzerinden geçmesine karşın Yunanca kökenlidir ve tam karşılığı "efsane anlatmak" tır (Öztürk, 2016, s. 839). Anlatılan efsaneler (söylenceler) aynı inançlara sahip insan topluluklarının ortak bir kimlik oluşturmasını sağlamaktadır.

Türkler tarih boyunca birçok devlet kurmuş ve çok çeşitli medeniyetler ile kültürel iletişim içine girmiştir. Bu zengin kültürel birikim Anadolu kültüründe geçmişten günümüze varlığını sürdüren halk söylencelerini de içermektedir. Bunlardan birisi de Şahmeran söylencesidir. Kültürün her alanında etkili olan bu söylencelerin sanat alanında yaratıcılığa etkisi hiç kuşkusuz kaçınılmaz olacaktır.

Bu araştırmada, Anadolu halk kültüründe var olan Şahmeran söylencesinin halk sanatındaki imgesel kullanım alanları, bu kültürel sembolizmin önemi ve çağdaş Türk sanatına özellikle de seramik/çini alanına yansımaları ele alınmıştır. Çalışmada, Şahmeran söylencesini eserlerinde kullanan önde gelen çağdaş sanatçılar belirlenerek çeşitli kaynaklardan ve internet siteleri üzerinden araştırılmış, bu söylencenin eserlerine ne şekil de yansıtılmış olduğu incelenmiştir. Bu bağlamda; ilk olarak eserlerdeki form özellikleri ki bunun içinde geleneksel ve sembolik öğeler örneğin altı yılan ayak, güzel bir kadın başı, taç, boynuz, bitki çiçek, yılan kuyruk, pullu deri vb. ele alınmış olup ikinci olarak ise Şahmeran söylencesinin kavramsal olarak yansımaları araştırılmıştır.

Anadolu değerlerinin, kültürünün çağdaş yansımalarının araştırılması kültürümüzün unutulmadığının günümüz sanatında da yaşamaya devam ettiğinin belirlenmesi adına önemlidir.

1. Anadolu Halk Kültüründe Şahmeran Söylencesi

"Şahmeran" veya "Şahmaran" olarak bilinen söylence Anadolu halk kültüründe hala güncelliğini sürdürmekte olan önemli bir sembolik anlatıdır.

Şahmeran kelimesi *Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük*'te: "Başı insan, gövdesi yılan biçiminde olduğuna inanılan efsanevi yaratık" olarak tanımlanmaktadır. Farsça şāh+ mārān kelimesinden Türkçeye geçmiştir. Şah: yönetici, mar: yılan, maran ise çoğul yani yılanlar anlamındadır.

Türk mitolojisinde "yılan, Eski Türklerde sağlık ve mutluluk sembolü olarak kullanılmış, Türk hikâyelerinde 'bilge' olarak tasvir edilmiştir" (Biray, 2013, s. 97). Türk mitolojisinde geçen yılan adlarından birisi olan "Şahmaran: (< şah-ı maran). Yer altında yaşayan, akıllı ve iyi niyetli maranların başı Şahmaran ecedir. Hiç yaşlanmaz. Ölünce ruhu kızına geçer (er + büke)" (Biray, 2013, s. 98).

Şahmeran ile ilgili anlatıların kaynağı Türk edebiyatında önemli bir yere sahip olan Farsça *Camasbnâme* adlı esere dayanmaktadır. "Türkçedeki en önemli *Câmasbnâme* çevirisi XV. yüzyıl şairlerinden Mûsâ Abdi'ye aittir" (Çağlar, 2014, s. 39).

Şahmeran ve Camsab söylencesi, Şahmeran ve Lokman söylencesi, Şahmeran ve Tarsus Kralı söylencesi gibi Mardin, Tarsus, Adana civarında yaygın olarak ve farklı ifadelerle anlatılmakta olan Şahmeran söylencesi uzun yıllardır halk kültüründe varlığını sürdürmektedir. Anadolu halk kültüründe önemli bir yere sahiptir ve yörelere göre farklı yorumları olmakla beraber bazı temel özellikleri değişmeden süregelmektedir. Bu bağlamda Şahmeran genellikle bilge, iyicil, yaşlanmayan, başı insan, gövdesi yılan, yılan şeklinde altı ayağı olan ve çoğunlukla da kadın olarak tasvir edilirken ölünce ruhunun kızına geçeceğine inanılmaktadır. Şahmeran söylencesinin genel anlatımına göre; Camsab adlı bir erkek farkına varmadan yer altındaki yılanların şah-ı olarak bilinen Şahmeran'ı bulmuş ve uzun yıllar onun yanında yaşamıştır. Ailesini özleyince evine dönmek istemiş Şahmeran da onu yaşadığı yeri söylememesi şartı ile değerli mallar vererek göndermiştir. Günün birinde Camsab'ın yaşadığı ülkenin padişahı hastalanmış, iyileşebilmesi için Şahmeran'ın etini yemesi gerektiği açıklanmıştır. Ülkede Şahmeran'ı bulmak ve onu gören olup olmadığını öğrenmek için araştırmalar başlatılmıştır. Söylentiye göre Şahmeran'ı gören kişi suya girdiğinde derisi yılan derisi gibi pul pul olmaktadır. Derisi pul pul olan Camsab kısa sürede yetkililer tarafından tespit edilmiş. Şahmeran'a gönderilen Camsab durumu ona anlatmıştır. Şahmeran Camsab'ın kendisini öldürmesine izin verirken bedenini üç parçaya ayırmasını birincisini vezire ikincisini padişaha yedirmesini üçüncüsünü de kendisinin yemesini istemiştir. Sonuç olarak ise ilk parçayı yiyen vezirin öldüğü, ikinci parçayı yiyen padişahın iyileştiği, üçüncü parçayı yiyen Camsab'ın ise Şahmeran'ın bilgeliğine ve zekâsına sahip olduğu ifade edilmektedir.

"Şahmaran anlatılarının kaynağını yüzde yüz bir doğruluk payı ile ortaya koymak mümkün olmasa da Anadolu kültür geleneğinde arkaik dönemlerden günümüze süzülerek gelmiş, yılanın tanrısal bir öge olarak algılandığı döneme ait inanış öğelerini semboller aracılığıyla modern dünyaya taşıyan bir anlatı olduğu söylenebilir" (Çağlar, 2014, s. 51). Halk sanatında, görselleştirilen Şahmeran söylencesine ait imgeler mitlerde yer alan birçok sembolü içermektedir. Halk sanatçıları bu sembolleri ürünlerine işlemektedir.

"Halk sanatı Şahmaran motifleri incelendiğinde; Şahmaran'ın süslü tacında ayın doğurganlık ve bereket sembolü olan hilal, bir ay simgesi olarak... ana tanrıçanın sembollerinden olan, takılarla süslenmiş koçboynuzları da doğurganlığı sembolize eden bir motif olarak karşımıza çıkmaktadır." (Çağlar, 2016, s. 115). "Kadın, su ve ay güçlerinin sembolü olarak karşımıza çıkan inci, kozmolojik ve sihirsel değer taşır; aşkın ve evliliğin sembolüdür." (Çağlar, 2016, s. 109). "İnci kadın yumurtasını sembolize ettiği için dişi ögeyi, koçboynuzları ise spiral formu sebebiyle erkek ögeyi temsil eder" (Çağlar, 2016, s. 115). "Çizimlerde Şahmaran'ın altı ayağının bulunması ise altı sayısının insanın dolayısıyla da doğurganlığın sembolü olmasındandır" (Çağlar, 2014, s. 286). "Şahmaran resimlerinde gördüğümüz bir diğer önemli figür çiçeklerdir. Çiçek ve bitki motifinin kökeni kutsal ağaçlara, ölümsüzlük otu ve yılan ilişkisine kadar dayanan simgesel bir dizi anlamlar taşımaktadır" (Çağlar, 2016, s. 110).

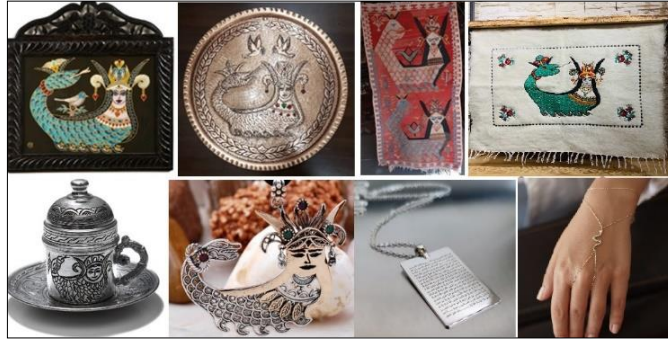
2. Halk Sanatında Şahmeran

Anadolu'da Şahmeran motiflerinin kötülüklerden, yangın ve afetlerden koruyacağına, bereket, uğur ve bolluk getireceğine inanılmaktadır (Sökmen ve Balkanal, 2018, s. 292). "Şahmaran resimleri evlerde genellikle girişte göze çarpan bir yere ya da özellikle misafir odalarında, kapı ya da pencere üstlerinde sergilenmektedir." (Canakay, 2009, s. 27).

Şahmeran söylencesi Türk halk sanatının birçok alanında gözlemlenebilmektedir. Bunlar genellikle cam altı resimleri, bakır işlemeciliği, dokuma, örme/işleme, takı vb. çeşitli uygulamalarda örneklenebilir.

Cam altı resim tekniğiyle yapılmış Şahmeran tablolarının evde bereket sağladığı ve ev halkını hastalıklardan koruduğu inancı nedeniyle Doğu ve Güneydoğu Anadolu yörelerinde tercih edilen bir unsur haline gelmiştir.

Cam altı resim tekniği Mardinli Ebu Burak olarak tanınan Tacettin Toparlı gibi yöresel ustalar tarafından günümüz de sürdürülmeye çalışılmaktadır (Görsel 1.1). Halk yaşantısının bir parçası olan el sanatları, döneminin beğenilerini, ihtiyaçlarını ve kültürel özelliklerini yansıtan en önemli kültürel değerlerdendir. Bunlardan birisi de unutulmaya yüz tutmuş bakır işlemeciliği sanatıdır. Bakır duvar tabakları (Görsel 1.2), tepsiler, bakır kahve fincanları (Görsel 1.5) da yöresel sanatçıların el emeği ile üretilmektedir. Şahmeran motifinin yaşatıldığı Van yöresi kilimleri (Görsel 1.3) Siirt duvar halısı (Görsel 1.4) vb. dokuma ustalarının tezgâhlarında can bulan yine unutulmaya yüz tutmuş el işçiliğine dayalı sanatlardır. Uğur getirmesi ve koruyucu olması inancı nedeniyle Şahmeran motifi yöresel telkâri işlemeciliğiyle üretilmiş takılarda da kullanılmaktadır (Görsel 1.6). Şahmeran dualı kolyeler (Görsel 1.7) hala talep bulmakta ve üretilmektedir. Kullanıcılarının ellerini bir yılan gibi saran yüzüklü bileklikler adını, doğurganlık, bereket ve bolluk kavramlarını içeren ve yılanların şahı olarak bilinen Şahmeran'dan almaktadır (Görsel 1.8).



Görsel 1: Şahmeran motifli halk sanatı örnekleri.

(Üst soldan sağa) **1.** Cam altı resmi (URL-1). **2.** Bakır duvar tabağı (URL-2). **3.** Kilim (Güzel ve Oskay, 2013, s. 566). **4.** Duvar halısı (URL-3).

(Alt soldan sağa) **5.** Bakır kahve fincanı (URL-4). **6.** Telkâri kolye (URL-5). **7.** Şahmeran dualı kolye (URL-6). **8.** Şahmeran yüzüklü bileklik (URL-7).

3. Türk Plastik (Görsel) Sanatlarında Şahmeran

Söylenceler tarihsel süreçte toplumların ihtiyaçlarına göre aktarmalarda, eklemeler ve çıkartmalarla günümüze kadar taşınırlar. Sanatçıların kültürel değerleri/söylenceleri ilham alan çalışmaları geçmiş ile günümüz arasında köprü olmaktadır. Şahmeran söylencesi de çağdaş Türk sanatında birçok sanatçıya ilham kaynağı olmuştur. Kontrast (Afsad) adlı dergide Deniz Koraşlı tarafından yazılan ve 2015 yılında yayımlanan makalede Fikret Otyam'ın resimleri şöyle tanımlanmaktadır. "Onun resimlerinde Türk geleneksel sanatı ürünlerinden camaltı resimlerinin "masal/sahiciliği" vardır. Şahmeran'ın gözleri gibidir genç kadınların gözleri, giysileri rengârenk çiçekler gibidir, yani figürler doğanın bir parçasıdır" (Görsel 2).



Görsel 2: Fikret Otyam (URL-8).

Ümit Aslan resimlerinde, geleneksel Şahmeran söylencesini yeniden yorumlamaktadır. Yılanlardan korunmak amacı ile yapılmış ve bir tılsım niteliği taşıdığına inanılan cam altı Şahmeran resimlerinde bulunan Şahmeran ögesini çağdaş kadın imgesiyle yer değiştirmekte ve genellikle kadın sanatı olarak bilinen kilim dokumacılığında kullanılan motifler ile de ilişkilendirerek ifadeyi güçlendirmektedir (Görsel 3).



Görsel 3: Ümit Aslan (Yıldırım, 2022).

Heykeltıraş Mehmet Aksoy'un Anadolu kültüründen beslendiği Şahmeran konulu birçok çalışması bulunmaktadır. Şahmeran'ın gözyaşı adlı eserinde; "Şahmeran'ın Dramı"nı anlatarak, bir şekilde onun acısına vurgu yapmaktadır. Bu mitolojik öyküde Şahmeran'ın yanında bulunan bir kişi onu ihbar etmiş, sanatçı da insanoğlunun Şahmeran'a yaptığı bu ihaneti, aslında doğaya ihanet edişin sembolü olarak eserinde işlemiştir" (Yılmaz ve Yayan, 2022, s. 15). Bu eserde Şahmeran'ın gözyaşı devir daim yapan bir çeşme formunda tasvir edilmiştir (Görsel 4).



Görsel 4: Mehmet Aksoy (Yılmaz ve Yayan, 2022, s. 15).

Ahmet Güneştekin de Anadolu söylencelerinden ilham alan sanatçılardan biridir. Geleneksel örgüyü kişisel sanat anlayışında var olan dekor unsuruna uygun bir yapısallıkla işlemektedir (Görsel 5).



Görsel 5: Ahmet Güneştekin sergisi (URL-9).

Günümüz çağdaş sanatçıların yer aldığı kamusal sanat sergisi projesi ‘Şahmeran Mardin’ (2020) Zeynep Helvacı yönetiminde gerçekleşmiştir. Heykeltıraş Ayla Turan’ın geleneksel Şahmeran formunu çağdaş anlayış ile harmanladığı iki metrelik polyester Şahmeran heykelleri davetli sanatçılar tarafından yorumlanarak sergilenmiştir (Keskin).

Şahmeran söylencesinin şifacı kimliğine odaklanılan ‘Şahmeran 34’ (2022) sergisi ise İstanbul’un kamusal alanlarında yerini almıştır. Davetli 34 sanatçının yorumu ve imzasını taşıyan eserler Şahmeran’ın hikâyesini anlatmayı hedeflemiştir (Görsel 6). Müzayede satışından elde edilen gelir ile Şahmeran’ın bu kez kız çocuklarına şifa olması amaçlanmıştır. Serginin küratörü Marcus Graf ‘tır (Akkoyun).



Görsel 6: ‘Şahmeran 34’ sergisi (URL-10).

4. Günümüz Türk Seramik / Çini Sanatında Şahmeran

Uluslararası Eskişehir Pişmiş Toprak Sempozyumu kapsamında üretilmiş olan iki ‘Şahmeran’ konulu eser bulunmaktadır. Üretilen eserlerin birincisi seramik mozaik tekniğinin de bir heykel, diğeri ise duvar panosu olarak tasarlanmıştır. Bu çalışmalarda geleneksel Şahmeran formu genel olarak korunmuştur. Eserlerde daha çok tekniğe odaklanılmış olduğu tespit edilmektedir. Mozaik ve pişmiş tuğla Anadolu mimarisinde yer alan seramik tekniklerindedir. Mozaik Şahmeran heykeli, Anadolu Üniversitesi öğretim üyeleri Bilgehan Uzuner ve Semih Kaplan ile Afyon Kocatepe Üniversitesi öğretim üyesi Salih Veysel Özel tarafından yapılmıştır (Görsel 7). Tuğla dekorlu Şahmeran duvar paneli ise Anadolu Üniversitesi öğretim üyeleri Bilgehan Uzuner ve eşi Oya Uzuner’e aittir (Görsel 8).



Görsel 7: B. Uzuner, S. Kaplan,V. Özel (URL-11).



Görsel 8: B. ve O. Uzuner (URL-12).

Azize & Azime Önlü ikiz kız kardeşler ve Dokuz Eylül Üniversitesinde biri seramik ve diğeri resim eğitimi almış, sanat yaşamlarını aynı markada sürdürmektedirler. Seramik heykellerinde genellikle figüratif sürreal unsurları kullanmaktadırlar. Azize Önlü imzalı Şahmeran heykeli ise çocuklukta babalarından dinledikleri Şahmeran söylencesini içselleştirmiş olmalarının bir dışa vurumunu içermektedir. Geleneksel Şahmeran motifinin özgün bir stilizasyon ile ele alındığı görülmektedir (Görsel 9).



Görsel 9: Azize Önlü (URL-13).

Melike Canakay Doğan, Türk masallarındaki karakterleri inceyerek bunları seramik heykel olarak yorumlayan bir sanatçıdır. Bu karakterler arasında Şahmeran söylencesinin masal anlatısı da bulunmaktadır. Sanatçının bu konuda bir de yüksek lisans tezi bulunmaktadır(Görsel 10).Bu çalışmada da geleneksel form değişime uğramıştır.



Görsel 10: Melike Canakay Doğan (URL-14).

Nuray Demirel 'Atölye Seramik' adlı atölyesinde öğrencileri ile birlikte çalışmalarını sürdürmektedir. Atölye olarak "Anadolu'dan Esintiler" adıyla Budapeşte, Paris gibi şehirlerde sergiler açmaktadır. Nuray Demirel'in "Şahmeran" adını verdiği seramik heykeli, UNESCO binasında daimi sergilenmeye alınmıştır (Aktı). Bu çalışmada geleneksel form korunmuş olup, eklenen göğüsler ile ana tanrıca kültü vurgulanmıştır (Görsel 11).



Görsel 11: Nuray Demirel (Aktı, 2018).

Gülen Kesova, kendi atölyesinde üretim yaparken bilgisini aktardığı kurslar da düzenlemektedir. Sanatçının Şahmeran konulu çini yorumu form ve deseniyle oldukça özgün ve stilize bir yaklaşım içermektedir (Görsel 12).



Görsel 12: Gülen Kesova (URL-15).

Turgut Tuna, İznik çinisinin canlandırılması için yıllardır çalışmalar yapan bir seramikçidir. Eşi Şebnem Tuna ile birlikte 'Çini Çiftliği' adını verdikleri atölyeyi

kurmuşlar ve burada yeni ve özgün tasarımlar oluşturmaktadırlar. Şebnem Tuna imzalı ve 'yılan tanrıçası Şahmeran' olarak adlandırılan seramik heykel, "her şeyi iyileştiren tanrıçayı evinizin görünen bir yerine yerleştiriniz" (URL-16) şeklinde sunulmaktadır. Bu çalışmada geleneksel Şahmeran motifine oldukça sadık kalınmıştır (Görsel 13).



Görsel 13 : Şebnem Tuna (URL-16).

Kütahyalı sanatçılar Serkan Ünal kardeşi Erkan Ünal ile birlikte seramik çamurundan ürettikleri hayvan figürlerini vazo ve tabak üzerine uygulamış, üç boyutlu bir görsel elde ederek çini ve seramik sektörü içerisinde kendilerine özgü bir yer edinmişlerdir. Çalışmalarında seramik çamuru kullanmayı tercih etmektedirler. Ancak Kütahyanın çini dekoru daima arka fonda yerini almaktadır. Erkan Ünal Anadolu kültürünün ünlü Şahmeran söylencesini geleneksel form anlayışına yakın tasarımıyla eserinde yer vermektedir (URL-17). (Görsel 14). Anadolu'nun önemli seramik merkezlerinden Avanos'ta da Zübeyir Ayhan'ın çalışmasında (Görsel 15) olduğu gibi Şahmeran söylencesi ve geleneksel form canlılığını korumaktadır.



Görsel 14: Erkan Ünal (URL-18)



Görsel 15: Zübeyir Ayhan (URL-19).

Minya Art Studio, Melike Didar ve Aslı Hisarcıkloğlu tarafından kurulmuştur. Ankara'da bulunan atölyenin üretimleri gelenekselden çağdaşa geniş bir kapsam içermektedir. Atölyenin üretimi olan ve genellikle duvar tabağı yüzeyine aktarılmış Şahmeran konulu ve onun geleneksel motifini içeren birçok eser bulunmaktadır. Bir restoran için bolluk ve bereket sembolü olduğuna inanılan Şahmeran konulu bir duvar panosu da hazırlanmıştır (Görsel 16).



Görsel 16: Melike Didar (URL-20).

Berfu Ceren Değirmenci, Anadolu söylenceleri arasında yer alan Şahmeran figürünü çağdaş bir dille seramik form ve yüzey üzerine yansıtmayı hedeflemektedir. Bu çalışmada, "Kadın ve yılan imgesinin vücut bulmuş hali diyebileceğimiz Şahmeran, kırılğan ve güçlü, zarif-güzel ve korkulan olarak anlatılan bir figür olarak en uygun malzeme... porselen seçilmiştir" (Değirmenci, 2019, s. 43). Form olarak ise çaydanlık tercih edilmiştir (Görsel 17, 18).



Görsel 17, 18: B. Ceren Değirmenci (Değirmenci, 2019, s. 52, 51)

Sanatçının seramik heykel yorumunda ise, "...Şahmeran'ın kadın tarafı vurgulanmak istenmiştir ve Şahmeran'ın ölüm anı figüratif bir çalışmayla tasvir edilmiştir. Gözü kapalı hali, ölümüne sebep olan kişiye bile zarar değil yardım eden affedici oluşunu, ölümlerinde bile başı dik duruşu bilgeliğini temsil eder" (Değirmenci, 2019, s. 55). (Görsel 19).



Görsel 19: B. Ceren Değirmenci

(Soldan sağa) **1.** Heykel arkadan detay (Değirmenci, 2019, s. 57). **2.** Heykel önden detay (Değirmenci, 2019, s. 58).

Sonuç

Anadolu söylenceleri dilden dile dolaşarak günümüze ulaşmış olan sözlü halk kültür tarihimizin önemli belgeleridir. Bunlardan birisi de Şahmeran söylencesidir. Yörelere göre farklılıklar olsa da ana yapı hiç değişmemiştir. Yılan söylenceleri dünyada birçok toplumda bulunmaktadır. Anadolu’da yılan genellikle bilge, iyicil bir anlam taşır. Şahmeran resimlerinin eve asılmasının birçok faydası olduğu düşünülmektedir. Kötülüklerden, yangın ve afetlerden korunma, bereket, uğur ve bolluk beklentiler kapsamındadır. Bu resimlerin bir tür tılsım olduğu kabul edilmektedir. Şahmeran söylencesinin geleneksel resim anlatımında birçok semboller kullanılmıştır. Bu sembollerin tarihin eski dönemlerindeki inançlara, ana tanrıca sembolizmine dayandığı düşünülmektedir. Bunlar doğurganlık, bereket, ölümsüzlüğü ifade eden sembollerdir. Şahmeran figürü, unutulmaya yüz tutmuş geleneksel halk sanatlarında, örneğin cam altı resimleri, bakır işlemeciliği, dokumacılık vb. alanlarda hala varlığını sürdürmektedir. Halk söylenceleri tarihsel süreçte eklemelere ve çıkarmalara da uğramaktadır. Yani zamana göre uyarlandığı görülmektedir. Kültürün her alanında etkili olan söylencelerin sanat alanında da yaratıcılığa etkisi hiç kuşkusuz kaçınılmaz olacaktır. Çağdaş sanata masal, hikâye, film, tiyatro oyunu vb. olarak da yansıyan Şahmeran söylencesi, plastik (görsel) sanatların da hala ilham kaynağı olmaya devam etmektedir.

Seramik mozaik ve tuğla tekniği tarihsel süreçte Anadolu mimarisinde kullanılmıştır. Şahmeran heykel ve duvar panosu çalışmasında bu tekniklerin kullanılması Anadolu kültürünün yansıtılmasında aynı eserlerde ikinci bir katman oluşturmuştur. Azize Önlü, Melike Canakay Doğan ve Nuray Demirel söylencenin temel unsurlarından uzaklaşmadan özgün yaklaşımlar geliştirme çabasındadırlar. Gülşen Kesova’nın hem form hem de dekor olarak geleneksel çiniyi çağdaş bir yaklaşımla sunduğunu tespit etmekteyiz. Turgut ve Şebnem Tuna’nın ürettikleri Şahmeranlar ise Anadolu kültüründe olduğu gibi koruyucu, bolluk, bereket getirecek ve evin görünecek bir yerine konulması gereken heykeller olarak sunulmaktadır. Melike Didar’ın bir restoran için hazırladığı duvar panosundaki Şahmeran figürü ile mekâna bolluk ve bereket getirmesi dilenmektedir. Erkan Ünal’ın şahmeran yorumu ise çiniye başka bir boyut yani üçüncü boyutu sunmaktadır. Berfu Ceren Değirmenci’nin Şahmeran ilhamlı çaydanlık çalışmaları form ve yüzeyde söylenceden çağdaş özgün yaklaşımlar üretmektedir. Sanatçının klasik formdaki heykeli Şahmeran söylencesi ile sembolik bağlantılar kurmaktadır. Her bir eser aynı kaynaktan beslenmekle birlikte Şahmeran söylencesi daima sanatçıların farklı özgün yaratılarına ilham olmaktadır.

Sonuç olarak Anadolu değerlerinin, kültürünün çağdaş yansımalarının araştırılması kültürümüzün unutulmadığının günümüz sanatında da yaşamaya devam ettiğinin belirlenmesi adına önemlidir. Bu çalışmada Anadolu'nun binlerce yıllık Şahmeran söylencesinin cumhuriyetimizin yüzüncü yılına ulaştığımız günümüz çağdaş seramik/çini sanatında varlığını sürdürdüğü tespit edilmekte olup gelecekte de birçok sanatçıya ilham olma devam edeceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Biray, N. (2013). Terim Dünyamızda Yılan: Kavram, Anlam ve Yapı Bakımından. *Avrasya Terim Dergisi*, 1(2), 95-113.
- Çağlar Abiha, B. (2014). *Türk Kültür Geleneğinde Şahmaran*. Doktora Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Çağlar Abiha, B. (2016). Geleneksel Halk Sanatında Şahmaran Motifleri ve Bu Motiflerin Dili. *Folklor/EdebiyatDergisi*, 22 (88), 99-116.
- Canakay, M. (2009). *Türk Masallarındaki Karakterlerin İncelenmesi ve Seramik Heykel Uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Değirmenci, B. C. (2019). *Mitoloji ve Anadolu Söylencelerinin Özgün Seramik Form ve Yüzeyle Yansıması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Güzel, E. ve Oskay, N. (2013). Van'da "Şah-ı Meran" Motifli Örnekler. *Uluslararası Türk Kültürü, Sanatı ve Kültürel Mirası Koruma Sempozyumu/Sanat Etkinlikleri*, 26-29. 06.2013. Bakü, Azerbaycan, 559- 564.
- Öztürk, Ö. (2016). *Dünya Mitolojisi*. (ed. Fırat Çağlıyan). Ankara: Nika Yayınevi.
- Sökmen, S. ve Balkanal, Z. (2018). Anadolu'da Önemli Bir Simge Olan Şahmeran'ın Halk İnanışlarındaki Yeri. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 281-296.
- Yılmaz, S. ve Yayan, G. (2022). Mehmet Aksoy'un "Şamanlar ve Mitler Dünyasında" Sergisindeki Eserlerinin Mitolojik Çözümlemeleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 1-20.

İnternet Kaynakları

- Akkoyun, S. (2022). 34 Meydanda 34 Şahmeran. <https://cevreclihaber.com/2022/05/07/9386>, [Erişim Tarihi: 01.09.2023].
- Aktı, M. (2018). *Negatif Enerjileri Topraklayan Bir Seramik Atölyesi ile Ardındaki Başarılı Kadın*. <https://listelist.com/seramik-atolyesi-nuray-demirel>, [Erişim tarihi: 01. 09. 2023].
- Keskin, K. (2020). *Şahmeran İlk Kez Kamusal Bir Sanat Sergisiyle Mardin'de Vücut Buluyor*. <http://istiklalcaddesi.istanbul/sahmeran-ilk-kez-kamusal-bir-sanat-sergisiyle-mardinde-vucut-buluyor>, [Erişim Tarihi: 01. 09.20 23].
- Koraşlı, D. (2015). *Toprağıyla, İnsaniyle; Ülkesinin Savdalısı: "Fikret OTYAM" (49. Sayı)*, <https://kontrastdergi.com/deniz-korasli-topragiyla-insaniyle-ulkesinin-savdalisi-fikret-otyam-49-sayi/>, [Erişim Tarihi: 01. 09.20 23].
- Yıldırım, Ü. (2022). *Ümit Aslan: "Şahmeran" Serisi*, <https://www.fotofilm.com.tr/sahmeran-efsanesinin-kadina-yansimasi>, [Erişim Tarihi: 01. 09. 2023].

- URL-1:<https://www.arkofcrafts.com/tr/sahmaran-camalti-tablo>, [Erişim Tarihi: 01.09.2023].
- URL-2:<https://osmanlielsanatlari.com/urun/Bakir-el-sanatlari/bakir-kabartma-duvar-tabaklari/bakir-kabartma-sahmeran-duvar-tabak> [Erişim Tarihi: 01. 09. 2023]
- URL-3:<https://www.artuklutelkari.com/urun/sahmeran-motifli-tiftik-dokuma-duvar-halisi> , [Erişim Tarihi: 01. 09. 2023].
- URL-4: <https://www.arkofcrafts.com/tr/bakir-kahve-fincan-takimi> , [Erişim Tarihi: 01. 09. 2023].
- URL-5:<https://www.sumertelkari.com/urun/sahmeran-telkari-islemeli-buyuk-boy-gumus-kolye-1860>, [Erişim Tarihi: 01. 09. 2023]
- URL-6:<https://www.dilekbora.com/ayetli-kolye/483-sahmeran-duasi-gumus-kolye>, [Erişim Tarihi: 01. 09. 2023].
- URL-7: <https://www.altintasonline.com/yilan-altin-sahmeran>, [Erişim Tarihi:01.09.2023].
- URL-8:<https://fikretotyam.com/resimleri/>[Erişim Tarihi: 01 09. 2023].
- URL-9:<https://www.soyakmuzayede.com/urun/3530704/ahmet-gunestekin-1966-sahmeran-tuval-u-zerine-yag-liboya-imzali-2004> , [Erişim Tarihi: 01. 09. 2023].
- URL-10:<https://www.magnetmuzayede.istanbul/muzayede/16870/magnet-dayanisma-muzayedeside-sahmeran-34> , [Erişim Tarihi: 01. 09. 2023].
- URL-11,12:https://www.instagram.com/p/Cd8exFpIzop/?img_index=1, [Erişim Tarihi: 01. 09. 2023].
- URL-13: <http://azizeazimeonlu.com/sahmaran-h35cm/> [Erişim Tarihi: 01. 09. 2023].
- URL-14: <https://www.instagram.com/p/Bk-F8GHg6oT/>, [Erişim Tarihi: 01. 09. 2023].
- URL-15: <https://www.instagram.com/p/CLCoc9zpynQ/?hl=es>, [Erişim Tarihi:01. 09. 2023].
- URL-16: <https://thisismothertongue.com/shop/p/sahmaran-sculpture>, [Erişim Tarihi: 01. 09. 2023].
- URL-17:<https://www.kutahyapostasigazetesi.com.tr/hobi-olarak-basladi/>, [Erişim Tarihi : 01. 09. 2023] .
- URL-18: <https://www.instagram.com/p/CIYvjttHXvw/>, [Erişim Tarihi: 01. 09. 2023].
- URL-19:<https://www.venessaseramik.com/tr/50-cm-sahmeran>,[ErişimTarihi:01.09.2023]
- URL-20: <https://br.pinterest.com/pin/536913586842242520/>, [Erişim Tarihi: 01. 09.2023].



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 524-536.
|| Geliş Tarihi-Received: 15.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 11.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1361382

Folklor ve Gelenek Kavramlarına "ChatGPT"nin Yazdığı Masallar Üzerinden Bakmak

A Reading Attempt on Tradition and Folklore Over the Fairy Tales Produced by Chatgpt

Hüseyin AKSOY*

Öz

Bu makale, gelenek kavramı etrafında ChatGPT yapay zekâ programı ve günümüz yapay zekâ teknolojilerini masal türü üzerinden tartışmaya açmaktadır. Bunun için gelenek hakkında yapılmış mevcut tanımlamalar ve geleneği ortaya çıkaran temel özellikler ile yapay zekâ robotlarının çalışma prensipleri karşılaştırılmıştır. Çalışmamızı desteklemek için söz konusu yapay zekâ robotuna çeşitli direktifler verilerek masallar oluşturulmuş ve bu masalların gelenekselliği sorgulanmıştır. Bu sorgulamada özellikle bir halk bilgisi ürününü ortaya çıkaran anlatı ortamı (anlatıcı, dinleyici), işlev açısından değerlendirmelerde bulunulmuş ve akademik camiada çokça tartışılan yapay zekâ motorlarının geleneğin yeni aktarıcısı olup olmadığı hususu tartışmaya açılmıştır. Bu tartışmalar neticesinde, aslında geleneği ve halk bilgisi ürünlerini yaratan sürecin yapay zekâ motorlarında -en azından şimdilik- bulunmadığı tespit edilmiş ve yapay zekâ motorlarının şu an için yalnızca birer metin üreticisi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın özgün yanı, geleneğin güncellenmesi bağlamında yapay zekâ motorlarının herhangi bir işlevinin olmadığı ya da en azından yapay zekâ motorlarının gelenek taşıyıcısı olamayacağı noktasında kendi içinde tutarlı bir sonuca ulaşmasıdır.

Anahtar kelimeler: Yapay zekâ, ChatGPT, gelenek, masal.

Abstract

This article discusses the ChatGPT artificial intelligence program and today's artificial intelligence technologies through the fairy tale genre, around the concept of "tradition". For this purpose, the existing definitions about tradition, the basic features that reveal the tradition and the working principles of artificial intelligence robots were compared. To support our study, the artificial intelligence robot in question was asked to give various instructions and create fairy tales. Later, the traditionality of these tales was questioned. In this inquiry, evaluations were made especially in terms of the narrative environment (narrator, listener) and function that reveal a folklore product. As a result of these evaluations, the issue of whether artificial intelligence engines, which are widely discussed in the academic community, are the new transmitters of the tradition, has been opened to discussion. As a result, it has been determined that the process that creates tradition and folklore products does not exist in artificial intelligence engines - at least for now - and artificial intelligence engines are currently only text producers. The unique aspect of the study is that it reaches a

* Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Karaman/Türkiye, e-posta: akshuseyin@gmail.com ORCID: 0000-0002 1002-1302.

consistent conclusion that artificial intelligence engines do not have any function in the context of updating tradition, or at least that artificial intelligence engines cannot be tradition carriers.

Keywords: Artificial Intelligence, ChatGPT, tradition, fairytale.

Giriş

Tarihsel süreçte halkı anlama ve tanımlama girişimleriyle birlikte ortaya atılan halk tanımlarında bir değişim görülmektedir. Şüphesiz ki bu değişimin sondan bir önceki halkasını Alan Dundes'in tanımı meydana getirmektedir. Dundes'a (1998, s. 143) göre halk, en azından bir ortak faktörü paylaşan herhangi bir insan grubunu ifade eder. Bu grubu birbirine bağlayan faktör; ortak bir meslek, dil veya din olabilir, ne olduğu önemli değildir. Bundan daha önemli olan ise herhangi bir sebebe bağlı olarak oluşan grubun kendisine ait olduğunu kabul ettiği bazı geleneklere sahip olmasıdır. Adına ister gelenek isterse kod ya da faktör diyelim, bir halktan bahsedebilmemizi sağlayan şeyin ortak payda olduğu gerçeği değişmeyecektir. Bu ortak paydanın kısa süreli olmaması, belirli bir zaman denenmiş olması, dahası bu deneyimlerin kendiliğinden diğer kuşaklara aktarılmış olması gerekmektedir. Bu durumda aktarılan "şeyin" değişmez bir yapı olduğu düşünülmemelidir. Aksine çevre ve şartlara bağlı olarak her dönemde "özünü" korumak şartıyla gelenek kendini güncellemektedir.

Gelenegin kendini güncellemesi, özellikle halk bilimcilerin üzerinde sıkça durduğu konulardan biri olmuştur. Geçmişte geleneksel olanın değişmeyen unsurları üzerine daha çok odaklanıldığı, günümüzde ise gelenegin ya da geleneksel olanın bu değişimle birlikte ele alınması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu yönüyle bütün geleneksel yapıların çok hızlı bir şekilde değişime ve dezenformasyona maruz kaldığı bir dönemde, bu değişimin yönünü anlayabilmemiz için yeni çalışmalara ihtiyaç doğmuştur.

Gelenekte meydana gelen herhangi bir değişimin etkisi -insanların mekânlara bağlılığından dolayı- geçmişte ancak birkaç kuşak sonra etkisini göstermekteydi. Ancak yirminci yüzyılda başlayan ve yirmi birinci yüzyılda en üst seviyeye ulaşan, adına "dijital çağ" denilen bu çağda teknolojinin yardımıyla insanların iletişim kurarken fiziksel bir mekâna ya da şartlara bağlı kalma zorunluluğu ortadan kalkmıştır.¹ Adına sanal ortam diyebileceğimiz bu yeni mekânda insanlar, iletişim anlamında gündelik ihtiyaçlarını karşılamakta ve bunu da çoğu zaman dile bağımlı olduklarından gelenekten öğrendikleri kodları kullanarak yapmaktadır. Gelenek dediğimiz olgu insanlara ve toplumlara bağımlı bir yapı olduğundan onlarla birlikte gelişip değişir. Bu yönüyle internet çağına doğan yeni neslin "icat ettiği"² yeni gelenekler de pek çok araştırmanın³ konusu olmaktadır.

Bu çalışma, günümüz internet teknolojilerinin ulaştığı imkânlar neticesinde ortaya çıkan yapay zekâ programlarına geleneksel bilgi ve folklor disiplini üzerinden bakmayı amaçlamaktadır. Farklı görevleri yerine getirmek için tasarlanmış pek çok yapay zekâ programı hızlı bir şekilde kullanıcıların imkânına sunulmaktadır. Bu çalışmada yapay

¹ Dijital dünyaya adım atmanın pek çok avantajı olduğu gibi, bilhassa bilgisayar ve internet özelinde pek çok dezavantajı da beraberinde getirdiğini belirten Aykaç'a göre, bu çağda insanların en büyük korkusu *güvenlik endişesidir*. Ayrıca; kaynağı belirsiz olan verilerin bilgi kirliliği yaratması, yanlış bir bilginin kopyala-yapıştır yöntemiyle dolaşıma girdiğinde geri alınamaması, insanların her şeyi ellerindeki yapay bellekte bulabileceklerine inanmaları ve bunun sonucunda dijital talimatları harfiyen uygulayan birer robota dönüşmeleri dijital kültür evresinin olumsuz tarafları arasında öne çıkmaktadır (Aykaç, 2021, s. 155).

² Her ne kadar folklor disiplini "icat edilmiş" gelenek kavramı hoş karşılanmasa da konuyla ilgili ayrıca bkz. (Hobsbawm, 2006).

³ İnternette üretilen halk bilgisi yaratımlarını tanımlamak adına netlore ve netnografi gibi yeni kavramlar ve inceleme yöntemleri ortaya atılmıştır. Bu konuda bkz. (Oğuz, 2007; Ersoy, 2012; Gürçayır Teke, 2014; Newall, 2014; Bronner, 2018; Bowler, 2018; Howard, 2018; Gasouka vd., 2018).

zekâ programlarından biri olan ChatGPT tercih edilmiştir. Dil içi öğrenme prensibi ile çalışan ve bu yönüyle "insan benzeri" çıktılar sunan böylesi programlardan elde edilmiş metinlerin geleneksel yapıda üretilmiş metinlerle olan ilişkisi, benzerliği ya da farklılığı çeşitli yönleriyle ele alınmıştır. "Geleneğin aynası" olarak ifade edebileceğimiz masallar, halk bilgisi ürünleri arasında bu karşılaştırmayı yapmaya en uygun türlerden biridir. Anlatıcı metin ilişkisi, metnin sözel dokusunda kullanılan kalıplar ve motifler metin merkezli çıktı sunan yapay zekâ programlarıyla karşılaştırmaya imkân tanımaktadır. Bu sebeple çalışmada, yapay zekâ robotuna masala ait geleneksel unsurları kapsayan çeşitli direktifler verilmiştir. Ortaya çıkan yeni masallar geleneksel bir masalın unsurlarıyla karşılaştırılarak bu masalların gelenekselliği sorgulanmıştır. Bu sorgulamada özellikle bir halk bilgisi ürününü ortaya çıkaran anlatı ortamı (anlatıcı, dinleyici) ve işlev açısından değerlendirilmelerde bulunulmuştur.

1. Gelenek, Folklor ve Yapay Zekâ Modelleri

Yapay zekâ modellerinin gelenek ve folklor disipliniyle ilişkisini anlayabilmek için toplumsal yapıyla birlikte geleneklerde meydana gelen değişimi de ayrıntılı bir şekilde ele almak ihtiyacı doğmuştur. Bu yönüyle makalenin hemen başında verdiğimiz Dundes'in tanımı da insanlığın dijital çağa geçmesiyle birlikte güncellemeye muhtaç hale gelmiştir. Sözlü ve yazılı kültür ortamından dijital kültür ortamına geçişte bilginin salt kendisi, yaratıcısı, aktarıcısı ve dönüştürücüsü de köklü bir değişim geçirmiştir⁴. Bu değişimin ortaya çıkardığı yeni yaratım mekânının kullanıcıları "dijital halk" olarak adlandırılmıştır. Dijital halk; "gündelik hayatında siberetik mekân ve zaman içinde var olan, oluştuğu toplumun dili bağlamında melez kültürel iletişim (maddi ve sanal bedensellik) ve performans sağlayabilen, ortak kültürel bellek göstergelerini hiper metin ile alımlayan ve o toplumun kültürel kimlik örüntülerini, imaj ve sembollerini algoritma aracılığıyla imgeleyen, anımsayan, yorumlayan, teknososyalleşme ile kültürel mevcudiyet sağlayabilen, en az bir veya birden fazla kişinin insansız (yapay zekâ) veya insanla etkileşimde bulunabildiği internet kullanıcılarıdır" (Özdemir, 2021, s. 16-17).

Halkın kim olduğuna dair tanımlarda -dijital çağın yeni gerçekliğiyle birlikte- yapılan güncelleme geleneksel olanın da yeniden sorgulanması gerekliliğini doğurmuştur. Buna bağlı olarak hızlı bir şekilde değişen toplumsal yapının bir sonucu olarak bir toplumun kimliğini ifade eden geleneklerin yok olduğu/ olacağı yönündeki endişeleri yersiz bulan Dursun Yıldırım (1998, s. 82) da "...geleneğin yapı bakımından donuk, statik, ortaya çıktıkları andan itibaren kendini tekrarlayan kalıplar olmadığını; aksine, ait oldukları milletin ihtiyaçlarına uygun biçimde değişen, ortadan kalkan veya parçalanarak yeni geleneklerin doğmasını sağlayan dinamik bir yapıya" sahip olduklarını belirtir.

Öyleyse gelenek nedir? Geleneğin değişen ve değişmeyen yanları nelerdir? Bu değişim ya da popüler bir ifadeyle "güncelleme" nasıl olmaktadır? Tüm bu sorulara verilecek cevaplar neticede bizi kültürü anlamaya bir adım daha yaklaştıracaktır. Halk bilimi disiplini penceresinden bir tanımlamayla geleneği "Eskiden beri devam edip gelen, gayriresmî yol ve yöntemlerle kazanılan ve kuşaktan kuşağa aktarılan ve zamanın ihtiyaçlarına göre her kuşakta belli ölçüde bireysel yaratıcılığa ve değişmeye ve de gelişmeye izin veren bilgi, hareket ve materyal ürünleri üretme ve kullanma tarzı" şeklinde tanımlamak mümkündür (Ekici, 2004, s. 18). Yukarıda sıraladığımız soruların tamamına cevap veren bu tanımda dikkati "...bilgi, hareket ve materyal ürünleri üretme ve kullanma tarzı" kısmına çekmek

⁴ Sözlü ve yazılı kültürü sırasıyla "birincil sözlü kültür" ve "ikincil biçimlendirme sistemi" olarak ifade eden Walter J. Ong (2018, s. 14-15), elektronik çağın yaratımlarını ise "ikincil sözlü kültür" olarak değerlendirmektedir. Ancak makalemizin konusunu oluşturan ChatGPT gibi yapay zekâ motorlarının üretimlerini bu tasnifin dışında tutmak gerekmektedir. Çünkü, burada ortaya çıkan yeni metinler yeniden düzenlenmiş birer kopyadan ibarettir. ChatGPT bir kültürel aktarım ortamı değildir.

istiyorum. Öyleyse gelenek halini almaya aday bilgi, hareket ve materyal ürünlerin ilk üreticisi kim yahut kimlerdir? Daha da önemlisi bu yapının kullanma tarzını belirleyen nedir? Bu sorular bizi geleneğin sahibine/kimliğine götürecektir. Geleneksel bir ürünün kime ait olduğu, tarihsel süreçteki üreticilerine/ yaratıcılarına/ kullanıcılarına/ aktarım yoluna bakılarak bulunabileceği gibi kullanım tarzı da bizi sonuca götürebilecektir. Peki öyleyse, “Bütün geleneksel bilgiyi, üretim/ yaratım biçimlerini bilen birinin yaratacağı herhangi bir halk bilgisi ürünü, hangi halkın ortak paydasıdır?” sorusunu cevaplamak pek de kolay olmasa gerektir.

Bu makale, bu seviyede bir bilgiyi “hafızasında” saklı tutan, dahası bunu işleme gücüne de sahip olan yapay zekâ tabanlı programların gelenek ile ilişkisini tartışmaya odaklanmaktadır. Bu denli büyük bir sınama, makalenin sınırlarını aşacağından kapsam alanına sadece masal türü alınmıştır. Bu noktada öncelikle yapay zekâ teknolojilerinden ve makalede kullanmak üzere izlenen süreçten bahsetmekte fayda görüyorum.

1.1. Yapay Zekâ ve Folklor

İngilizcesi “artificial intelligence” olan bu sebeple kısaca “AI” şeklinde literatürde yer bulan teknolojik gelişme, dilimizde yapay zekâ şeklinde bir karşılık bulmuştur. Yapay zekâ, “bir bilgisayarın veya bilgisayar kontrollü robotun, genellikle akıllı varlıklarla ilişkili görevleri yerine getirme yeteneği” şeklinde tanımlanmaktadır. Terim sıklıkla akıl yürütme, anlam keşfetme, genelleme veya geçmiş deneyimlerden öğrenme gibi insanlara özgü entelektüel süreçlerle donatılmış sistemler geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu alandaki araştırmalar da temel olarak zekânın “öğrenme, akıl yürütme, problem çözme, algılama ve dil kullanımı” (URL-1) bileşenlerine odaklanmıştır.

İnsanlık tarihi boyunca yapılan pek çok keşiften bahsedebiliriz. Taş aletlerin kullanılmasıyla başlayan bu keşifleri tarımsal faaliyetler, yazının icadı, matbaanın icadı, tıbbi ilerlemeler, sanayi devrimi, elektrik ve elektronik teknolojideki ilerlemeler, bilgisayar ve internetin keşfi ve yaygın kullanımı vs. şeklinde bir sıralamayla kısa bir tarihsel yapı ortaya konabilir. Toplumsal yapıda meydana gelen değişim ve dönüşümler de bu keşiflere paralel sıralanabilir. Bilgisayar ve internet teknolojisinde meydana gelen keşiflerin son halkası olarak yapay zekâdan bahsedebiliriz. Bilgisayar teknolojisiyle birlikte pek çok farklı yapay zekâ programı geliştirilmiştir ve her bir program farklı ödevleri yerine getirmek üzere programlanmıştır. Bu çalışmada OpenAI adlı şirketin 2022’de piyasaya sürdüğü GPT (Generative Pre-training Transformer/ Üretken, önceden eğitilmiş transformatör) modeli kullanılmıştır. Bu model, doğal dili ve kodu anlayacak şekilde eğitilmiş, kullanıcıların konuşma dilini kullanarak sorular sormasına olanak tanıyan bir yazılımdır. Herhangi bir insanın ayırt edemeyeceği derecede gerçekçi cevaplar vermesi sebebiyle şaşırtıcı bulunmasının yanı sıra pek çok insan tarafından da endişeyle karşılanmıştır (Floridi ve Chiriatti, 2020, s. 684). Çalışmada, bu programdan üretmesini istediğimiz “geleneksel” metinlerin halk bilimi disipliniyle nasıl incelenebileceği sorgulanmıştır⁵. Kapsam olarak ise masal türü seçilmiştir. ChatGPT’nin masal olarak sunduğu metinler, geleneksel masal türleriyle kıyaslanmıştır. Bir masalın formel yapısı ve motifleri kullanılarak ChatGPT’nin masal yazması istenmiş, ortaya çıkan masal metninin gelenek ile ilişkisi tartışmaya açılmıştır.

İlk bilgisayarın icadından itibaren üzerinde durulan konuların başında yapay zekâ gelmektedir. 1940’larda dijital bilgisayarın geliştirilmesinden bu yana, bilgisayarların matematik teoremlerinin kanıtlarını keşfetmek veya satranç oynamak gibi çok karmaşık

⁵ Yapay zekânın ürettiği metinlerin halkbilim disipliniyle nasıl incelenebileceği hususunda daha önce yazılmış birkaç çalışma için bk. (Bilge Savcı, 2023; Olasik, 2023; Özdemir, 2023).

görevleri büyük bir ustalıklarla yerine getirmek üzere programlanabileceği fark edilmiştir. Yine de bilgisayar işlem hızı ve bellek kapasitesinde devam eden ilerlemelere rağmen, daha geniş alanlarda veya çok fazla günlük bilgi gerektiren görevlerde tam insan esnekliğini karşılayabilecek hiçbir program henüz mevcut değildir. Öte yandan, bazı programlar, belirli görevleri yerine getirmede insan uzmanların ve profesyonellerin performans seviyelerine ulaşmıştır (URL-3).

Farklı amaçlarla geliştirilen pek çok programın yanında son dönemde dili işleme üzerine geliştirilmiş programlar dikkat çekmektedir. GPT'ler, girişlere yanıt olarak metin çıktılarını sağlar. GPT'lere yapılan girişlere "istemler" de denir. Bir istem tasarlamak, esas olarak bir GPT modelini- genellikle talimatlar veya bir görevin başarıyla nasıl tamamlanacağına dair bazı örnekler sağlayarak- nasıl "programladığınız"dır. Dil modelleri, bir kelimenin dizideki önceki kelimelere dayalı olarak ortaya çıkma olasılığına göre metin üretir. ChatGPT tarafından kullanılan GPT-3 dil modeli, internetten gelen yaklaşık 45 terabaytlık metin üzerinde "eğitilerek", bazı kelime dizilerinin oluşma olasılığının diğerlerine göre daha yüksek olduğunu hesaplar (URL-2). Bu çalışmada programın güncel versiyonlarından GPT-3.5 kullanılmıştır.

Model, doğal dil işleme görevleri için tasarlanmış bir tür sinir ağı olan NLP mimarisini temel almaktadır. ChatGPT, birincil amacını; sohbet robotları, otomatik içerik oluşturma ve dil çevirisi gibi çeşitli uygulamalar için kullanılacak insan yaratımına benzer metinler oluşturmak şeklinde duyurmaktadır (URL-2). "Model, kullanıcı girdilerini insan konuşmasını taklit edecek şekilde anlayıp yanıt vererek daha doğal ve ilgi çekici etkileşimlere olanak tanıyabiliyor. Ek olarak ChatGPT, haber makaleleri, e-postalar ve şiir gibi çeşitli stil ve formatlarda metin üretebilir, bu da onu çok çeşitli uygulamalar için çok yönlü ve kullanışlı hale getirmektedir."

ChatGPT gibi üretken yapay zekâ platformları, literatürde Turing Testi⁶ olarak bilinen ve bir robot/yapay zekânın insandan ayırt edilmesine olanak tanıyan testi geçebilecek seviyeye ulaştığı ifade edilse de ChatGPT'nin duyarlı olduğunu ya da kişisel farkındalığa sahip olduğunu söylemek güçtür. Ancak bilgiyi işlemek, damıtmak ve sözlü olarak (şu anda yazılı olarak, belki yakında ses veya video biçiminde) insana benzeyen bir şekilde sunmak konusunda çok iyi olduğu da bir gerçektir (Pavlik, 2023).

Bütün bu işlevselliğiyle birlikte ChatGPT, programlanma sisteminin etkisiyle sorulara her zaman cevap verme eğiliminde çıktılar üretmektedir. Bu durum, verilen yanıtların doğruluğunu/ gerçekliğini sorgulamamıza yol açmıştır. Çünkü diğer pek çok dil modelinde olduğu gibi ChatGPT de bazen "halüsinasyon görebilir"; bu terim, bu tür modellerin yanlış veya yanıltıcı bilgilerle yanıt verme eğilimini tanımlamak için kullanılır. Bu durumu bir örnekle açıklayacak olursak;

ChatGPT'ye "Manas ile tek boynuzlu at destanı hakkında bilgi verir misin?" gibi, gerçekte olmayan bir destan hakkında soru sordüğümüzde;

ChatGPT: "*Manas ile Tek Boynuzlu At*" destanı, Kırgız halkının geleneksel edebiyatının en önemli eserlerinden biridir. Bu destan, Kırgızistan'ın milli destanı olarak kabul edilir ve Kırgız kültürünün temel taşlarından biridir. "*Manas Destanı*" veya sadece "*Manas*" olarak da bilinir.

"*Manas ile Tek Boynuzlu At*" destanı, Kırgız kahramanı Manas'ın yaşamını ve maceralarını anlatır. Manas, Kırgızların efsanevi bir kahramanıdır ve Kırgız halkının bağımsızlık, özgürlük ve onur simgesi olarak kabul edilir. Destan, Manas'ın doğduğu andan itibaren yaşamı

⁶ Alan Turing, 1950 yazdığı bir makalede kısaca "Makinalar düşünebilir mi?" sorusuna cevap aramaktadır. Bu cevabı da "taklit oyunu" adını verdiği bir test ile örneklendirir. Daha sonra literatüre Turing Testi olarak giren bu yöntem, yapay zekâ araştırmalarında en çok atıfta bulunulan sınama biçimi ve referans kaynağı olmuştur. Makale için ayrıca bk. (Turing, 1950).

boyunca karşılaştığı zorluklarla mücadelesini, düşmanlarına karşı verdiği savaşları ve halkını birleştirme çabalarını anlatır.

“Tek Boynuzlu At” ise Manas’ın sadık dostu ve savaş arkadaşıdır. Destanda, bu özel atın yetenekleri ve Manas’ı desteklemedeki önemi vurgulanır. Tek Boynuzlu At, Manas’ın savaşlarda ona yardımcı olan birçok olağanüstü özelliklere sahip bir hayvandır.

“Manas ile Tek Boynuzlu At” destanı, Kırgız halkının tarihini, kültürünü ve değerlerini yansıtan bir anlatıdır. Destan, Kırgızistan’ın milli kimliğinin önemli bir parçası olarak kabul edilir ve hala Kırgızistan’da büyük bir öneme sahiptir. Ayrıca, bu destanın birçok versiyonu ve yorumu bulunmaktadır ve zaman içinde Kırgız halkı tarafından kuşaktan kuşağa aktarılmıştır.” şeklinde bir yanıt vermiştir. Bu yanıtta da anlaşılacağı üzere ChatGPT doğru bilgilerle birlikte aslında doğru olmayan bir bilgiyi de yanıtına eklemiştir. Konuşmayı devam ettirip “Gerçekten Manas ve tek boynuzlu at destanı var mıdır?” sorusunu sordüğümüzde ise hatalı olup olmadığını belirtmemiş olmamıza rağmen sunduğu metnin neresinde ne gibi bir hata olduğunu kendisi bize belirtmiştir.⁷ ChatGPT yaptığı hatalı eklemekten ötürü özür dileyip gelenekte gerçekte var olan Manas destanı hakkındaki bilginin doğru olduğunu, onun tek boynuzlu atı hakkında bir bilgisi olmadığını söylemiştir:

ChatGPT: “Üzgünüm, yanlış bilgi vermiş gibiyim. “Manas ile Tek Boynuzlu At” adında bir destan bilgilerim dâhilinde var değil. Kırgızistan’ın milli destanı “Manas Destanı” veya sadece “Manas” olarak bilinir ve Kırgız kahramanı Manas’ın yaşamını ve maceralarını anlatır. Ancak “Tek Boynuzlu At” adında bir karakter veya öykü hakkında bilgiye sahip değilim. Özür dilerim, yanlış bir bilgi sunmuş olabilirim. Eğer daha fazla bilgi edinmek istiyorsanız, yerel kaynaklardan veya uzmanlardan bilgi almanızı öneririm.”

Bu örneklerden hareketle ChatGPT’nin büsbütün güvenilir ya da güvenilmez olduğunu söylemek, ortaya çıkan ürünün geleneksel formlar ve bilgiler içerdiği gerçeğini değiştirmeyecektir. Burada önemle ifade etmemiz gerekir ki asıl amacımız ChatGPT’nin üretimlerini sınamak değildir. Henüz çok kısa bir süre geçmiş olmasına rağmen ortaya çıkan ürünlerin -istemese de- kontrol dışı bir biçimde dolaşıma girdiği gerçeğinden hareketle bu yeni yaratımlara folklor disiplini penceresinden bakmaktır. Böylesi bir kıyaslama sonucunda ise “masal” türü örneklemeden hareketle türleri tanımlarken yeni gerçekliği de kapsayan güncellemelere ihtiyaç duyacağımızı ortaya koymaktır. Dahası ortaya çıkan yeni metinlerin kime ait olduğu⁸ veya bu metinleri hangi metotlarla incelemek gerektiği gibi hususları da tartışmaya açmak amaçlanmıştır.

2. Masal ve ChatGPT

Masallar geleneksel anlatı yapı ve temaları kullanılarak belirli formel kalıplarla inşa edilen geleneksel bir anlatı türüdür. Farklı kültürlerde değişiklik göstermekle birlikte masallara dair formel kalıpları; “1. Başlangıç Formelleri; 2. Bağlayış Formelleri; 3. Benzer Durumlarda Kullanılan Formeller; 4. Bitiş Formelleri; 5. Çeşitli Formel Unsurlar” şeklinde beş ana başlıkta değerlendirmek mümkündür (Sakaoğlu, 2007, s. 56-68). Bu formellerin kullanıldığı bir masal incelendiğinde; masalın başlangıcında henüz asıl olaya geçilmeden önce dinleyiciyi büyüdü bir anlatı dünyasına hazırlamak amacıyla birtakım sözlerin sarf edildiği görülecektir. Genellikle bu sözler “evvel zaman içinde... bir varmış bir yokmuş...

⁷ Bu noktada doğru ve yanlış bilgiyi hafızasında saklı tutan ChatGPT’nin gerçeğe en yakın cevabı verme eğilimiyle “bile bile” yanlış bilgiyi eklemesi üzerinde ayrıca durulması gereken bir konudur. Bu konuda “gerçeklik”, “hakikat”, “doğruluk” gibi kavramlarla çıktıkları yeniden değerlendirme ihtiyacı görülmektedir. Bu konuda halk bilimi disiplini yapılmış çalışmalar için ayrıca bk. (Duman, 2019; Özdemir, 2021).

⁸ Dahası, ChatGPT ile üretilen “yeni” metinlerin fikri mülkiyet haklarının kime ait olduğu konusu da üzerinde tartışılan yeni bir alandır. Bu konunun hukuki yönüyle ilgili ayrıca bk. (King, 2018; Zorluel, 2019; Yılmaztekin, 2020; Güçlütürk ve Cankat, 2021; Yılmaztekin, 2021; Kaynak Balta, 2021, Güçlütürk, 2022).

bir zamanlar" gibi kalıp sözlerden oluşabildiği gibi birtakım tekerlemeler (Boratav, 2000; Duymaz, 2019; Karagöz, 2020) de bu başlangıç kalıplarında kullanılabilir. Masalarda bir olaydan diğerine geçişte kullanılan ve anlatıcının dinleyici üzerinde etkisini artırıcı yapılar da *bağlayış formelleri*dir. Benzer durumlarda kullanılan formeller ise gerek aynı masalda gerekse farklı bir masalda karşılaşılan benzer yapılardır. Kimi zaman soru cevap kimi zaman konuşma şeklinde ilerleyen yapılarda benzer sorulara benzer cevaplar alınmaktadır. Masal boyunca anlatılan olayların bir noktada çözüme kavuşturulmasından sonra masallar belirli kalıplarla bitirilir. Bitiş formelleri ile masal anlatıcısının becerisi doğrudan ilişkilidir (Karagöz, 2021). Anlatıcı masalı hangi formelle bitireceğini dinleyici kitlesine, anlatma zamanına ve mekânına bağlı olarak farklı şekillerde seçebilir. Bütün bunlara ek olarak masallar bünyesinde çeşitli formeller de barındırmaktadırlar. Geleneksel yapıda bir anlama sahip olan kimi sayılar, renkler, zaman ve mekânlar da masalın içeriğinde sıklıkla yer bulur. Masallar, formel kalıplarla birlikte motiflerle bezenerek var olurlar. Masalların geleneksel yapısı bu formel kalıplar ve motiflerle oluşmuştur. Her masal ve hatta her yaratımın benzersiz olduğu kabulüyle ifade etmek gerekirse bu kalıplar farklı halk gruplarında, farklı kültürel yapılarda ve dönemlerde esnetilebilir veya değiştirilebilir. Böylece masallar, yaratıldıkları halkın gelenek ve değerleriyle bezenmiş olur. Bütün bu çeşitliliği en iyi karşılaştırabileceğimiz türlerin başında masal geldiğinden çalışmada masal türü örneklem seçilmiştir.

Bu noktada ChatGPT'yi çalışmanın amacına uygun olarak bir "sınava" soktuğumuzu belirtmeliyiz. Öncelikle değer odaklı bir sorgulamayla ilerleyip bir değer etrafında ortaya çıkan masalın yapısı ele alınmıştır. Böylelikle ortaya çıkan masal metni formel yapısıyla değerlendirilmiştir.

Öncelikle ChatGPT'ye "yardımlaşmanın önemini" anlatan bir masal yazmasını istediğimizde şu çıktıyı vermiştir:

"Masal: Birlikte Daha Güçlüyüz"

Bir zamanlar, küçük bir köyde dört arkadaş yaşamış. Bu dört arkadaşın isimleri Ali, Ayşe, Mehmet ve Zeynep'ti. Her biri farklı yeteneklere sahipti, ama en önemlisi, birbirlerine olan güvenleri ve yardımlaşma istekleriydi.

Bir gün köylerine büyük bir felaket geldi. Uzun süren bir kuraklık, köyün tarlalarını ve su kaynaklarını kurutmuştu. İnsanlar açlıkla mücadele ediyor, hayvanlar susuzluktan ölüyordu. Köyün lideri, bu zorlu durumun üstesinden gelmek için hemen bir plan yapılması gerektiğini söyledi.

Ali, güçlü bir çiftçiydi. Toprağı işlemekte uzmandı. Ayşe, su kaynaklarını koruma konusunda bilgi sahibiydi ve suyun nasıl verimli bir şekilde kullanılacağını bilirdi. Mehmet, avcılık konusunda ustaydı ve köyün et ihtiyacını karşılayabilirdi. Zeynep ise yetenekli bir aşçıydı ve insanları doyuracak yemekler yapabiliirdi.

Dört arkadaş, becerilerini birleştirmeye karar verdiler. Ali, tarlaları ekerek ve sulayarak mahsul yetiştirdi. Ayşe, suyunu verimli bir şekilde kullanarak çiftçilerin yardımına koştu. Mehmet, avlanarak köyün et ihtiyacını karşıladı ve Zeynep, bu eti lezzetli yemeklere dönüştürdü.

Birlikte çalıştıklarında, köy hızla toparlandı. Mahsuller büyümeye başladı, insanlar ve hayvanlar susuzluktan kurtuldu ve köyde tekrar bereketli günler başladı. Dört arkadaşın yardımlaşması ve birbirlerine güvenmeleri, köylerini felaketten kurtardı." (URL-3)

Bu masalı formel kalıplar açısından ele aldığımızda, masalın pek çok kalıptan arındırılmış şekilde kurulduğunu tespit etmekteyiz. Masalın başında kullanılan "Bir zamanlar..." ifadesi başlangıç formellerinden biri olarak kabul edilebilir. Buna rağmen

masalın devamında olması beklenen bağlayış (geçiş) formellerine ve bitiş formeline yer verilmemiştir. Diğer formeller arasında sayabileceğimiz sayı formeli ise sadece “dört arkadaşı” olarak karşımıza çıkmaktadır.

Farklı bir zamanda sorduğumuz “Yardımlaşma ile ilgili bir masal yazar mısın?” sorusuyla; karakterler, zaman ve mekân değişmekle birlikte yine benzer bir serüveni ele alan masal çıktısına ulaşılmıştır. Bu yeni masal da:

“Dostluk Ormanı Masalı”:

Bir zamanlar, uzak bir ormanın derinliklerinde, Dostluk Ormanı adında büyüdü bir yer varmış. Bu orman, farklı türden hayvanların bir arada barış içinde yaşadığı bir yerdi. Kuşlar, tavşanlar, tilkiler, ayılar, kaplumbağalar ve daha birçok farklı türden hayvanlar bu ormanda birlikte yaşıyorlarmış.

Bir gün, Dostluk Ormanı'nda uzun bir kuraklık başlamış. Nehirler kurumuş, otlar solmuş ve hayvanlar yiyecek ve su bulmakta zorlanmışlardı. Ormanın en yaşlı ve bilge ağacı olan Büyüdü Çınar, hayvanlara yardım etmek için toplandı ve bir fikir önerdi.

Büyüdü Çınar, “Sevgili dostlar, kuraklık günlerinde birbirimize destek olmalıyız. Her birimizin özel bir yeteneği ve bilgisi var. Eğer bir araya gelirsek, bu zor zamanları aşabiliriz,” dedi.

Hayvanlar, Büyüdü Çınar'ın önerisini kabul ettiler ve bir yardımlaşma komitesi kurmaya karar verdiler. Kuşlar, yüksek yerlerden yiyecek getireceklerdi. Tilki ve ayılar, su kaynaklarını korumak ve su dağıtmak için görevlendirildi. Tavşanlar, bitkileri ve otları toplamak için çalışacaklardı. Kaplumbağalar ise her türlü bilgiyi kaydedip organize edeceklerdi.

Hayvanlar birlikte çalışmaya başladılar. Her gün, birbirlerine yardım ediyorlar, yiyecek ve su kaynaklarını paylaşıyorlardı. Herkes kendi yeteneklerini kullanarak ormanın dengesini koruyor ve diğerleri için yardım elini uzatıyordu.

Zamanla, kuraklık sona erdi ve Dostluk Ormanı eski canlılığına geri döndü. Hayvanlar, birlikte çalışmanın gücünü keşfetmişlerdi. Artık Dostluk Ormanı'nda daha fazla dayanışma ve yardımlaşma vardı. Hayvanlar, bu deneyimden çok şey öğrendiler ve Dostluk Ormanı daha da güçlü bir yer haline geldi. (URL-4)

Görüldüğü üzere her iki masalda da yardımlaşma konusu “kuraklıkla mücadele” gibi günümüzde tüm insanlığı yakından ilgilendiren evrensel bir konu üzerine inşa edilmiştir. Burada verilen iki örnek dışında pek çok benzer yapıda masal çıktısına ulaşıldığını belirtmek faydalı olacaktır. Aynı masalın geleneksel olmayan unsurları nelerdir diye sorduğumuzda ise alınan cevap dikkat çekici bir hal almaktadır. ChatGPT'ye göre;

“Geleneksel masallar genellikle belirli kalıplara ve temalara dayanır ve bu kalıplar kuşaktan kuşağa aktarılır. Ancak bu masal, bazı geleneksel olmayan unsurlar içerebilir. İşte bu masalın geleneksel olmayan unsurları:

Modern Temalar: Masal, geleneksel masalların sıklıkla doğaiüstü olaylar, peri masalları veya fantastik öğeler içermesi yerine, modern bir konu olan kuraklık ve çevresel sorunlarla ilgilidir. Bu, masalın geleneksel olmayan bir unsuru (içerdiğini göstermektedir).

Karakterlerin Cinsiyeti: Masalın ana karakterleri, geleneksel masallardaki cinsiyet rollerinden sapabilir. Örneğin, tarımı uzmanlaştıran karakter Ali, genellikle erkek karakterlerin sahip olduğu bir rolü üstlenirken, su kaynaklarını koruma konusunda bilgili olan Ayşe kadın bir karakter olarak ön plana çıkıyor. Bu, cinsiyet rolleri açısından geleneksel olmayan bir yaklaşıma yansıtır.

Mutfak ve Yemek Motifi: Masalın odak noktası olan yemek yapma becerisi ve aşçı karakteri (Zeynep), geleneksel masallarda sıkça rastlanmayan bir temadır. Bu, masala modern bir dokunuş katmaktadır.

Sosyal Bilinç: Masalın çevresel sorunlar ve doğa koruma temasına odaklanması, geleneksel masallardan farklıdır. Bu, masalın okuyuculara sosyal bilinç ve çevre duyarlılığı konularında bir mesaj iletmeyi amaçladığını gösterir.

Bu unsurlar, masalın geleneksel masallardan ayrıldığı ve modern temaları veya toplumsal değerleri yansıttığı noktaları temsil eder. Bu tür geleneksel olmayan unsurlar, masalı çağdaş bir okuyucu kitlesi için daha anlamlı hale getirebilir ve güncel meselelere dikkat çekebilir."

Alınan cevaplardan da anlaşılacağı üzere ChatGPT, daha ilk anda verdiği cevapta bile geleneği günümüz şartlarına uygun bir biçimde -en azından konu ve tema olarak- güncelleyerek sunma eğilimindedir. Burada gelenek kavramının barındırdığı yaratıcılık ve değişme olgularını tekrar hatırlamakta fayda görüyorum. Değişmenin olumlu ve olumsuz yönde olabileceğini belirten Metin Ekici'ye göre toplu yaşamayı kolaylaştıran ve bir toplumun üyeleri tarafından yaratılıp benimsenen ve daha önceki yaratma ve diğer kültürel unsurlarla çatışmayacak şekilde meydana gelen değişme olumludur ve "olumlu değişme", "gelişme" kavramı ile ifade edilmelidir. Toplumda halen var olan yaratma ve değerlerle uyuşmayan veya sürekli bir çatışma arz eden nitelikteki bir değişme ise "bozulma" veya "dejenerasyon" kavramları ile ifade edilmelidir (Ekici, 2008, s. 34). Bu bakış açısıyla değerlendirdiğimizde ortaya çıkan ChatGPT'nin ürettiği yeni masal metinlerindeki değişimleri olumlu değişme yani gelişme olarak değerlendirmek mümkündür. Ancak evrensel bir konuyu merkeze alan ve sonunda farkındalık yaratma potansiyeline sahip ChatGPT'nin ürettiği iki yeni masalın herhangi bir halk grubunda meydana getirebileceği hızlı değişim de hesaba katılmalıdır. İçerikte meydana gelen olumlu değişim/ gelişim, masal kalıplarının kullanımında olumsuz yönde bir değişim geçirmektedir. Anlatıcı kimliğinin⁹ ortadan kalkması ve salt metin odaklı çıktı verme önceliğinden dolayı anlatım performansında işlevsel olan yapılar ChatGPT'nin ürettiği yeni metinlerde görülmemiştir.

Bu noktada Walter Ong'un birincil ve ikincil sözlü kültür ortamı şeklinde tasnif ettiği ayrımı tekrar hatırlatmakta fayda görüyorum. Ong, elektronik çağın üretimlerini "ikincil sözlü kültür" olarak ele almaktadır. Sözellüğün yaratılmasında kalıp ifadelerin önemini vurgulamak adına Barry Sanders (2020, s. 20-21) de Ong'a atıfta bulunarak şu örneği vermektedir. Örneğin gece yatmadan önce çocuğuna bir masal anlatmak isteyen anne, "Bir varmış, bir yokmuş..." gibi bir kalıp ifadeyle sözlerine başlayıp yine aklına gelenleri masal türünün kalıplarını kullanarak sıralamasıyla bunu gerçekleştirecektir. Annenin seçtiği kalıplar, masalın gidişatına yön verecektir. İlk sözelliğe çok yaklaşılan böylesi bir anda ikincil sözlü kültür çağına doğmuş olan anne ve çocuğu sözelliğin sağladığı işlevsel kalıplar arasında gezinme imkânı bulmuş olacaktır. Okuryazarlığa alışık olanlara bu deyişler klişe gibi gelebilir. Bu sebeple okuryazarların yaşamında merkezî bir konumda bulunmazlar. Sözellikte ise bu kalıplar derin bir yapıya sahip ve yapılar aracılığıyla algılanan bir yaşamı yansıtır. Sözlü kültürlerde kazanılan, öğrenilen bilginin

⁹ Masal anlatıcısı, masalı oluşturan veya aktaran kişidir. Herhangi bir ürünü, bir anlatıyı veya bir sanat eserini, genel olarak da bir geleneği tanımanın, tanımlamanın, anlamının ve anlamlandırmanın ilk ve en önemli adımı, o geleneği veya ürünü ortaya çıkaran, oluşturan kişilerin belirlenmesi ve incelenmeye alınmasıdır. Masal anlatma geleneği içerisinde de masalları, oluşturan ve geleneği temsil eden bireyler olan anlatıcıların büyük bir titizlikle değerlendirilmesi gerekir. Sanatçı veya masalı oluşturan kişinin, anlatıcının göz ardı edilmesi durumunda ortaya çıkan ürüne odaklanması eksik bir değerlendirmenin olmasına sebep olur (Arslan, 2010; Ergun, 2014; Gültekin, 2017, s. 360).

unutulup kaybolmaması için sürekli tekrar gerekmektedir; kalıplaşmış düşünce biçimleri hem bilgelik hem de etkili bir kamu yönetimi için elzemdir (Ong, 2018, s. 37).

Anlatıcının sözellikle olan ilişkisi, onu birtakım kalıpları kullanmaya iter/ mecbur bırakır. İkincil sözlü kültürde ise bu bir zorunluluk olmaktan çıkmıştır. ChatGPT'nin yaratımlarını ikincil sözlü kültür çağıyla ilişkilendirdiğimizde, anlatıcının anlatım zamanına, mekânına, dinleyicinin kimliğine göre işlevsel bir biçimde kullandığı kalıplar (Başgöz, 1998; Fedakâr, 2011, s. 136; Gültekin, 2013) metin odaklı ilerleyen ChatGPT'nin çıktılarında yer almamaktadır.

Bu noktada genel bir değerlendirme yaparak şu tespitlerde bulunulabilir. İnsan belleğinden bilgisayar belleğine geçişi içeren bu süreçte ciddi değişimler yaşandığı dikkati çekmektedir. Bir masal anlatıcısı bir masalı aşağı yukarı aynı şekilde anlatırken yapay zekâ her defasında farklı bir masal üretmekte ve sözlü kültürün "tekrar edilen yerleşir" kalıbını yıkmaktadır.

Sözlü kültür döneminin önemli terimleri olan *gelenek*, *bellek* ve *aktarım*; yapay zekâyı da içine alan dijital çağda farklı bir boyut kazanmıştır. Artık kökeni yüzyıllar öncesine dayanmayan *yeni bir gelenek*; *unutma*, *karıştırma*, *yanlış hatırlama* gibi unsurların tehlikesinden sıyrılmış *yeni bir bellek*; eşzamanlılık ve eşmekânlılık içinde gerçekleştirilmesi zorunlu olmayan *yeni bir aktarım* söz konusudur. Doğal olarak ana bellek veya bilginin kaynağı olarak görülen *bilge* kişilere duyulan ihtiyaç da yapay zekâyla birlikte yeniden sorgulanacak¹⁰ bir hal almıştır.

Gelenekte kendine bir yer edinerek uzun zamandır anlatılagelen ve sözlü kültürden derlenen bir masalla kıyaslandığında yapay zekâlar ortaya çıkan masalların insanlarda *gerçeklik hissi* uyandırması ve onların hayatında bir karşılık bulması süreci de henüz test edilebilmiş değildir. Burada *şimdilik meselesi* devreye girmekte; yapay zekâyla üretilen bir masalın gelenekten gelen ağırlığı barındırıp barındırmayacağı hususu belirsizliğini korumaktadır. Yapay zekâyla üretilen masalların halk arasında dolaşıma girip girmeyeceğini zaman gösterecektir.

Sonuç ve Tartışma

Kıyamet sonrası (Post-apokaliptik) kurgularda en yaygın olarak işlenen temalardan birisi insan üretimi olan yapay zekâların hüküm sürdüğü bir dünyada insanların hayatta kalma mücadeleleridir. Günümüzde yapay zekânın tıptan mühendisliğe, hukuktan şehir planlamacılığına kadar hemen her türlü alanda kullanıldığı göz önünde bulundurulduğunda insanlığın geleceğine dair böylesi kurguların ortaya çıkması anlaşılabilir. Ancak bu kurgunun gerçekleşemeyeceğinin en sabit kanıtlarından birisi "gelenek" kavramının mevcudiyeti ve "insan olma"nın gelenek olgusuna bağlı yapısıdır. Daha yalın bir ifadeyle gelecekte yapay zekânın hüküm sürdüğü bir toplum yapısında insanlığa dair ayakta kalabilecek tek yapı gelenektir. Çünkü gelenek sürekli bir şekilde insan üretimine bağlıdır; geleneklerin olmadığı bir dünyada zaten insan yoktur demektir.

Bu bağlamda yapay zekânın gelenekle ilişkisini irdelediğimiz bu makalede yapay zekâ motorlarının belirli komutlar girilerek halk bilgisi ürünlerinden biri olan masalları ürettikleri gözlemlenmiştir. Üstelik bu metinler masalların geleneksel yapısal özelliklerini de sergilemektedir. Ancak masalı masal yapan unsur yalnızca masal metni değildir. Masalı geleneksel yapan en temel diğer unsurlar anlatı ortamı ve işlevidir. Nitekim performans teori ile ortaya çıkan yeni tür tanımına göre bir halk bilgisi türünün en temel

¹⁰ Bilgelik kavramında meydana gelen değişim ve dönüşüm için ayrıca bk. (Özdemir, 2023).

özellikleri bağlam, doku, işlev ve metindir. Dolayısıyla halk bilgisi türlerinin tanımlanmasında salt metnin esas alınmasını salık veren anlayışın yanlışlığı ChatGpt'nin yazdığı masallar üzerinden tekrar kanıtlanmıştır. Çünkü ChatGPT bir türü tanımlamada kullanılan metin ve doku unsurlarına haizdir. Ayrıca belirli bir alanda işlevselliğe de sahip olduğu söylenebilir. Ancak bu işlevsellik bireye bağımlıdır. Yani ChatGPT kendi başına belirli bir sorunu çözmek veya bir değer öğretimi yapma noktasında insanların komutlarına bağımlıdır. En nihayetinde, ChatGPT'nin ürettiği masal, destan, şiir ya da edebiyatın herhangi bir türü aslında insanların komutlarıyla oluşturulan taklitlerdir. Dikkat edilecek olursa bir nesnenin aslı olmadan kopyası/ takliti/ replikası olamaz. Bu bağlamda gelenek ve gelenek aracılığıyla üretilen bilgi insanlığın asli bilgi birikimidir. ChatGPT ve diğer yapay zekâ motorları bu bağlamda yalnızca bu bilginin taklitlerini ortaya koymaktadır. Bu tartışmalar neticesinde, aslında geleneği ve halk bilgisi ürünlerini yaratan sürecin yapay zekâ motorlarında -en azından şimdilik- bulunmadığı tespit edilmiş ve yapay zekâ motorlarının şu an için yalnızca birer metin üreticisi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın özgün yanı, geleneğin güncellenmesi bağlamında yapay zekâ motorlarının herhangi bir işlevinin olmadığı ya da en azından yapay zekâ motorlarının gelenek taşıyıcısı olamayacağı noktasında kendi içinde tutarlı bir sonuca ulaşmasıdır.

Kaynakça

- Arslan, M. (2010). Denizli Yöresinde Masal Anlatma Geleneği. *Milli Folklor*, 86, 50-57.
- Aykaç, O. (2021). Televizyonda Sözlü Kültürün Yeniden-Üretimi: 'Hangimiz Sevmedik' Dizisindeki İcat Edilmiş Atasözleri. *Milli Folklor*, 132, 150-165.
- Başgöz, İ. (1988). Masalın Anlatıcısı. *Masal Araştırmaları Folktales Studies I*. (Haz.: Nuri Taner). İstanbul: Art San.
- Bilge Savcı, E. (2023). Evaluation of Texts Produced by Artificial Intelligence in Terms of Folklore. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 16(41), 1-14.
- Boratav, P. N. (2000). *Tekerleme (Türk Halk Masalının Tipolojik ve Stilistik İncelemesine Katkı)*. (Çev. İsmail Yerguz), İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Bowler, G. M. (2018). *Netrografi: Sanal Kültürleri ve Toplulukları İncelemek İçin Tasarlanmış Bir Yöntem*. (çev. İlayda Tekirdağlı Korkmaz-Zeynep Safiye Baki Nalcioğlu). *İnternet Folkloru: Netlore ve Netnografi*. (haz. M. Öcal Oğuz vd.). Ankara: Geleneksel Yayınları.
- Bronner, S. J. (2018). Halk Biliminin Dijitalleştirilmesi ve Sanallaştırılması. (çev. Şafak Yılmaz-Zehra Bayır). *İnternet Folkloru: Netlore ve Netnografi*. (haz. M. Öcal Oğuz vd.). Ankara: Geleneksel Yayınları.
- De Vos, G. A. (2018). Folklor ve İnternet: Netlore. (çev. Nurulhude Baykal). *İnternet Folkloru: Netlore ve Netnografi*. (haz. M. Öcal Oğuz vd.). Ankara: Geleneksel Yayınları.
- Duman, M. (2019). Geleneksellik-Gerçeklik İlişkisi Bağlamında Bilginin Niteliği ve Folklorlarda Yalan Haber – I. *Folklor/Edebiyat*.
- Dundes, A. (1998). Halk Kimdir?. (çev.: Metin Ekici). *Millî Folklor*, 37, 139-153.
- Duymaz, A. (2019). *Tekerlemeler*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Ekici, M. (2004). Halk Bilim Araştırmalarında Üçüncü Boyut. *TÜBAR-XVI*, 13-20.

- Ekici, M. (2005). Türk Sözlü Geleneğinde Anlatıcılar ve Anlatmalar Arasındaki İlişkiye Art Zamanlı (Diyakronik) ve Eş Zamanlı (Senkronik) Bir Bakış. *Mitten Meddaha Türk Halk Anlatıları Uluslararası Sempozyum Bildirileri*. Ankara: Gazi Üniversitesi THBMER Yayını.
- Ekici, M. (2008). Geleneksel Kültürü Güncellemek Üzerine Bir Değerlendirme. *Millî Folklor*, 80(20), 33-38.
- Ergun, P. (2014). Türk Masal Anlatıcısının Kimliği. *Millî Folklor*, 26(104), 33-45.
- Ersoy, R. (2012). Halk Bilimi Çalışmalarının Gelişimine Paralel Olarak 'Alan Araştırması' Kavramını Yeniden Düşünmek. *Millî Folklor*, 94, 5-13.
- Fedakâr, S. (2011). *Özbek Sözlü Geleneğinde Masallar*. İzmir: Egetan Bas.
- Floridi L. ve Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its Nature, Scope, Limits, and Consequences. *Minds and Machines* 30: 681-694.
- Gasouka, M.; Arvanitidou Z. vd. (2018). Folklor Araştırması ve Yeni Zorlukları: Etnografiden Netnografiye. (çev. Zeynep Safiye Baki Nalcioğlu). *İnternet Folkloru: Netlore ve Netnografi*. (haz. M. Öcal Oğuz vd.). Ankara: Geleneksel Yayınları.
- Güçlütürk O. G. ve Cankat, R. (2021). Yapay Zekâ ile Oluşturulan Ürünlerin Eser Niteliği ve Eser Sahipliği Meselesi. *Gelişen Teknolojiler ve Hukuk II: Yapay Zekâ*. İstanbul: On İki Levha Yayıncılık.
- Güçlütürk, O. G. (2022). Chatgpt ile Üretilen İçeriklerin Eser Niteliğinin 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu Bakımından Değerlendirilmesi. *Galatasaray Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2022(2), 1899-1918.
- Gültekin, M. (2013). *Kazan-Tatar Masalları (İnceleme-Metinler)*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Gültekin, M. (2017). Kazan Tatar Türklerinde Masal Anlatma Geleneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*. (7)14.
- Gürçayır Teke, S. (2014). Dönüşen Anneliğe Yönelik Netnografik Bir Analiz: Blogger Anneler. *Millî Folklor*, 103, 32-47.
- Hobsbawn, J. E. (2006). *Geleneğin İcadı*. İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Howard, R. G. (2018). "Elektronik Melezlik: Yerel Ağların Isırcı Süreçleri". (çev. Ahmet Erman Aral-Gözde Tekin). *İnternet Folkloru: Netlore ve Netnografi*. (haz. M. Öcal Oğuz vd.). Ankara: Geleneksel Yayınları.
- Karagöz, E. (2020). Masallarda Başlangıç Formelleri: İdil-Ural (Tatar ve Başkurt) Masalları Örneği. *Millî Folklor*, 128, 60-75.
- Karagöz, E. (2021). Masallarda Bitiş Formelleri: İdil Ural (Tatar) Masalları Örneği. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 14(36), 1207-1226.
- Kaynak Balta, B. (2021). *Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu Kapsamında Eser Kavramı ve Yapay Zekâ Ürünleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- King, S. A. (2018). İnternet Topluluklarının Araştırılması: Sonuçların Raporlanması İçin Önerilen Etik Kurallar. (çev. Barış Ulutaş). *İnternet Folkloru: Netlore ve Netnografi*. (haz. M. Öcal Oğuz vd.). Ankara: Geleneksel Yayınları.
- Newall, V. J. (2014). Halk Bilimi ve Geleneğin Uyumunu (Folklorizm). (çev. Nejla Kayalı Orta). *Uygulamalı Halk Bilimi*. (haz. M. Öcal Oğuz vd.). Ankara: Geleneksel Yayınları.

- Oğuz, Ö. (2007). Folklor ve Kültürel Mekân. *Millî Folklor*, 76, 30-32.
- Olasik, M. (2023). "Good morning, ChatGPT, Can We Become Friends?" An Interdisciplinary Scholar's Experience of 'Getting Acquainted' with the OpenAI's Chat GPT: An Auto Ethnographical Report. *European Research Studies Journal*. XXVI(2). 269-284.
- Ong, W. J. (2018). *Sözlü ve Yazılı Kültür: Sözüün Teknolojileşmesi*. (çev. Sema Postacıoğlu Banon). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Özdemir, N. (2023). Gelenek Bilgesi Atadan Yapay Zekâya. *Culture Academy*, 3(1), 1-23.
- Özdemir, Y. (2021). Post-Truth ve Folklor: Hakikat Sonrası Dönemde Gelenek Bilgisinde Sapmalar. *Dijital Kültür-3*. Kocaeli: Arı Sanat Yayınevi.
- Pavlik, J. V. (2023). Collaborating With ChatGPT: Considering the Implications of Generative Artificial Intelligence for Journalism and Media Education. *Journalism & Mass Communication Educator*, 78(1), 84-93.
- Sakaoğlu, S. (2007). *Masal Araştırmaları*. Ankara: Akçağ.
- Sanders, B. (2020). *Öküzün A'sı: Elektronik Çağda Yazılı Kültürün Çöküşü ve Şiddetin Yükselişi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Turing, A. (1950). Computing Machinery And Intelligence. *Mind*, LIX(236), 433-460.
- Yıldırım, D. (1998). *Türk Bitiği-Araştırma ve İnceleme Yazıları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yılmaztekin, H. K. (2020). Türk Fikri Haklar Hukuku Yapay Zekâ Tarafından Meydana Getirilen Eserleri Korumak İçin Hazır mı?, *Galatasaray Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, C. 2.
- Yılmaztekin, H. K. (2021). *Yapay Zekânın Eser Sahipliği*, Ankara: Adalet Yayınevi.
- Zorluel, M. (2019). Yapay Zekâ ve Telif Hakkı, *TBB Dergisi*, 142, 305-356.

Elektronik Kaynaklar

- URL-1: <https://openai.com/about/> (Erişim Tarihi: 12.06.2023).
- URL-2: <https://openai.com/blog/chatgpt> (Erişim Tarihi: 13.06.2023).
- URL-3: <https://www.telegraph.co.uk/news/2023/09/13/chatgpt-artificial-intelligence-hospital-accident-emergency/> (Erişim Tarihi: 13.09.2023).



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 537-559.
|| Geliş Tarihi-Received: 29.08.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 02.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1352162

Dede Korkut Hikâyeleri'nde Kahramanlık İmgesi

Heroic Image in Dede Korkut Stories

İsa ABİDOĞLU*

Öz

Kahramanlık edebiyatı, kültürün çok görünür bir yönünü temsil ederken, bireylerin özelden kahraman olarak kimi gösterdiklerini belirler. Bu yönüyle edebiyat ve sosyolojinin kesişim noktasında destanların, geleneğin ayakta tuttuğu toplumsal hafızanın parçası olarak işlevsel rolleri olduğunu söylemek gerekir. Öte taraftan geleneksel bilgeliğin modern toplumda kahramanlık tipolojileriyle özdeşleşmesinin kapsamı ve doğasını tanımlama konusunda bir muamma söz konusudur. Nitekim toplumların sosyal direncini artırma işlevine işaret eden kahramanlara evrensel bir ihtiyaç olduğu varsayımının yanında modernitenin kahramanlığı şöhret olgusundan ayırıştırılmamasından dolayı sadece kahramanları değil, daha geniş anlamda kahramanlık duygusunu da kaybettiğini söylemek mümkündür. Türk geleneğinde kahramanlık çağrısı genellikle kahraman kimliği ile ilişkilendirilirken günümüzde toplumun bu kimlikle kişisel özdeşleşmesinin büyük ölçüde boş bir "şöhret tapınmasına" dönüştüğü iddia edilebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde geleneğin kahramanlık sunumuna yönelik toplumda algısal bir yabancılaşmanın mı olduğu yoksa geleneğin bu algıya sebep olacak kahramanlık muhayyilesinde niteliksel problemler mi söz konusu olduğu merak konusudur. Buna göre, bu makale Türk toplumunun hafızasında önemli yeri olan Dede Korkut Hikâyeleri'nin kahramanlık imgesi özelinde metinsel arkeoloji tasarımını esas almaktadır. Bu tasarımda metin tahliline dayalı olarak Dede Korkut Hikâyeleri'ndeki kahramanlık algısı ve imgesi, toplumsal hayatın anlamına ve sürekliliğine ilişkin aşkın kaygıların, ancak ahlak ve maneviyat dinamikleri harekete geçirildiğinde kahramanlık tipini toplumda var etme fırsatını doğuracağına işaret eder. Daha açık ifade ile Dede Korkut Hikâyeleri'nde gündelik ve bireysel kaygıların varoluşsal kaygılara evrilmesi üzerinden sıradan insan tipolojisinin kahraman tipolojisine evrilmesinin anlatımı vardır. Ancak okuyucu söz konusu varoluşsal kaygıların anlam sistematiğine uzanamadığında gündelik kaygılar üzerinden kahraman tiplerle yabancılaşmış biçimde bir özdeşleşme gerçekleştirmesinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kahramanlık imgesi, Türk töresi, Dede Korkut, kültür sosyolojisi.

Abstract

Through its epics and stories, The Book of Dede Korkut provides information about Turkish mythology, traditions, values and way of life. The basic elements of Turkish cultural identity are reflected in this important book. On the other hand, heroic literature is a very visible aspect of culture. However, it also determines who individuals specifically identify as heroes. In this respect, epics play a functional role as part of traditional social memory at the intersection of literature and sociology. Accordingly, this article is based on a textual-archaeological design for the heroic image of the Dede Korkut stories. These stories occupy an

* Dr., Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlahiyat Anabilim Dalı, e-posta: isaabidoğlu@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3559-2304.

important place in the memory of Turkish society. In this textual-archaeological project, the significance of Dede's stories for the heroic perception and image of Turkish society has to be seen in the light of the fact that transcendental concerns about the meaning and continuity of social life can only lead to the creation of a heroic type in society through the mobilization of moral and spiritual dynamics. More precisely, in Dede Korkut's stories there is a narrative of the evolution of the ordinary human typology into the heroic typology through the transformation of everyday and individual concerns into existential concerns. However, it can be said that it is inevitable for the reader to realise an alienated identification with the heroic image through everyday concerns if he cannot reach the system of meaning of the existential concerns in question.

Keywords, Heroic image, Turkish custom, Dede Korkut, sociology of culture.

Giriş

Hegel'in kahramanlık çağı formülasyonundan bu yana, özellikle kahramanlık destanlarının belirli sosyo-politik koşullarda geliştiği, mekân ve zamanın tarihselliğinden etkilendiği düşüncesi vardır (2017, s. 249-250). Bununla ilişkili olarak Türk edebiyatının Dede Korkut, Battal Gazi ve Köroğlu destanları gibi çeşitli unsurlarının kahramanlık anlatılarının üretildiği bir dönemde gün yüzüne çıktıklarını söylemek mümkündür. Dahası, aktarılan edebiyat türlerinde ortaya çıkan insan ve tarih kavramının, bu dönemin bir kahramanlık çağı olarak adlandırılmasını haklı çıkaracak kadar spesifik ve kapsamlı olduğu iddia edilebilir (Hagen, s. 2009, 349). Oğuz Türklerinin 11. yüzyılın sonlarında Küçük Asya'ya göç etmeye başlamasından hemen sonra yazılı tanıklıkların olmaması nedeniyle Türk edebiyatının başlangıcını tam olarak belirlemek zordur. Türk edebiyatı, ancak 14. yüzyıldan itibaren, İslam'ın geleneksel ilim ve edebiyat dilleri olan Arapça ve Farsça ile rekabet halinde iken kayda değer bir metinler bütünü olarak ortaya çıktığı görülür. Kahramanlık destanlarının yazılı versiyonları da bu erken dönem metinleri arasında bulunur (Bombaci, 1969). Öte taraftan Türk kültüründe birey, özellikle pagan unsurlarda görülen biçimiyle bir tapınma faaliyeti içine girmeksizin kişisel kahramanlara sahip olmuştur. Bu açıdan bakıldığında Türk kültüründe kahramanlar, ölmeyen ahlaki işaretler gibidir. Öyle ki Cooley'in ifadesinde olduğu üzere (1964, s. 314) kahramanla özdeşleşme, bireyin ahlaki idealizmle ilişkili biçimde kendini aşan özlemlerini işaretlemesinin tam da bir yolu olarak ortaya çıkar. Denilebilir ki tarihte Türk olmanın ahlaki belirleyicisi millet olarak bağımsızlığa olan güçlü inançla ilişkilidir. Türk unsurunda bağımsızlık ideali ise özellikle kahramanlık imgesiyle özdeştir. Nitekim Hun kağanı Çiçi Yabgu'nun Çinlilere mağlup olduğu dönemde teslim olma teklifine itiraz ederken ifade ettiği "Şimdi ölürsek dünya durdukça kahramanlık şanımız yaşayacak; oğullarımız ve torunlarımız başka milletlerin başbuğları olacaktır" sözü durumu özetler mahiyettedir (Turan, 2014, s. 106; Ayaz, s. 2021, 287).

Modern kültür, kahramanlık boyutunun yokluğu ya da önemsizleştirilmesi nedeniyle sık sık suçlanmıştır. Nitekim modern kültürün idealleri olmayan, sığ, ahlaki açıdan çökmüş tüketici yaşam stillerinde var ettiği kahramanlık anlatısı fantezilere eşlik eden uçucu sanrılar yumağından öte bir şey olamaz. (Rollin, 1983). Modern kültürün, geleneğin kahramanlık anlatılarını itici bulması ve onları pozitivist katılığın içinde tüketime hazır hayal balyalarına dönüştürmesi günümüz toplumları için varoluşsal riskleri beraberinde getirmektedir. Buna paralel olarak "Glicksberg (1968, s. 357), "Çağımızın sorunu, insanın büyüklüğüne ya da büyüklük kapasitesine olan inancını kaybetmiş olmasıdır" derken aslında toplum olarak insan büyüklüğüne olan inancımızı kaybetmedik, büyüklüğün ne olduğuna dair kültürel nosyonumuzu değiştirdik diyebiliriz. Lowenthal'ın (1943) popüler dergiler üzerine yaptığı analize göre, artık "üretim idollerine" ya da "yapıcılara" değil, daha ziyade boş zamanlarımızla ilgili olan "tüketim idollerine" değer veriyoruz. Benzer şekilde Boorstin (1968) de modern kültürde kahramanların yerini ünlülerin aldığını savunmaktadır. Boorstin'e göre (1968, s. 334)

kahramanlar büyük oldukları için ünlüyken, ünlüler ünlü oldukları için büyüktürler Dolayısıyla, Boorstin (1968, s. 336) ünlülerin “bizi amaçla dolduran” ahlaki işaretler değil, “içine kendi amaçsızlığımızı döktüğümüz boş kaplar” olduğunu savunur. Dahası ünlüler, Lyotard’ın (1984) iddia ettiği gibi “meta-anlatıları” olmayan bir çağ için uygun kahramanlar gibi görünmektedir.

Tüm bu söylenenler aslında toplum olarak kültür ve geleneğimizde var olan kahramanlık motiflerini tekrardan gün yüzüne taşıma ihtiyacına işaret etmektedir. Zira kahraman tipi sosyal karmaşıklığı azaltma, algıları ve davranışları yönlendirme ve toplumda temel bir ahlaki uzlaşma düzeyini koruma işlevi gördüğünden kahraman, “bir halk olarak bizim için dünyaya nasıl görüldüğümüzü ve bir ölçüde ne olduğumuzu ifade eder” (Kohen, 2014, s. 16-24). Dolayısıyla bu makalede *Dede Korkut Kitabı*’nda aktarılan hikayeler özelinde Türklerde kahramanlık imgesinin sosyal teorinin ana akımıyla ilişkisi bağlamında, kahramanı kahraman yapan şeyin ne olduğuna dair tahlillere yer verilmektedir. Kahramanlıkla ilgili sosyal teori kahramana öykünmenin itaatkâr boyutu, kahramanın karizmasının sıradan ve gündelik ilişkilerinin tarihin aşkın yönüne akan tarafıyla ilişkisi, büyük adamların gelişimi için toplumsal önkoşul, kahramana öykünmenin sembolik ve birleştirici boyutları olarak özetlenebilir (Joosse, 2014). Bunun yanında yine Dede Korkut hikayelerindeki kahramanlık anlatıları merkezinde birey ile sosyal düzen arasındaki ilişki, tarihin nihai amacı, insan davranışının yeri ve kültürel anlamın oluşumu hakkındaki temel sosyolojik sorularla ilgili dört baskın perspektifin incelenmesi amaçlanmaktadır: büyük adamların incelenmesi; kahramanlık hikayeleri, kahramanca eylemler ve kahramanlık kurumları. Son olarak, sosyolojide kahramanlık mirasıyla daha bilinçli bir ilişki kurulması amacıyla kahramanlığın altında yatan psiko-sosyal karakter; modernleşmeyle birlikte kahramanların yok olduğu varsayımı ve kahramanlığın toplumsal işlevlerine sistematik ve daha sezgisel bir süreci birleştirerek bir dizi tematik tahliller ele alınacaktır.

Kitab-ı Dedem Korkut’un Türkler Açısından Önemi

Her millet kendi kültürel hafızasını edebi türlerden biri vasıtasıyla canlı tutmak ve kimliklerini dilin sembolik yapısı üzerinden belgelendirmek ihtiyacı içinde olmuştur. Destanlar özellikle bu olguya hizmet eden işlev yönü yüksek edebi türlerin başında gelir. Finler için Kalavela, Almanlarda için Nibelungen, İngilizler için Beowulf, Farisiler için de Şehname hangi değeri taşıyorsa Türkler açısından da epik hikayelerin destansı anlatımı konumundaki Kitab-ı Dedem Korkut aynı değere sahiptir (Özarlan 1998, s. 425). Türk edebiyatında Dede Korkut’un ve hikayelerinin önemi ve değeri hakkında çok şey söylenmiştir. Örneğin Ali Şir Nevai, Nesâîmu’l Mahabbe adlı mutasavvıflardan bahseden biyografik eserinde Dede Korkut için şöyle der,

“Korkut Ata aleyhi’r-rahme Türk ulusu arasında şöhrati andın artuğrakdur ki (öyle fazladır ki) şöhratga ihtiyacı bolmağay, (başka şöhrate ihtiyacı yoktur) meşhur mundağdur ki niçe yıl özidin burunkını nice yıl özidin sonkını kilurnu dipdur köp mev’ize âmiz, mağzlık sözler arada bar. (O, veciz ve özlü öğütlere sahip olmakla birlikte kendisinden yıllar önce ve yıllar sonra olacakları bilecek kadar meşhurdur) (bk. Barthold, XX, 48. Akt. Ergin 1954, 95).

Ali Şir Nevai’nin Dede Korkut için gaybi birtakım haberlere vakıf olduğunu söylemesi genelde Osmanlı uleması arasında genel kabul görmektedir. Öyle ki Osmanlı tarihçisi Edirneli Ruhî hanlığın ve hükümrânlığın Oğuz soyundan Kayı boyunda devam edeceğinin haberini Dede Korkut’tan nakille aktarır (Ergin 1954, 97). Fuat Köprülü’nün ifadesine göre “Türk edebiyatının tamamı terazinin bir kefesine, Kitab-ı Dedem Korkut diğer kefesine konulsa, yine Kitab-ı Dedem Korkut ağır basar” (Ergin, 2017, s. 7).

Muharrem Ergin, (2017, s. 10) Dede Korkut'un Türk dili için kıymetini ortaya koyduğu cümlelerde şöyle bir tespitte bulunmuştur:

"Dede Korkut'un dili de tam bir destan dili olarak Türkçenin emsalsiz bir şaheseri durumundadır. Bu dil milletin ağzında asırlarca süzüle süzüle adeta atasözleri ve vecizeler dizisi haline gelmiş bir dildir. Destan dili bu bakımdan mukaddes kitapların diline benzer. Onun için dil bakımından Kitab-ı Dedem Korkut, Türk dilinin mukaddes kitabı durumundadır diyebiliriz."

Abdimalik Nısanbayev, (2000, s. 12) Dede Korkut'un Türk unsuru için değerini şöyle dile getirmiştir, "... bizler, bundan on asır önce Dede Korkut-Korkut Ata'nın öğütlerine ve engin ferasetine kulak veren, büyük bilgemizin nasihatleriyle devlet oluşturabilen milletin nesilleriyiz." Faruk Sümer, (1972, s. 373). Dede Korkut Destanları hakkında şöyle söylemiştir, "Oğuzların kendi dillerinde yazılmış biricik milli destanları Dede Korkut Destanları'dır. Bu destanlar son asırlara kadar Anadolu ve İran Türkleri arasında sevilerek dinlenmiş, okunmuş ve Anadolu Türklerinin ataları Oğuzlar'a karşı daha derin bir bağlılık duymalarında amil olmuştur."

Dede Korkut Kitabı, Anadolu'daki sözlü Türk halk hikâyelerinin erken dönem kayıtlarından ve Türklüğün mitik tüzüklerinden biridir (Deveci, 2019). Dede Korkut Kitabı'nın en eski versiyonları 16. yüzyılda istinsah edilmiş 12 hikâyeden (boy) oluşan Dresden ve 6 hikâyeden (boy) oluşan Vatikan nüshaları olarak bilinen iki el yazmasından oluşmaktadır. İki el yazması arasındaki ilişki konusunda tartışmalar olmuştur. Muharrem Ergin, Vatikan el yazmasının Dresden'den kopyalanmış (istinsah) olabileceğini düşünmektedir. S. Tezcan ve H. Boeschoten Dresden ve Vatikan el yazmalarının iki ayrı metin olduğunu iddia ederken S. Özçelik, her iki nüshanın da henüz gün yüzüne çıkmamış olan bir nüshaya dayandığını düşünmektedir (akt. Aydın, 2017, s. 414-415). 2019 yılında ise İran'ın Türkmensahra yöresinde yaşayan ve Velimuhammet Hoca namıyla bilinen bir münevverin, yanında bulundurduğu üçüncü nüsha ortaya çıkmıştır. 2019'da edebiyat dünyasına tanıtılan Dede Korkut destanlarının Türkistan/Türkmensahra/Günbed nüshası, genişletilmiş bir "Giriş" ve tek bir destan içermektedir. Bu destan el yazmasında başlıksız olarak yer almakta ancak eseri bilim dünyasına duyuran Metin Ekici tarafından "Salur Kazan Yedi Başlı Ejderhayı Öldürdü" şeklinde isimlendirilmiştir. Türkistan yazmasında Salur Kazan, Kara Budak, Bayındır, Deli Düngar, Yegenek, Eme, Kılbaş ve Afşar adlı sekiz kahramanın destanı bulunmaktadır (Ekici, 2019). Azemoun, Dresden ve Vatikan nüshalarında bulunan hikayelerden farklı olarak sadece 13. boy (hikaye) değil 14. boyun da var olduğunu savunmuştur. Azemoun, diğer yayınlarda olmayan boyu "Salur Kazan'ın Aras Suyu ile Kars Kal'asını Aldığı Boy" olarak adlandırmıştır. Bu nüshayla birlikte Azemoun'a göre Dede Korkut kitabında var olan hikâye sayısına 2 yeni hikâye eklenmiştir (Azemoun, 2019, s. 133). Bu el yazmalarında kaydedilen hikayelerin, kuzeydoğu Anadolu ve kuzeybatı Azerbaycan'da yaşayan Türk halkları arasında dolaşan bir hikâye ve halk türküleri döngüsünden türetildiğine inanılmaktadır (Uysal, 1986, 17-18, Adıgüzel, 2013, 44-45, Ercilasun, 2019, s. 9).

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarından bu yana Dede Korkut Kitabının bu ülkede büyük ilgi gördüğü bilinmektedir. Tıpkı milliyetçiliğin folklor çalışmalarıyla birleştiği bir yüzyıl önce Avrupa'da olduğu gibi (Herzfeld, 1982), milliyetçi duygular Türk halklarının, özellikle de Küçük Asya'daki Türk ulusunun asıl kurucuları olarak görülen eski Oğuzların örf ve adetlerine ilgi duyulmasına neden olmuştur. Türk akademisyenler Dede Korkut ismini anlatılarını ve kitabını bilimsel dergiler için çok sayıda makalede yorumlamışlardır. Öyle ki 2023 yılı itibarıyla başlığında "Dede Korkut", "Dedem Korkut" veya "Korkut Ata" bulunan Dergipark'ta kayıtlı ulusal ve uluslararası makale sayısı üç

yüzü aşkıdır. Bu makalelerin önemli bir kısmı Dede Korkut anlatılarını dil ve edebiyat açısından ele alırken önemli bir kısmı da kültür tarihçiliği açısından ele almaktadır. Söz konusu anlatıları psiko-sosyal açıdan ele alan makale sayısı ise diğer konularla kıyaslandığında sınırlı sayıda olduğu görülebilmektedir.

Dede Korkut Kitabı, Anadolu Türkçesindeki tek gerçek örnek olarak kabul edilmektedir. Nesir ve nazım türlerinin bir kompozisyonu olarak yazılmış bu kitap, baskınlar, teke tek dövüşler, büyük sürülerin çalınması, intikam ve karşı saldırı, kur yapma ve evlilikler, kahramanların doğumu ve olağanüstü çocuklukları; sporlar, özellikle at yarışı ve güreş; uzun yolculuklar ve göçebe yaşam, çeşitli maceralarla beraber kahramanlık ve doğaüstü maceralar, ustalıkla iç içe geçmiştir Hagen'e göre, arkaik görünümüne rağmen bu destan aslında bir geçiş döneminin ürünüdür. Akkoyunlu Türkmenlerinin 15. yüzyılın sonlarında Osmanlılara yenik düşen Doğu Anadolu göçebe imparatorluğuyla yakından bağlantılı olan bu destan, aynı zamanda göçebe yaşamın gerilemesini ve yerleşik hayata geçişin başlangıcını da yansıtır (Hagen, 2009, s. 350)

Dede Korkut hikayelerinde kahramanlık tarifleri, genellikle canavarlara ve kafilere karşı mücadelesinde ya da bir gelini kazanma arzusunda bireyin kendini kanıtlaması imajına dayanır. Dolayısıyla bu kahramanlar öncelikle birey olarak ve kendi adlarına hareket ederler. Ancak tarihin kahramanları, savaşçılar ve azizler öncelikle kendilerini ait hissettikleri topluluklar adına hareket ederler ve kahramanlıklarını başkalarına hizmet ederek kanıtlarlar. Dolayısıyla, tarihyazımsal ya da kült kişiliklerin kahramanlık anlatısı, göçebe toplumun sorgulanmayan geleneği yerine bir inanç topluluğuna gönüllü bağlılıkla tanımlanan farklı bir kimlik kavramını yansıtır (Meeker, 1992, s. 398).

Dede Korkut Hikayeleri, edebî değeri, üstün sanat gücü ve zengin hümanist unsurlarıyla Türk milliyetçiliğini ve Türk birliğini pekiştirip sağlamlaştıracak niteliklere haizdir (Sepetçioğlu, 2010, s. 16). Bu açıdan Türk milli kültür ve geleneğinin özünü, Türk milli şuuruna yansıtan kadim bir ayna mahiyetindeki Dede Korkut Kitabı, geçmiş ile gelecek arasında bir köprü mahiyetinde nesilden nesile aktarılacak temel eserlerden biri sayılabilir (Ercilasun, 2000, s. 112). Ekici'ye göre (1995, s. 106) "Dede Korkut Hikâyeleri, sadece Anadolu'daki halk ve ozan hikâyeleri değil Türk dünyasının çeşitli dönemlerinde oluşan hikâyeleri de etkilemiştir. Ya da daha doğrusu Dede Korkut'ta anlatılan unsurların birçoğu tüm Türk dünyasının hikayesini oluşturmak için kullanılmıştır."

Dede Korkut Kitabı aslında Türklerin Kültür havzasının yazılı olarak kayda geçirildiği edebi form olması açısından değeri yüksektir. Zira Dede Korkut hikâyelerinin geçtiği coğrafya, Hacı Bektaş'ın Velayetnamesinde yardımcı karakterlerin yaşadığı coğrafya ile aynıdır. Dahası Dede Korkut Kitabı, ata yurtlarında başlayıp Rum'da son bulan göçlerinin uzun yıllara yayılmasıyla Türkmen göçerlerin kültürel, sosyal ve dini yapılarına dair sosyal ve kültürel hafızalarını sözlü kültürden yazıya aktarmalarını sağlayan bir baş eser olma konumunda olduğunu belirtmek gerekir. Dolayısıyla Dede Korkut hikayeleri vasıtasıyla Türk töresinin omurgası sayılacak değerler, yazılı olarak kayda geçmesinin ardından, Türklerin kültür havzasında sözlü olarak iletmeye devam etmiştir. Öte yandan bu sözlü kültür, Hacı Bektaş ve Hacım Sultan velayetnamesinde, Sarı Saltuk, Dediği Sultan ve Karaca Ahmed Menakıbında tekrardan yazılı forma bürünerek Türklerin toplumsal hafızasının günümüze ulaşmasına olanak vermiştir (Taşkın ve Solmaz, 2012, s. 127).

Dedem Korkut Kitabına Türk Toplum Muhayyilesi Açısından Genel Bir Bakış

Dede Korkut kitabındaki hikayeler, Türk örf ve ananesini hem kişisel değerlerle hem de toplumsal değerlerle ilişkili olacak biçimde yansıtır. Hikayelerde bir yandan,

kişisel kimlik kahramanca bir performansla kurulur. Öte yandan bu performans bireyci varoluş çizgisinden alınarak ad verme gibi bir gelenekle topluma mal edilip tescillenir. Her hikâye, bir bireyin (genellikle bir kadından ziyade bir erkek) savaş gibi mücadele alanlarında bir rakibin üstesinden gelerek kendini nasıl kanıtladığını anlatır. On iki öyküden on birinin başlıkları belirli bir bireyin adına atıfta bulunur ve bu da Türk kültüründe kahramanlık imgesinin toplumsal belleğin kurucu nesnesi olduğuna göndermededir. Hikâyeler, Oğuz geleneğinin koruyucusu olarak Oğuz kahramanlarını anma görevini üstlenen Dede Korkut tarafından anlatılır. Kahramanın zaferinin, tüm Oğuzlar arasında kişisel şöhretinin ve itibarının temeli olduğu varsayılır. Fakat bu şöhretin işlevsel olarak törenin korunmasına ve genel olarak toplumsal ahlakı canlı tutmasına dönük katkıları vardır. Bununla ilişkili olarak hikâyelerde kahramanın eylemlerinin toplumun duygusal bütünlüğüyle tutarlı olması konusu ilkesel olarak işlenir (Atmaca, 2022, s. 51-61; İlhan, 2018, s. 15-25).

Her hikâye, aile ve toplum arasındaki duygusal bağların içten gelen bir aldatma ya da dıştan gelen bir saldırı sonucu bozulmasının ardından yeniden tesis edilmesiyle son bulur. Neredeyse her öykü, birbiriyle yakından ilişkili iki bireyin, genellikle kaçırılma ve hapsedilme, daha istisnai olarak da hakaret veya iftira yoluyla birbirinden uzaklaştırıldığı bir olayla başlar. Hikâyenin sonunda, ayrılan bu bireyler yeniden bir araya gelir. Bu kavuşma genellikle oğul ve babanın, daha istisnai olarak oğul, ebeveynin ve erkek kardeşin, damat ve gelinin veya karı ve kocanın duygusal bir kucaklaşmasından oluşur. Bazı öykülerde, kavuşma baba tarafından desteklenen bir düğünle tamamlanır. Bu, tüm Oğuz soylularının katıldığı ve günlerce süren büyük bir düğün olabilir. Bir hikâyede, yeniden bir araya gelme aynı zamanda bey ve prensi tekrar bir araya getirir ve bir dönem bölünme ve çekişmeden sonra tüm Oğuzları birleştirir. Bir diğerinde ise neredeyse önceki tüm olaylar gerçekleşir, bir oğul babası ve annesiyle, bir bey prensiyle yeniden bir araya gelir, büyük bir düğün ziyafeti verilir ve Oğuzlar kutlama için toplanır (Yücel Çetin, 2015, s. 60-63; Uyumuz, 2012, s. 66-70).

Dede Korkut etiğinin veya Türk ananesinin daha önce de ifade edildiği gibi paradoksal iki yönü vardır, Birey kendi kişisel kimliğini savaş alanında ölümcül bir mücadeleye girerek kurar. Dolayısıyla birey, saldırganlık amacıyla patlayıcı bir güç ve enerjinin odağıdır. Aynı zamanda birey, aile ve toplum bağlamında başkalarına karşı bir şefkat kapasitesine sahip olmalıdır. Dolayısıyla birey, geleneksel kısıtlamalar yoluyla iletilen bağlılık duygularının odağıdır. Bu farklı kişisel tepkiler bireyin yazgısı ile bireyin içinde bulunduğu toplumun yazgısının bütüncül yapısının hem birey hem de bireyi taşıyan toplum tarafından idrak edilmesiyle uzlaştırılır. Daha açık ifade ile mücadele ve savaş gibi yıkıcı eylemler ancak aile ve toplumun duygusal olarak yeniden birleşmesine yol açan fedakârlık ve diğergamlık değerlerini açığa çıkartıyorsa kahramanca eylemler olarak ele alınır. Dede Korkut Kitabı'ndaki kişi ve toplum arasındaki paradoksal ilişki, özellikle Oğuzlar gibi atlı göçebeler arasında öne çıkan pastoral bir ekolojinin, ahlakı hayvani güdülerden rafine eden yapısal özelliğine işaret eder. Bu yapısal özellik, şiddet eğilimini çağrıştıran kan dökücülük ve mücadele davranışı, kahramanca davranışlar olarak dönüştürüp tescillerken, insanın vahşi ve hayvani özelliklerinde ortaya çıkan denetimsiz ve bireyci tavır toplumsal değerlerle ehlileştirilir ve ona insani işlev kazandırılır (Çetinkaya, 2019, s. 143-148; Türköne, 1995, s. 46-66; Yalçınkaya, 2015, s. 64-65; Yücel Çetin, 2015, s. 58-59).

Örneğin 2019 yılında bulunan Türkistan yazmasındaki kahraman sıfatları, Dresden ve Vatikan nüshalarına paralel olarak Oğuz erlerinin kahramanlaşma serüvenlerinin bir yansıması olarak kahramanların fiziksel özellikleri hayvan ve silahlara benzetilmiştir. Türk destan edebiyatının karakteristiği olarak adlandırılabilir hayvan

benzetmeleri olgusu, özellikle kahramanların bağırsıklarının yırtıcı hayvanlara ve kuşlara benzetilmesiyle tekrar gündeme gelmektedir. Öte yandan silahların sertliği ile kahramanların sertliği arasında bir benzetmeden söz edilebilir. Bu unsurlar da Türk geleneksel kültüründe erkekle özdeşleştirilen nitelikler grubuna girmektedir. Siyasi-coğrafi nitelikler ve fiziksel özellikler bir arada düşünüldüğünde kahramanlara atfedilen sıfatların kudret, güç ve ihtişam kavramları etrafında şekillendiği söylenebilir. Güç, fiziksel (hayvan, silah benzetmeleri), ruhsal (cesaret, din) ve siyasi-askeri (şiddet, fetih) olarak üçlü bir yapıya sahip olan anlatım kurgusu, zafer, toprak (geniş ve bereketli) ve mülk (bol, bereketli) üçlüsüyle taçlandırılır. Türkistan nüshasında yer alan hikayelerle birlikte genel olarak Dede Korkut hikayeleri kutsal, yarı kutsal, efsanevi tarihin gözler önüne serildiği epik anlatılar olarak dinleyicilere/okurlara çeşitli mesajlar iletir ve geçmişin kahramanlarını rol model olarak sunar. Bu noktada olay örgüsü ve kahramanlığa ait sıfatlar, destan metninin ideolojik bütünlüğü içerisinde kurgunun temel yapı taşlarıdır (Pehlivan, 2021, 352).

Her öyküde Dede Korkut etiğinin iki yüzü arasındaki paradoksal ilişki olay örgüsü tasarımıyla gizlenir. Kahramanın saldırgan özellikleri, vahşet ve şiddete bir tepki olarak “doğallaştırılır”. Ailevi ve toplumsal ilişkilerin bir parçası olan duygusal kavuşmalar, uzun bir ayrılık ve hapislik dönemiyle doğallaştırılır. Ancak bu doğallaştırma işi, öykülerin deneyimsel arka planı göz önünde bulundurulduğunda kolayca geri alınabilir. Kafir bir hükümdar tarafından uzun süre hapsedilme teması, özerklik ve bağımsızlığa değer veren bir halk arasında kendini kısıtlamaya yönelik katı ataerkil normlarla ilişkilidir, ev içi ve toplumsal kurallara uyma baskısı, yakalayan ve hapseden zalim bir tirana zorla karşı koyan kahraman bireylerin hikayelerinde ilgi uyandırır. Bunun tersine, kişisel duygusallık teması, dayanışma ve iş birliğinin esas olduğu bir halk arasında bireysel özerklik ve bağımsızlık normlarıyla ilişkilidir, Kişinin kendisi için hareket etme ve konuşma baskısı, yoğun bireysel tutkuların aile ve toplumda meşru bir ifade bulduğu yeniden birleşme hikayelerine ilgi uyandırır. Pastoral deneyimin bu iki çelişkili yönünün arka planına bakıldığında, Dede Korkut etiğinin kurgusu çözülmektedir. Oğuz çobanları arasında, bireysel davranış ve tutumların birbirine zıt yönleri, halk ile kahraman arasındaki iletişimi kurmuş, birbirlerini karşılıklı olarak etkilemiş ve şekillendirmiştir (Gürol, 2019, s. 188, Bütüner, 2021, s. 438-439).

Dede Korkut hikayelerinde düzen/kaos, savaş/barış, çatışma/yardımlaşma gibi hayatın paradoksal yönü aslında göçebe yaşam tarzının en tipik özelliklerinden biridir. Göçebe yaşam tarzlarının karakteri nedeniyle, pastoral gruplar kendilerini kıt otlak ve su kaynakları için birbirleriyle rekabet ederken ve karşılıklı baskın ve savaşlara sürüklenirken bulurlar. Bu tür koşullar, özellikle genç erkekler arasında savaşçının saldırgan rolüne ayrıcalık tanımıştır. Kırsal hayatın ve göçebe yaşantının diğer yönleri, savaşçının kahraman bir kimlik, özerk ve bağımsız bir birey olarak belirlenmesine yardımcı olur. Göçebelikte boyun önde geleni sürülerin sahibi olarak önemli kaynakların efendisidir ve göçebe yaşam tarzının önemli sorumluluklarını yüklenir. Dolayısıyla özerklik ve bağımsızlık ideali Türk tipi konar-göçerlikte yaşam tarzının temelini oluşturmakla birlikte kahraman kimliği de bu yaşam tarzında aynı idealin mücadele ve savaş alanındaki versiyonu olarak karşımıza çıkar. Özerk ve bağımsız birey kavramına rağmen, sürü hayatına bağlı göçebeler yine de karşılıklı iş birliği ve dayanışma normlarına son derece bağımlı olduklarını söylemek gerekir (Özçamça, 2007, s. 180-182). Dahası Türk göçebe yaşam tarzında kıt kaynaklar -sürü, otlak ve su- mükemmel bir şekilde kontrol edilemediği ya da savunulamadığı için, aileler ve gruplar birbirleriyle olan ilişkilerine son derece bağımlıdır. Bu durum, aile ve grup normlarına boyun eğme ve aileler ve gruplar arasındaki sözleşmelere ve anlaşmalara saygı gösterme idealine ağırlık kazandırmıştır. Konar göçer halklar arasında, yerleşik halklara karşı net bir bireysel

kimlik kavramının yanı sıra, bu bireysellikte tebarüz eden kişisel güç ve tutkunun ailesel ve sosyal kısıtlamalarla sınırlandırılması gerektiğine dair çelişkili bir endişe de vardır. Tipik olarak pastoral, göçebe grupların sözlü geleneklerinin bir bölümü pastoral deneyimin bu iki zıt yönünü doğrudan yansıtır. Bunlar “öz temsiller” olarak adlandırılabilir sözlü kompozisyonlardır. Genellikle şiirsel beyanlar şeklinde olan bu öz-sunumlar, güçlü kişisel tutkuları tasvir etmenin yanı sıra kahramanca bir kimlik iddiasında bulunur. Aynı zamanda, kahramanın agresif enerjisini ailevi ve toplumsal normların kısıtlamalarıyla uzlaştırmaya yönelik güçlü bir baskıyı da ortaya koyarlar. Pastoral geleneğin bu iki zıt tarafı, genellikle oğul ve baba ya da küçük kardeş ve büyük kardeş ilişkisindeki çatışmalarla tasvir edilir. Oğul ya da küçük kardeş, başkalarıyla yüzleşmesini ve onlara karşı çıkmasını sağlayan saldırgan niteliklerle özdeşleştirilir. Baba ya da ağabey ise işbirlikçi ve sosyal bir yaşam biçimini mümkün kılan geleneklerle özdeşleştirilir (Meeker, 1992, s. 400; Hagen, 2009, s. 353).

Kitab-ı Dedem Korkut'ta Kahramanlık İmgesi

Dinin toplum nezdinde tam belirleyici olduğu dönemlerde kutsal mekân ve kutsal zaman kavramı sosyal yaşantıda nasıl işlev görüyorsa, kahramanlık imgesi de aynı şekilde işlev görmektedir. Dolayısıyla dinsel bir toplumda kutsal zaman ve kutsal mekân, profan dünyayı sosyal hayatta kendi etrafında merkezileştirdiği gibi kahramanlık imgesi de ahlaki alan dünyasını merkeze alma işlevi görür (Eliade, 1959). Bu bakımdan kahramanlık imgesi kişinin toplum içinde neye çağrıldığına ya da kendini neye adadığına işaret ederler. Kahramanlık imgesinin Türk kültürüne özgü tipik yansımalarını hikâye örüntüsü içinde aktarmadaki başarısı açısından nadide bir eser konumunda görülen Dede Korkut Kitabında harikulade hususiyetleri ile Bey ve Bey oğulları hikayelerinin odağındaki karakter niteliğine sahiptirler. *Dede Korkut Kitabı*'nda özellikle kahramanın ortaya çıkışı soyun kesilmesi tehlikesine göndermede bulunan çocuksuzluk özleminin sıra dışı doğumla bitişinde görülür.

Boğaç Han Hikâyesinde de Oğuz beylerini senenin belli bir gününde ziyafette misafir eden Bayındır Han ak, kızıl ve kara renklerin hâkim olduğu üç otağ kurdurur. Çocuksuz olanların kara otakta ağırlandıklarını ve oturma yerlerinin kara keçe ile döşenmesini emreder ve “... oğlu kıızı olmayanı Allah Ta'ala kargayupdur, biz dahi kargaruz” (Ergin 1997, s. 78) der. “Kargayup” kelimesi, Türk göçebe kültüründe çocuğu olmayanların bu durumu kabullenmek yerine üstesinden gelmek adına uygulamada karşılığını bulan bir bilinç şoku işlevi görür. Nitekim bu uygulama Bayındır Han'ın verdiği toyda, ifadelerine açık biçimde yansır, “Çocuklarımız olsun, çoğalın.” Dirse Han bu ikaz üzerine Bayındır Han'a öfkelenmek yerine O'nun bu görüşüne hak verir (Karabaş, 1996, s. 41). Bu hak verişte ayrıca var olan toplumsal düzenin gerekliliği ile yüzleşme söz konusudur. Aslında bu yüzleşme kahramanın ortaya çıkışına zemin hazırlayan psiko-sosyal altyapıya işaret eder. Nitekim toplumun devamlılığının ve sürekliliğinin bir göstergesi olan “çocuk” figürü ve çocuk vurgusu Dede Korkut hikayelerinde ön plana çıkar. Dahası bu vurgu Türk toplum yapısında her dönemde görülen “bağımsızlık” duygusuna işaret eder.

Türklük bilincinde, tarihselliği aşma ve tarihin üstüne çıkarak anılma destanlara verilen toplumsal önemde kendini gösterir. Bunun yanında Türklerin bağımsızlığa olan tutkusu da dikkat çekicidir. Dolayısıyla Türklük bilincinin her iki niteliği soyun devamını ve sürekliliğini gerekli görür. Bu açıdan soyun devamı ve çoğalma güdüsü aynı zamanda soyun içinden kahraman türetme olasılığını devreye sokar. Dolayısıyla “kut” anlayışı Türk toplumunda çoğalma kabiliyeti ve soydan kahraman türetme olgusuyla iç içedir. Aynı şekilde Bamsı Beyrek Hikâyesi'nde yine çocuksuzluk illetine müptela olan Bay Büre'nin “Allah beni kargayupdur” (Ergin 1997, s. 78) deyip soyunun kesintiye uğraması

tehlikesiyle taç ve tahtı varis bırakacağı kimsesi olmadığından bu duruma ağlar. Beylerin soylarının kesintiye uğraması tehlikesine derin bir hayıflanmayla karşılık vermelerinin nedeni sadece kendilerinden sonra taç ve tahtlarını miras bırakacakları çocuklarının olmaması değildir aynı zamanda bu “kut” anlayışında beliren Tanrı’nın kayrasını yitirmektir. Söz konusu “uğursuzluk” yavaş yavaş tahtın ve tacın sahibine yönelik meşruiyet sorgulamalarını beraberinde getirir. Nitekim soy kesikliği halkın saygısını kaybetmeyi ve nihayetinde boyun birlik ve dirliğinin tehlikeye girmesi anlamına gelir. Öte taraftan “kut” anlayışıyla harmanlanmış kahraman imgesi kutsalın karizması ile yüklü kişisi olarak varlığın temeline yönelik anlamlara işaret etmektedir (Hakanen, 1989b).

Tillich’in (1952) varlığımızın temeli ve özü olarak ifade ettiği şeyle olan bağlantılarından dolayı kahramanlar ilham vermek için karizmatik güçlerini elde ederler (Weber, 1947). Dolayısıyla, kahramanlar karizmatik rol modelleridir (Fishwick, 1983). Bu nedenle, bir kişinin kahramanları tapınılacak idoller olarak değil, idealize edilmiş bir referans grubu olarak daha iyi kavramsallaştırılır. Kişi gerçekte kahraman olmak yerine kahramanlarının yanında durmaya çalışır ve kahramanlar da kendimize neyi savunduğumuzu anlatmak için kullandığımız bir mekanizmadır. O halde kahramanlar, onlara sahip olanlar için kimliğin önemli bir içsel işaretidir. Onlar ruhun manzarasının bir parçasıdır.

Boğaç Han hikayesinde burada aktarılan kahramanlık imgesine eşlik eden soyun devamı arzusunun “kut” anlayışıyla ilişkisi tekrardan gün yüzüne çıkar. Öyle ki çocuk sahibi olmak Tanrı tarafından kutsanmanın göstergesi türünden bir hediyedir. Zira bu hediye Tanrı buyruklarına uygun bir şekilde yaşayarak hak edilebilir. Bundan dolayıdır ki Dirse Han ağzı dualı olanların himmetine başvurur. Adaklar adar ve halka yardım etmenin imkanlarını arar (Ergin, 1997, s. 80-90). Nihayetinde dualarla, adaklarla Tanrıya yakın olanların himmetleriyle gözünü dünyaya açan Boğaç Han, doğumuna ön ayak olan maneviyat sarmalıyla kolektifleşme sürecini işletir. Freud bu sürece “duygusal bulaşım” (Freud, 1996, s. 26) kavramıyla işaret eder. İlerleyen süreçte Boğaç Han’ın fiziki ve maddi gücü yani dünyayı ve doğayı temsil eden yenilmez boğayı yenerek hem içinde yaşadığı toplumu bir beladan kurtararak duaları boşa çıkarmaz, hem de göstermiş olduğu kahramanlık eylemiyle kendine bir ad almayı başarıp hem toplumun hem de tarihin varlık sahasına çıkar.

Ad koyma burada ileride anılma suretiyle tarihin üstüne çıkmanın ve Tanrı’nın iradesinin bireye vurduğu kayranın damgasıdır. Nitekim Bamsı Beyrek hikayesinde ismini alması da kahramanlık göstermede tanrının kayrasını almaya yani “kut” anlayışına hizmet eder. Zira Bamsı Beyrek kendi hikayesinin hazırlık safhasında ava çıkar, avdan dönüşte kendisine hediyeler sunan bezirganları düşmanlardan kurtarır, ancak kendini onlara tanıtmaz. Böylece Bay Büre’nin oğlu göstermiş olduğu yüksek ahlak örneği ile doğanın beşerî yöne baskısının eseri olan sıradan davranışlar silsilesini aşar ve bu erdemli ve kahramanca cömertlik ile Tanrıya yaklaşarak Bamsı ismini alarak gerçek varlık sahasına çıkar. Zira Fars dilinde bam “gök” anlamını taşır, dolayısıyla “bamsı” “göksel” (Karabaş, 1981, s. 170-171; Çelepi, 2016, s. 348) yani Tanrısal demektir.

Bamsı Beyrek hikayesinde özellikle dikkat edilmesi gereken temel özellik kahramanın hayatın tüm zorluklarıyla karşılaşması ve bu karşılaşmalar esnasında kendi öz benliğine kazanmış olan yazgıyı takip ederek kendi sıradan tarihselliğini aşmıştır. Bu bir çeşit bireyselleşmedir. Toplumda bireyin kahramanlaşma yolunda en büyük karmaşası toplumun dinamikleri karşısında kendi öz dinamiklerini keşfetmesidir. Kahramanca bir yönelim, aşkın iyi kavramlarına olan bağlılığın bir parçası ve ayrılmaz bir parçası olabilir. Örneğin Campbell’ın (2004) kahramanlık monomitine göre kahraman, bir

çağrıya yanıt olarak sıradan yaşamın aşinalığını terk edip aşkın bir çatışma alanına giren kişidir; kahraman geri döndüğünde sıradan yaşamın seviyesini yükseltir. Bu mitin varoluşsal anlamı, kahramanın yolculuğunun hepimizin bir şekilde yapması gereken bir yolculuk olduğudur. Becker (1973) kesinlikle bu görüştedir. Becker'a (1973, s. 1) göre, "gezegendeki temel çağrımız ya da ana görevimiz kahramanlıktır." Bu görüşe göre kahramanla özdeşleşme, bizi aşkın ufukların peşinde koşmaya iten şeyin bir parçasıdır. Dolayısıyla, Emerson'a göre (1940, s. 1), büyük bireylerin kahramanlığı hepimizin içindeki kahramanlık potansiyelini teyit eder.

Dede Korkut Hikayeleri'nde, toplum bireyin özgün yazgısını keşfedip kendisini aşmasını ve asli misyonunu ifa etmesini teşvik eder. Söz konusu bireyselleşme toplumsal olandan bağımsız değildir. Nitekim bu bireyselleşmenin sağlıklı biçimde gerçekleştirilmesi toplumsal değerlere sıkı sıkıya bağlı kalmaktan geçmektedir. Öte taraftan Boğaç Han'da boğayı alt edecek fiziki gücü harekete geçiren maneviyatın beslediği akıl gücüdür. Dolayısıyla Dede Korkut hikayelerinde kahramanlık imgesi salt rasyonel akılla değil ahlak idesiyle ilişkilidir. Zira Dede Korkut hikayelerinde karşımıza çıkan kahramanlar alçakgönüllülük, yürek bütünlüğünün vermiş olduğu sarsılmaz motivasyon, adanmışlık, vizyon ve cesaret gibi değerleri sembolize ediyordu (Eliuz, 2001, s. 69). Dolayısıyla Dede Korkut hikayelerinin Türk kültürü açısından değeri bağlamında denilebilir ki toplumsal bellekte yer alan kamuya mal olmuş kişiler bu hikâyede geçen kahramanlarla özdeşleşerek aynı erdemleri kendileri de somutlaştırmaya çalışmakta ya da en azından başkalarına bunları somutlaştırmaya çalışıyormuş gibi görünmektedirler. Yine bu hikayeler vasıtasıyla benlikler yalnızca sosyal uzamdaki konumlarıyla değil, aynı zamanda ahlaki uzamdaki konumlarıyla da yapılandırılır. Diğer tabir ile toplumsal düzlemde sürekliliği sağlayan yönleriyle kimlikler her zaman, olduğu gibi, bir tür "iyi" duygusuyla ilişkili olarak tanımlanır (Taylor, s. 1989). Kahramanlar değerlerimizin ve özlemlerimizin bir somutlaşması (Lubin, s. 1968; Warner, s. 1959), "iyi" olarak kabul ettiğimiz şeyin kişileştirilmesi olduğu ölçüde kahramanlarımızın kim olduğu hem bireysel hem de kolektif olarak kim olduğumuzu yansıtır (Rickman, s. 1983).

Scheipers'in de ifadeyle (2014, s. 5) kahramanı kahraman yapan şeyin 'bireysel bir cesur eylemin performansından ziyade sürekli bir sosyal inşa süreci ya da kahramanlık ve fedakârlık anlatılarını vurgulayan bir sosyal durum olarak' anlaşılması gerektiğini öne sürmüştür. Scheipers'e (2014, s. 14) göre bu süreç birçok aktör tarafından şekillendirilir ve sonuç olarak kahramanlık kavramı 'asla nihai bir yoruma ulaşmaz, ancak zorunlu olarak yeniden yapılandırmaya ve yeniden yorumlamaya tabidir'.

Dede Korkut Kitabında kahramanlık imgesinin benlik bütünlüğünü korumakla ilişkili görülen "öz değer"le bağlantısına bir diğer örnek hikâye "Kazan Big Oğlu Uruz Bigün Tutsak Olduğu Boy" adıyla kitapta yerini alan dördüncü hikâyedir. Bu hikâyenin kahramanı Uruz, toplumsal normlara gerektiği şekilde uyma azmi içinde olan bir kişidir. Henüz bıyıkları yeni terlemiş genç bir delikanlı olmasına rağmen, halkı için savaşmakta istenilen gayreti göstermediğinde babasının sitemlerine maruz kalır. Söz konusu sitemler aslında Türk töresinin kahramanın bireyselleşmesi gerekliliği bağlamında ortaya çıkan beklentinin baba dilinde ifadesidir. Zirâ, kahraman adayının kahraman olma yolunda ortaya koyacağı kendine özgü eylemle toplumun geri kalanından ayrılmak ve "ben" zorundadır. Bununla beraber Uruz' un yiğitlik beklentisi üzerine beliren sitemler karşısında babasına tepkisini dile getirerek kendisine örnek olmadığını hatırlatması ise, babası ile kendisi arasında geçmişle şimdinin bağını kurabilmenin törenin tutarlılığı açısından gerekli olduğunun hatırlatılmasıdır. Uruz söz konusu hatırlatma ile hem kendisinin hem de içinde bulunduğu toplumun gerçekliğini nispeten idrak ettiğini ortaya koyar. Uruz bu beklenti karşısında kendi gibi kırk cengâver delikanlı ile yola çıkarak

hayatın çetin mücadelesine adım atmış olur; Zira “Ol zamanda Oğul ata sözün iki eylemez idi, iki eylese ol oğlanı kabul eylemez-idi” (Ergin, 1997, s. 160) ifadesi toplumun normlarına veya daha özel tabirle Türk töresine karşı gelinerek var olabilmenin imkansızlığını belirtmesi bakımından dikkate değerdir. Uruz, toplumun beklentisi ile bireyselliği ikileminde ortaya koyduğu mücadelede deneyimsizliğinin ve talihsizliğinin etkisi ile muvaffak olamaz ve nihayetinde av sonrası kafirler tarafından baskın yer ve gafil avlanarak esir düşer. Uruz’un esareti onun tecrübesizlikten kurtulması ve bireysel kabiliyetinin sınırlarını keşfetmesi açısından bir geçiş sürecidir. Nitekim Uruz’un içine düştüğü bu onur kırıcı vaziyetten babasına karşı beslediği güvensiz duygulardan kurtularak çıkar; Babaya sitem etmenin hiçbir şeyi değiştirmeyeceğini, dolayısıyla kendisini değiştirmedikçe “an”da var olup içinde bulunduğu vaziyeti değiştirmesinin mümkün olmadığını anlayarak babasına sevgi ve saygı duymaya başlar. Nihayetinde babasını kurtarmak adına kendini feda etme gayretini yakalar. Bu açıdan bakıldığında Uruz, yaşadığı acı ve ıstırap dolu deneyim neticesinde geçmişe takılıp kalmanın bireysel özgürlüğü yakalamanın önündeki en büyük engel olduğunu keşfederek kahramanlaşır ve ruhsal derinliği elde etmiş sağlam bir karaktere dönüşür.

Uruz’un bireyselleşmesi aslında kendi öz yazgısının sezgilerini beslemesi vasıtasıyla kişisel kabiliyetini ve hayatın kendisinden beklediği sorumluluğu keşfetmesiyle ilgilidir. Bu aslında benlik bütünlüğü elde edilmeksizin tarihin üstüne çıkarak kahramanlık göstermenin imkansızlığına işaret eder. Nitekim tarihsel kişilikler hayat karşısında yüklendikleri çetin sorumlulukta benzersiz kararlar ve yerinde gösterilmesi gereken cesaret örnekleri vasıtasıyla kahramanlaşırlar. Dolayısıyla kahramanlık yolunda fark edilmesi gereken temel bilinç kişinin toplumsal beklentiler karşısında öz yazgısını ve öz benliğini keşfederek benlik bölünmesinden kurtulması neticesinde isabetli bir mücadele gerçekleştirebilmesinde yatar. Bu açıdan değerlendirildiğinde bireyin içinde bulunduğu toplumun kahramanlık imgesi ile özdeşleşmesi kendi kişisel yolculuğu için başlangıçta olumlu etkileri çekme özelliğine sahipse de ilerleyen süreçte tüm kahramanlık kalıplarından ve şablonlarından sıyrılarak özgün refleksler ve kendine özgü koşulları ortaya koyması beklenir. Söz konusu özgün refleksler ve özgün koşulları türetmenin aslında kahraman adayının beslediği aşkın alana işaret ettiğini söylemek gerekir. Dolayısıyla eğer modern zamanlarda kahraman adayının kendisini tarihin üstüne çıkartacak koşulların manyetik rezonansına ve varoluşsal çekim alanına dair aşkın bir alanı yoksa, o zaman kahramanlık olgusunun kişisel yolculuk açısından psişik öneme sahip bir metafor olmadığı sonucuna varılabilir. Bu durumda Dede Korkut hikayeleri baz alındığında denilebilir ki Türklerin kahramanlık imgesi kahraman tipiyle özdeşleşerek sıradan yaşamın değerlerinin onaylanmasından çok bireyin aşkın olana yani dinin, maneviyatın ve inancın alanına vakumlanma fikirleriyle bağlantılıdır. Böylesi bir anlayışın ise modern kültürde seyrek ve periferik olması beklenebilir.

Luhmann, kahramanların belki de sadece sıradan insanların cesaretini kırmak için yaratılıp yaratılmadığını sormamamız gerektiğini, çünkü sıradan bir insanın bir fatih olmaya uygun olmadığını, refahını riske atmaya hazır olmadığını, bir şehit gibi ölmek istemediğinin ve genel olarak uyumluluğu tercih edeceğinin kesinlikle farkında olacağını öne sürer (Luhmann, 1995, s. 93). Dede Korkut hikayelerinde ise Salur Kazan ile Karaçuk Çoban örneğinde olduğu gibi kahramanın konumu ile sıradan bir insanın konumu aynı amaç doğrultusundan bütünlük arz edebilir (Köksel, 2012, s. 79-80). Bu aslından kahramanlığın yazgısal bir misyon olduğu, öte taraftan halkın genelinde kahramanlık hissiyatının temelinde duran diğergamlık, fedakârlık gibi değerlerin benimsenerek yaşanması idealine işaret eder. Kahramanda, idealler ve örneklik, sıra dışılık ve istisnailik, agonalite, sınır aşımı ve hatta iyi ve kötü hakkındaki söylemler tek bir bireyde, tekil bir

kahraman figüründe yoğunlaşır. Bu figür, ister gerçek (yaşayan ya da ölü) ister kurgusal (anlatılan ya da resmedilen) olsun, bir kişinin tüm yaşam formlarına ve hatlarına sahiptir; çünkü Tobias Schlechtriemen'in kahramanın inşasına ilişkin yazdığı gibi, kahramanlaştırmanın önemli bir parçası, kahramanın bir kişi olarak tasvir edilmesi, bir yüze, bir isme sahip olması, bir fail olarak görünmesi ve hakkında biyografik anlatılar olmasıdır (Schlechtriemen, 2019, s. 23). Bu açıdan bakıldığında Dede Korkut hikayelerinde Kahraman olarak tanımlanan biri sıra dışı bir birey haline gelirken aynı zamanda bir insan olarak bizden biridir.

Dede Korkut hikayelerinde kahramanlık söyleminin yalnızca sıradan insanları disipline etmeye hizmet etme amacına hizmet etmediğini söylemek gerekir. Dahası kahramanın başından geçen serüvenin tamamı aslında toplumun bütüncül yapısında beliren varoluşsal cevherlerin bir bireyde tarih üstü ve aşkın olandan cazibesini alan yaşamsal senaryoda billurlaşır. Bundandır ki Dede Korkut hikayelerinde olay örgüsü hem uyumlu hem de sapkın davranış modelleri sunmasına rağmen bu davranış modellerine ruh katan topluma kimlik veren bütüncül anlamdır. Kahraman, sapkınlık yoluyla uyum paradoksunu temsil eder, çünkü kendi anormalliğinin örneğiyle diğerlerinde onu taklit etme arzusu yaratır ve bu arzu toplum olarak içkin olandan aşkın olana tarihi gerçeklikten tarih üstü alana uzanarak millet olmanın imkanını sunar. Nihayetinde bu paradoksun kamusal alanda yaygınlaştırılması ve bunun sonucunda kahramanın 'sosyalleştirici-pedagojik işlevi' ile, kahramanları ve kolektifleri bir arada düşünmek için bir alan yaratılır ki bu ikisi arasında çizilen anlamsal ayrımların salınmaya başladığı bir alandır. Eğer toplum kahramanını imgesel hafızaya taşırsa o kahraman toplumda yaşamaya başlayarak tarihi şahsiyetini aşan bir hüviyete bürünür ki 'kahraman kolektifler' ya da 'kolektif kahramanlık'tan bahsettiğimizde ima edilen budur (Luhmann, 1995, s. 93).

Kolektif kahramanlık epik anlatılarda toplumsal değerleri dolaşımında tutarken kahramanlık anlatısının icrası, göçebe dünyanın hala ideal biçiminde olduğu o köken zamanına büyümlü bir dönüş sağlar. Dervişler arasında düzenli olarak okunan destanlar, dinleyiciyi efsanevi kurucuya geri götüren ve takipçileri arasında dini grup kimliğini yeniden sağlamlaştırmaya yardımcı olan bir performansta neredeyse ayinsel bir işlevi özetlemektedir. Dolayısıyla, her türlü kahramanlık hikâyesinin halk tarafından okunması, varlığa anlam kazandırmak için geçmişçi çağırıcı bir ritüel olarak görülebilir. Bu ritüelin içeriği ve işlevi, klasik ve tarihsel kahramanlık destanı arasındaki bir başka farkın göstergesidir. Sözlü destanların değerleri geliştirmeye ve sonraki nesillere aktarmaya hizmet ettiği sıklıkla belirtilmiştir. Bu değerler açısından dünya homojen olarak algılanır; kahramanlar tarafından somutlaştırılan değerler kabul edilen tek değerlerdir ve düşmanlar bile bir şekilde bu davranış kurallarına uyar.

Dede korkut hikayelerinde ister Salur Kazan'da ister Boğaç Han'da ister Bamsı Beyrek'te ister Basat'ta olsun genelde kahraman kendini aştığı tekillikte gösterdiği eylemler kahraman kabul edilir ve böylece kalabalığın üstüne çıkar (Schlechtriemen, 2019, s. 17). Daha açık ifade ile Dede Korkut kendi hikayelerinde kahraman figürünün gündelik hayatın dar kurallarını aşmasına, rutin ve geleneklerden kopmasına izin verilen bir kahraman kavramında ısrar etmektedir, fakat bu kopuş kahraman adayının kendini keşfine değin süren geçici bir kopuştur. Dolayısıyla kahramanlar sıra dışı ve karizmatik olanı temsil eder; kurallara göre hareket etmezler, aksine onları oluştururlar" (Giesen, 2004, s. 18). Bu görüşe göre kahramanlar, mutlak bireyselliğin yanı sıra egemen özneliğin ve kutsalın bireyler ve yaşamları üzerindeki kolektif izdüşümlerinde var olurlar (Gölz, 2021, s. 56). Zira Dede Korkut hikayelerinde kahraman figürleri, onları yaratan toplulukların tamamlayıcı karşıtıdır. Örneğin Deli Dumrul beden açısından güçlü, elinden

kılıcı düşmeyen, gözü kara fakat adından da anlaşılacağı üzere “deli” denecek bir tabiata sahiptir (Elçin, 1988, s. 23). Deli Dumrul aslında hikâyede henüz sosyalleşmemiş dolayısıyla toplumsal dünyanın işlerini idrakte kıt ve güdüsel davranışlarını umarsızca sergileyebilen ham karakterli biridir. Kuru bir derenin üzerine köprü yapmak bedeni gücünü esas alıp zorbalık eseri olarak geçenlerden de geçmeyenlerden de ücret almak aslında insanın hayvansı bir tabiatı kendinde barındırmasına rağmen hayatın ve sosyal şartların zamanla insanı ehlileştirerek kendisini hayvansı tabiatından kurtaracağına yorulabilir. Nitekim ehlileşmeyen insanın kabalığı ve zorbalığı aslında onu kandırılmaya müsait bir vaziyete sokar. Zira Deli Dumrul güdülerinin merkezinde yaşayarak hayatın gerçeğinden kopmasının işareti olarak ölümü ve ölüm meleğini savaş nesnesi halinde idrak edebilmektedir.

Dede Korkut’un Deli Dumrul hikayesinde kahramanlık bağlamında mesajı açıktır, kahramanlık bedeni güç, gözü karalık, hiddet, zorbalık gibi hayvani güdülerden arınmadan elde edilebilecek bir sıfat değildir. Hatta kahramanlık yer yer çaresizliği yaşamak, zayıflığı hissetmek ve acıyla yüzleşmekle elde edilir. Nitekim Deli Dumrul, çevreye verdiği korkunun en şiddetlisini yaşarken, ölüm vasıtasıyla kendisini aciz bırakacak kudrette olan kutsallık alanı ile karşılaşır. İnsanın ve doğanın üstünde beliren bu kutsallık alanının mutlak hâkimi konumunda Tanrı ve aracı değer-kişisi konumunda ise ölüm meleği Azrail vardır. Deli Dumrul, fizyolojik, psiko-sosyal ve kültürel eksende bireysel bir varoluş çilesini tamamlayarak kendi gelişim öyküsünü yaşar. Deli Dumrul olmak hayattaki gücünü ölümle yüzleşmekten alan ve dünyanın geçiciliğini hayatın ölümle bütünlük gerçekliği üzerinde kavrayan kişisidir (Eliuz, 2001, s. 72).

Dede Korkut hikayelerinde kahramana ilişkin çeşitli fikirler ne kadar farklı olsa da kahramanın insan formuna odaklanmanın yanı sıra, bir kahramanı neyin ayırt ettiği sorusuna cevap verme girişimlerinde en az bir ortak payda daha var gibi görünüyor. Bu, Kahramanın kahramanlaşma yolunda kendi güdülerini terbiye edecek olağanüstü durumlardan geçmesidir. İlginçtir ki Dede Korkut hikayelerde evlilik yolunda çekilen çileler ve baba figürü ile olan münasebetler insanın sosyal bir varlık olması hasebiyle sosyal gerçekliklerin idrakine varmasına ve kahramanın aklı ile güdülerini uzlaştırma gerekliliğine atıfta bulunur. Dede Korkut hikayelerinde kahramanın beklenenden daha fazlasını yapma niteliğine atıfta bulunulan üstünlük anı toplumsal normlardan geçici biçimde sapışla birlikte insanın kendisiyle mücadelesi ve kendini keşfetmesine olanak tanır. Evlilik mefhumu ve baba figürü ile barışma ile normlara geri döner ve kahramanlığını topluma mal eder. Belki de bu süreç tam anlamıyla “karizma”nın elde edilmiş kaynağını oluşturur. Fakat tekrardan ifade etmek gerekirse Dede Korkut hikayelerinde kahramanın “karizma”sı gücünü toplumsal düzenden alsa da kaynağını toplumsal düzenin dışında bir alandan, kahramanın öz yazgısından almaktadır.

Toplumsal gerçekliklerin özellikle evlilik ve aile kavramının sağlıklı biçimde idrak edilmesinin kahramanın kendini ortaya koyma sürecinde belirginleşmesi Kan Turalı hikayesinde de kendini göstermektedir. Kan Turalı’nın üç canavarı yenmesi, diğer hikayelerden farklı olarak ad kazanıp alpler topluluğuna katılmak için değil, evlilik için gereklidir. Ancak evlilik de bir geçiş törenidir ve bu geçişin şartları vardır. Bunların şartların en başında toplumu tehdit eden korkunç ve vahşi bir hayvanla savaşma, yani vahşi bir canavarı öldürme gelmektedir. Konar göçer toplumlarda hayatın bir gerçeği olarak tehlike oluşturan vahşi bir hayvanın öldürülmesi toplumun gözdesi haline gelerek kahramanlaşmanın işlevsel yollarından biridir. Başta sürünün korunmasının gerekli eylemi olan canavarla mücadele zamanla toplumsal bütünlüğün devamını sağlayan cesaret değeriyle özdeş hale gelmiştir. Bu açıdan Dede Korkut hikayelerinde “hayvanlarla mücadele”ye atfedilen anlam kahramanlığın sembolik değerini yansıtmaya bağlamında

merkezi konuma yükselmiştir. Daha açık ifade ile “hayvanla mücadele” motifi, Dede Korkut'ta sürünün güvenliği işlevselliğinden arınarak estetik ve sembolik bir anlama bürünmüştür. Öyle ki Dede Korkut'ta “hayvanla mücadele”nin kahramanlaşmanın ön koşulu olarak anlatıldığı iki hikâye vardır. Bunlar da Kan Turalı ve Boğaç Han hikayeleridir. Kan Tura, babasının yiğitlikte kendisine denk gördüğü Selcen Hatun'u kendisine eş olarak alabilmek için hayvanların en azgınlarından üçüyle güreşir ve onları alt eder. Bu sahne toplumun başlarda varlığını sürdürmek için tabiatla yaptığı mücadelenin artık toplumun bir ferinde estetik ve sembolik bir değere bürünmesine başladığı dönemlerin ürünü gibidir (Duymaz, 1999, s. 366).

Dede Korkut hikayelerinde kahramanlık bir kişinin doğasında vardır, doğumunda ya da doğumundan önce ilan edilir; sonradan kazanılmaz ve zaman içinde değişmez. Göreceğimiz gibi kahramanlık kendini pek çok farklı şekilde gösterebilir, ancak korkusuzluk ister bir ordu ister bir ejderha ya da başka bir kahraman olsun, teknik ya da sayısal olarak üstün bir düşmanla yüzleşme ve insan kapasitesinin doğal sınırlarını aşarak zafere ulaşma merkezi öneme sahiptir. Öte yandan, üstünlüğünün inancından ve haklı davasından, içgüdüsünden, Tanrı vergisi doğaüstü bir güçten veya bunların herhangi bir kombinasyonundan kaynaklanması ikincil öneme sahip gibi görünmektedir. Kahramanlık, son olarak, bir birey meselesidir. Destanlar kolektiviteleri fail olarak tanımaz, olay örgüsünün her yeni dönüşü bireyler (bazı doğaüstü olanlar da dahil) tarafından motive edilir. Onların iyi ya da kötü karakterleri olayların gidişatını belirler (Düzgün, 2012, s. 10-12). Bir yandan kahramanın bireyler üzerindeki çekim gücü, diğer yandan da kolektifleri özneleştirme yöntemleri söz konusu olduğunda, sapkınlık ve ahlak arasındaki bağlantı kilit önemdedir. Zira kahraman retorisi tam da bu bağlantıyı kullanır ve ‘ahlaki olarak düzenlenmiş sapkınlık’ anlamsal biçimine atıfta bulunur ki bu da ‘beklenen başarıların örnek teşkil edecek şekilde aşılması fikrinde, talep edilebileceğinden daha fazlası olan hizmetlerde’ bulunur (Luhmann, 1995, s. 92). Hem sapmanın bireyselleştirici gücü hem de bu sayede mümkün hale gelen bir kişinin eylemlerinin ahlaki yargısı göz önüne alındığında, kahramanın inşası bir bireysel benzersizlik tarzına işaret eder. Böylece en temel kalıplarımızdan birine, yani kişinin kendi ‘benliğinin’ diğer tüm kişilerden ayırt edilebilirliğine duyduğu ihtiyaca işaret eder (Luhmann, 1995, s. 104).

Dede Korkut Kitabı'nda kişi, içsel düşünce ve duyguları olan bir aktör olarak öne çıkar. Bireylerin söyledikleri, yaptıkları ve hissettikleri her hikâyenin odak noktasıdır. Aynı zamanda, Dede Korkut hikayeleri bir bireycilik etiğini dillendirmez. Bireyler her zaman toplumsal ve ailevi yükümlülüklerinin kısıtlaması altındadır. Bu yükümlülüklerin öne çıkan özelliği, kişisel arzu ve hırsların feda edilmesini ve kişisel korku ve kaygıların bastırılmasını gerektiren bir bağlılık olarak başkalarına adanmışlıktır. Bir kahraman ya da kadın kahraman, böylesi bir toplumsal yükümlülüğü yerine getirirken her zaman güçlü, cesur ve zekidir. Kahraman aldatıcı ve manipülatif bir zekâyı, ya da ben merkezci bir hayal gücünü nadiren sergilemekten kendisini alıkoyacak bir öz denetim unsurunu yaşadığı sıra dışı hayat öyküsüyle elde eder.

Kahramanın Dualitik Doğası, Basat ve Tepegöz

Dede Korkut hikayelerinde kahramanın kahraman olma yolunda geçici olarak toplumsal normlardan sapması paradoksu aslında bireyselliğini ve birey olabilmenin sınırlarını keşfetme ile ilgilidir. Aynı şekilde neredeyse hikayelerdeki tüm kahramanların fiziksel/bedeni güçleri olmakla birlikte paradoksal biçimde kahramanlığın bu gücün aklın inancın ve toplumsal ahlakın yani bunların hepsini kendinde toplayan törenin hizmetinde kullanılması neticesinde elde edildiği vurgusu vardır. Bir aslan tarafından büyütülmüş Basat'ın ve gayri meşru ilişki neticesinde doğmuş olan canavar Tepegöz'ü öldürmesi hikayesi bu vurgunun zirve hikayesidir denilebilir (İnayet, 2015, s. 7-10).

Oğuzlar bir gece düşman saldırısına uğrayınca kaçarlar. Yolculuk sırasında Aruz Koca'nın oğlunu kaybederler ve bir aslan onu bulup besler. Oğuz boyu sonunda atalarının yurduna geri döner. Bu süre zarfında aslan Aruz'un küçük oğlunu büyütür. Böylece Aruz'un oğlu, çocukluğunda tabiatın simgesi olan aslan tarafından beslenerek biyolojik ve fizyolojik kapasite sınırlarına ulaştırılmış ve hayata karşı kişilikte oluşması gereken direncin ilk aşamasına erişmiştir. Sazlıkların arasından çıkan aslan yavrusu atları öldürmeye ve kanlarını içmeye başlar. Oğlanı sazlıktan her çıkarmaya çalıştıklarında aslan yatağına geriye, doğaya döner. Bir müddet sonra duruma müdahale etsin diye Oğuz'un hikmet eri, ulu şahsiyeti Dede Korkut çağrılır. Dede Korkut, "Oğlanum sen insansın, hayvan ile musahi bol magıl (...) senün adun Basat olsun" (Ergin, 1997, s. 207) diyerek insani benliğinden koparak vahşileşmiş bu kişiliği aslına irca ederek medeni çevreye kat'i biçimde perçinlemek kastıyla adlandırma töreni yapar. Böylece problem, kaynağına temas yoluyla çözülür. Çünkü ad alma ve ad ile çağrılma insan olmaya mahsus bir vasıftır. Basat adı, doğa-medeniyet dualitesini yansıtır. Ata binme, toplumla hem hal olma, insanlara alışıp onlarla iletişim kurma gibi insani edimler vahşi tabiata dönüş ve insanda var olan hayvani/güdüsel tabiatın açığa çıkmasına engel olunsun diye konulan töresel ve toplumsal yasağın işaretidir. Ad verme töreninde belirginleşen bu hatırlatma ve uyarı bireye benliğinin, adının, babasının, kimliğinin hatırlatılarak onun kendisi olmaya çağrılışıdır (Eliuz, 2015, s. 81).

Hikâyenin devamında Aruz'un çobanı Konur Koca herkesten önce yaylaya varır ve hayvanları, Uzun Pınar deresini görünce kaçırlar. Konur Koca, su kenarında eğlenen peri kızlarını fark edince onlardan birinin peşine düşer ve cinsel ilişkiye girer. Peri kızı ertesi yıl yaylaya giderken çobandan bir çocuk dünyaya getirir. Başında tek gözü olan bu bebek, Basat ve Aruz'un büyütmesi için Bayır Han ve çevresindekiler tarafından Aruz Koca'ya verilir. Tepegöz'e bakması için dadılar verilir ancak emerken hepsini öldürür. Çocukken çocuklarla oynamaya başlar ve günde bir kazandan fazla süt tüketir. Tepegöz çocuklara zarar verdikten sonra Aruz tarafından evden kovulur. Tepegöz, peri anne tarafından keşfedilir ve onu öldürmek kastıyla kılıç ve ok çekenlerin hamleleri tesirsiz kalsın diye tılsımlı bir yüzük verir. Tepegöz, Oğuzların bölgesinden ayrılır, yüksek bir dağdaki Salahan Tepesi'nde bir mağarayı kendine ev edinir. Bir süre sonra yol kesen bir haramiye dönüşür. Sonunda Oğuz boylarından insanları yemeye başlar. Toplanıp hakından gelmek için ona doğru sefere koyulurlar fakat Tepegözle karşılaştıklarında onun tüm çabalara rağmen yenemeyeceklerini anlarlar. Türlü zorluklardan sonra Dede Korkut'u, Tepegöz'le ilgilenmesi için gönderirler. Tepegöz, beş yüz koyun, iki aşçı ve iki gündelikçi teklifini kabul eder. Sonuç olarak, her haneden sırayla bir oğul alınır. Kapak Kan iki oğlundan ilkinin verdikten sonra sıra ikinci oğluna gelmişti. Basat o sırada baskından dönmektedir. Kapak Kan'ın karısı, kendi çocuğu yerine bir esir vermesini Basat'a teklif eder. Basat, Tepegöz'ün ne yaptığını öğrenir öğrenmez onunla buluşmak için Salahan kayasına gider. Basat, Tepegöz uyurken bir ok fırlatır ancak ok Tepegöz'ü ıskalar. Tepegöz bu sırada uyanır, Basat'ı yakalar, çizmesine yerleştirir ve sonra bir kez daha uyur. Basat çizmeden kurtulmayı başarınca, Tepegöz'e yemek pişirenlerden Tepegöz'ün sadece gözünde et olduğunu öğrenir. Tepegöz'ü kör etmek için süngüsünü ocakta ısıttıktan sonra gözüne bastırır. Sonrasında Tepegöz ile Basat arasında uzun soluklu çetin mücadeleler başlar. Tepegöz bu mücadelelerin neticesinde Basat'ı alt edemeyeceğini anlar ve mağarada asılı duran iki kılıçtan kinsız olanın kendisini öldüreceğini söyler. Aslında bu Tepegöz'ün Basat'ı gafil avlama planından başka bir şey değildir. Zira Basat galip gelme hırsıyla mağaraya gidip hemen kılıca sarılacak olsaydı kılıcın onu iki parça etmesi kaçınılmazdı. Bunun farkına varan Basat, kinsız olan kılıca tedbirli davranır ve kılıcı sapından tutarak gelip Tepegöz'ün boynunu vurur. Sonunda Oğuz beyleri, Salahan kayasına varırlar, Tepegöz'ün başını ortaya getirip eğlenirler.

Hikâye, Dede Korkut'un zafer meydanına gelip Basat'a dua etmesiyle son bulur (Ergin 2004, s. 15-17).

Hikâyede Basat'ın doğanın bir parçası olarak anlatılmış olması, insanın doğayla efsanevi-mitik bir iş birliği içinde olduğuna işaret eder. Basat'ın kişiliğinde doğanın bozulmamış gücünün de içinde bulunduğu yabani-vahşi bir özellik vardır. Doğadan güç alan Basat, sosyal anlamda değer duygusu da kazanarak duyarlı bir kişi haline dönüşür. Doğadaki kötücül değerler böylece olumlu hâle getirilmiş olunur. Basat'ın anlatısı kaostan kozmosa, kargaşadan düzene gidişin işaretidir. Dede Korkut'un hikâyesinin başında Basat'a ad vermesiyle hikâyesinin sonunda O'na dua etmesi dış ortamlarla insan arasında teolojik, sistematik, psikolojik bağın kurulması gerekliliğine atıftır. Basat bir aslan tarafından büyütülürken doğasında hazır verili bulunan donanım ile temas kurmanın yolunu öğrenmiş ve bu temasın toplumsal gerçeklikle denetimli hale getirilmesi fırsatını babası tarafından bulunması ile elde etmiştir (Eliuz, 2015, s. 81). Fakat toplumun denetimi birey üstünde bir öz denetim mekanizmasını harekete geçirmezse işte o zaman hatalar silsilesine meydan veren sapma versiyonu günahlar meydana gelir. Basat böylesi bir günahın ürünü olarak Tepegöz'ün karşısına çıkar. Basat hem vahşi doğadan aldığı fiziksel gücü hem de toplumsal gerçekliklerden esinlendiği akıl gücü hem de kutsalın temsilcisinden aldığı manevi güç ile felaketin üstesinden gelir.

Basat ve Tepegöz Hikayesinde Konur Koca figüründe beliren "çoban tiplmesi" Türk töresinde billurlaşan "antikahraman"ı resmeder. Bir "antikahraman" olarak Tepegöz aslında çoban Konur Koca'nın işlediği günahın varlık ve oluşta ortaya çıkarttığı bozulmuş silsilesini temsil eder. Zira çobanlığın şanı koyunları korumak iken bu koruma işlevi inancın ve ahlakın normlarıyla bir disipline kavuşur. Konur Koca içsel hamlığın eseri olarak Peri kızıyla girdiği gayri meşru münasebet neticesinde toplum adına yüklendiği meşguliyetin niteliksel karşısını oğlu Tepegöz'e yüklemiştir. Bu anlamda Tepegöz'ün varoluş alanı sadece koyunları değil insanları da yemek olarak vücut bulur (Ağaverdi, 2015, s. 130). Tepegöz, dualitik değerlerin kötücül tarafını simgeleyen ve günahın sonucunda toplumda var olan bir beladır. Ahlakın varoluşsal dinamiğinin ihlal edilmesinin şiddetli bir yansıması olarak Oğuz boyuna gelen bu bela, insanın günahlarıyla yüzleşmesini temsil eder ve ahlaka/toplumsal normlara karşı işlenen suçların yenilmez, alt edilemez problemler yumağının insanın başına bela olacağını vurgular. Tepegöz, toplumdaki itilme ve uzaklaştırılma psikozunda görüldüğü gibi, bitmek bilmeyen açgözlülüğün, hırsların ve affedilemeyen günahların en acı verici cezasıdır. Tepegöz, olası bir suç ve ceza unsuru olarak bozulmuş bir doğanın düzensizliğini ve genetik bir doğa ihlalinin sonuçlarını aktaran bir failini temsil eder. Bitmek bilmeyen talepleriyle Tepegöz, insanı tüketen bir girdaba dönüşerek, insanın en büyük tehlikesinin ve düşmanının kendisi, kendi eylemleri olduğunu ve insanlığın bu eylemin sonucunu ödemesi gerektiğini ifade eder. Tepegöz'ün tek gözlü olması, onun ortadan kaldırılmasına imkân vermek adına kurgulanmış bir durum olup, Basat'ın kahramanlık sürecini düzenleyen gücün kaynağına atıfta bulunur (Eliuz, 2001, s. 73-74). Zira tek gözlü olmak varlık sahasında dualitenin tek taraflı işleyişinin süreksizliğini vurgular.

Tepegöz'ün varoluşsal açıdan arz ettiği tehlikeli yaşam örüntüsü, dualitik açıdan antitezini yani Basat'ın kişisel gerçekliğini elde etmek adına edindiği özdenetim ve uslanma/bilinçlenme serüveninin davranışsal karşılığını yansıtmaktadır. Dolayısıyla Tepegöz, ezoterik açıdan sadece dünyaya, güce ve maddeye angaje olmuş nefsin Basat ise ahlaka, maneviyata ve inanca kanalize olarak arınmış ruhun simgesidir. Aslında Tepegöz ve Basat aynı gerçekliğin karşıt yanlarıdır. Zira Tepegöz'ün, Basat'la beraber büyümesi buna işarettir. Dahası Tepegöz, Basat'ın denetimi kolay olmayan nefsi ve ihtirasını

simgeler. Öte taraftan bireysellik-toplumsallık ikileminde bütüncül norm ve değerlerden sapma ve ayrışma neticesinde hem birey kalamama hem de toplumun dışına itilme ucubeliğini yansıtması açısından Tepegöz medenileşmenin insani süreçlerine atıfta bulunur. (İnayet, 2015, s. 8-12).

Basat ve Tepegöz hikâyesinde en çok öne çıkan tema otorite kaybıdır. Bu hikâyede doğaya dönük yabanıl hayat ile ahlaki ve sivil hayata dönük değerler çarpışmakta olup, kaosun temsilcisi olan ve akıl yürütme yapamayan bir tabiat varlığı halinde yaşayan insansı yaratığa karşı, akıl yürütme yapabilen düzenli ve uyumlu toplumun temsilcisi olan insanın mücadelesi anlatılmaktadır. Tepegöz, dağlarda, tepelerde ya da yüksek ormanlık alanlardaki açıklıklarda bulunan ormanlık dağlık alanları yurt edinmiş, medeniyetten uzak yaşayan kimseleri veya toplumuna ihanet edip toplumdaki ahengi bozmuş, toplumda boşluk, delik, açıklık meydana getirmiş kişileri veya grupları anlatmak için kullanılmış olabilir. Dede Korkut'taki Tepegöz de böyle yüksekliklerde dağlık, ormanlık yerlerde gizlenmiş, medeni hayata katılıp iyi ilişkiler kurmak yerine vahşi ve güçlü tabiatına güvenip etrafındakilere karşı büyülenen, halkına karşı kin duyan, vahşi yabanıl ahlaksızlığı, kötü ve bozucu eylemleriyle kaos ortamı yaratan kişiler için kullanılmış bir semboldür (Önal, 2015, s. 131-132). Sema Önal'a göre, Tepegöz, korkunç ve büyüyen çarpık yapıya sahip olmasıyla, tek başına ya da güçlerini birleştirip Oğuz toplumuna karşı, Oğuz ilinin dışındaki yüksekliklerde, vahşi tabiatla yaşayan sınırsız fitneler üreterek açık isyana çıkan asi gücü temsil etmektedir. Aynı zamanda toplumda, yüksekte bulunan tirani güçleri de ifade ediyor olabilir. Gittikçe büyüyen tuhaf bedeniyle, isyanları, asılsız iddiaları, kıyımı ve işkenceyi, yağmacılık ve talanı, aykırılıkları, çatışmaları temsil etmektedir. Bazen bu isyanlar o kadar büyür ki, idareciler otoritelerini, itibarlarını kaybederler ki, isyani veya tirani gücü temsil eden Tepegöz de Oğuzları haraca bağlayan yenilmez biri haline gelmiştir. Toplum içinden çıkan ancak bir aslan tarafından büyütüldüğü için tabiatın vahşi ve yabanıl ruhunu iyi tanıyan Basat, ihtiyatlı bir şekilde davranarak Oğuzların talihlerini döndürür, kısa bir zamanda onun yardımıyla halk yeniden düzene girer. Basat gibi akıllı, sağduyulu, basiretli kişiler halkın nefretinin öcünü alır ve övgü ile karşılanır ve sonunda toplum Tepegöz gibilerden kurtulur. Kısacası Tepegöz sembolünde zorbalık, isyan, açgözlülük, şişirme, asileşme, hainlik, iftira, hakaret, asılsız iddialar, bozgunculuk gibi topluma zarar veren durumlar ifade edilmiştir (Önal, 2015, s. 133).

Hikâyede Tepegöz örneğiyle topluma birçok mesajlar verilmektedir; zorla cinsel ilişkinin, yani ırza geçmenin kötü bir şey olduğu; çocukların sahipsiz bırakılmaması gerektiği, itelenerek, hor görülerek büyütülen çocukların ileride toplum için önemli sorunlar doğuracağı, bu nedenle de çocukların sevgiyle, hoşgörü ile büyütülmesi gerektiği; sağlıklı ailelerin sağlıklı toplumu meydana getireceği vurgulanmaktadır. Eski Türklerde, günümüzdeki gibi okulların veya eğitim kurumlarının olmadığı bir dönemde, toplumu, çocukları ve gençleri eğitime işlevini Dede Korkut gibi aksakallar ve onların öğütleri, anlattıkları destan, hikâye, masal ve efsaneler üstlenmişti ki, bu Dede Korkut'un, aynı zamanda bir eğitimci ve yol gösterici, kötülüklerden koruyucu olarak, eski Türklerdeki sağlıklı bir toplum için önemini de ortaya koymaktadır (Eyüboğlu, 2019, s. 473-474).

Fuzuli Bayat'a göre, Tepegöz, kaosu simgeleyen peri kızından dünyaya gelmiş olup, dış görüntüsü de kaotiktir; kozmosun temsilcisi insan iki gözlüyse, o tek gözlüdür; insan etten ve kemikten meydana geldiği için kesici, delici etkilere açıkken, o ise vücudu et gibi gözkse de kesilmez, delinmez; insan, hayvan eti yiyorsa, o, insan eti yer. Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da, Basat'ın Tepegöz'le savaşı iki kardeşin kozmosu ve kaosu simgeleyen doğaüstü güçlerin savaşıdır. Belki de bu destanın daha eski varyantında

Basat'la Tepegöz ikizdiler ve destanın konusu ikizler miti ile ilgili olup iyinin kötü üzerindeki zaferidir. Dede Korkut Kitabı'ndaki bir iki olay hariç geriye kalan bütün savaşlar, mecliste oturma, toy, av, düğün sahneleri vb. gerçeklik ve tarihi coğrafi anlam taşımakta olup, Oğuz İli'nde sihir, olağanüstü olaylar ve nesnelere oldukça azdır. Ancak Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da, Tepegöz'ün sihirli yüzüğü, ağaçta asılı sihirli kılıç, vücuduna ok, kılıç işlememesi, peri kızı vs. istisna oluşturmaktadır (Bayat, 2016, s. 144-151). Fuzuli Bayat'ın bu tespitleri değerlidir. Bu durum Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'un mitolojik köklerini yansıtmaktadır. Dede Korkut'taki birçok boy, tarihi bağları güçlü olan anlatılardır. Özellikle Bayındır Han ve Salur Kazan etrafında gelişen destanların tarihi bağları güçlüdür. Ancak Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Boyu ile Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'un tarihi bağları zayıf, efsanevi-mitolojik yönleri güçlüdür. Bu durum bu iki anlatının binlerce yıl öncesine uzanan mitolojik köklerinin bir yansımasıdır.

Sonuç olarak, Basat ve Tepegöz hikayesinde 'insan olmak' ve onun vazgeçilmezliğini oluşturan 'soyluluk, güç ve zekâ' ana teması, böylece iki farklı ve zıt kimliğin çatışması sağlanarak öykünün yapısal kurgusu içinde işlenir. Bu, hem anlatıcının hem de izleyicinin taraf olduğu 'evrensel insan türü' ile toplumsal çözülmenin ve kişisel bozulmanın genetik taşıyıcısı olan 'insan türü' arasındaki tarih boyunca süregelen kaçınılmaz çatışmanın sembolik anlatımıdır. Tepegöz, kirlenmiş çevreyi ve ihlal edilmiş doğayı temsil ederken, Basat dünyaya bakan "insanı" temsil ediyor. Bu yüzler belirli bir tarihsel dönemin değil, zaman ve mekânın ötesindeki gerçekliklerin sembolleridir. Bu ve benzeri Dede Korkut anlatıları, insan faaliyetlerini, bireysel ve toplumsal değerleri, bilgi ve tutumları ele alan çeşitli kurgusal olaylar ve hareket dizileri ve bunların içine yerleştirilen sembolik karakterler aracılığıyla, sadece Oğuz toplumuna değil, zaman-ötesi özellikleriyle genel olarak insan ve insani gerçekliğe tutulan aynalardır (Tamay, 2009, s. 171).

Sonuç

İnsanlığın tarihsel gelişim sürecinde, Türk edebiyatında kahramanlık olgusu tasvir edilmiş ya da belirli bir kişinin karakteri, insanların davranışlarını ve arayışlarını düzenlemek ve toplumun ana akım bilincinin doğruluğunu ve asaletini ortaya çıkarmak için bir taklit nesnesi haline getirilerek kahramanlık hanesine eklenmiştir. Türk Edebiyatına kahramanlık imgesi, Türk toplumunun ana akım bilincinde her zaman önemli bir konuma sahip olmuştur. Dolayısıyla Dede Korkut Hikâyeleri'nin toplumsal değerinin sözü geçen kahramanlık imgesiyle sıkı ilişkisi olduğunu söylemek gerekir. Dede Korkut Kitabı, içerdiği destanlar ve hikâyeler aracılığıyla Türk mitolojisi, gelenekleri, değerleri ve yaşam tarzı hakkında bilgi verir. Bu önemli kitap, Türk kültürel kimliğinin temel unsurlarını yansıtır. Bu yönüyle kitap, Orta Asya'dan Anadolu'ya göç eden Türk topluluklarının yaşam tarzını, savaşlarını, siyasi yapılarını ve kahramanlık anlayışını aktarır. Bu açıdan Türklerin kökenlerine dair tarihi bir kaynak olarak görülür. Dolayısıyla bu nadide eser Türk halkının köklerine, geçmişine ve kültürel kimliğine bağlılık duygusunu güçlendirir ve Türk halkının geleneksel anlatı geleneğini, dilini ve şiirsel yapısını korur. Dahası eserde anlatılan kahramanlık öyküleri ve olaylar, Türk toplumunun ortak değerlerini paylaşmasını sağlarken Türk halkı arasında birlik ve dayanışma duygusunu güçlendirir. Nihayetinde Türk kültür ve edebiyatının bu baş yapıtı sayesinde tarih içinde geniş bir coğrafyaya yayılan Türkler ortak kültürel miraslarını korumak, geçmişlerini anlamak ve gelecek nesillere aktarmak için önemli imkânı elde etmişlerdir. Dede Korkut kitabı özelinde söz konusu imkânın edebi unsurları arasında hiç şüphesiz kahramanlık imgesi vardır. Günümüzde ise popüler kültüre yönelik toplumsal ilginin artmasıyla birlikte, gelenekten kopuk biçimde modern niteliklere haiz kahraman tiplerini romanlarda, kitaplarda ve dergilerde görünür hale geldiğini söylemek

mümkündür. Popüler kültüre yönelik sosyolojik araştırmalar artsa da günümüzde kahramanlık imgesi ve tiplmelerine yönelik az sayıda araştırma batı kültürü esas alınarak yapılmıştır. Başta belirtmek gerekir ki kahramanların incelenmesinin sosyolojik değeri vardır, çünkü kahramanlar kim olduğumuzun ve neyi savunduğumuzun bir göstergeleridir.

Dede Korkut Hikayelerindeki kahramanlık imgesinin Türk kimliği açısından değeri, toplumunun yabancı ve ham tarafının inanç ve ahlakla yoğrularak uygarlığa sürekli evrimi sürecinde kolektif bilinçte yavaş yavaş oluşan bir tür manevi değerini ideolojik düzeyinde somutlaştırır. Göçebe yaşam tarzında birey, asil, trajik, boyun eğmeyen ve girişimci karaktere sahip belirli karakterleri kopyalayarak veya örnek olarak toplumsallaşır. Bu toplumsallaşma biçimi, belirli bir zaman diliminde genel çıkarları temsil eden en mükemmel, asil ve büyük amacı teşvik etmeyi amaçlar ve bu şekilde toplumdaki tüm insanları bu amacın nihai hedefine ulaşmak veya tamamlamak için kahramanı taklit etmeye çağırır, teşvik eder ve ilham verir. Bu açıdan Dede Korkut Hikayeleri'nde Türk ulusunun binlerce yılda oluşan kültürel avantajları Türklüğün mükemmel karakterini temsil eden kahraman imgesinde harmanlanır.

Dede Korkut hikayelerinde kahramanlık imgesi, birey ve sosyal düzen arasındaki ilişki, tarihin nedeni, insan davranışının yeri ve kültürel anlamın oluşumu temelinde Türk kimliğinin özüne işaret ettiği söylenebilir. Ahlakın, inancın ve toplumsal gerçekliğin dinamikliğinde beliren yaşam koşullarının Dede Korkut'un, hikâyelerindeki kahraman motifini kurgulamasına imkân tanıyan ana malzemeler olduğu açıktır. Hikayelerdeki kahramanlık imgesini oluşturan parçalı aktarımın Türk toplumunun çeşitli düzeylerinde kahramanlığın oluşumunu aydınlattığını, böylece kahramanlığın çok boyutlu özelliklerine, yani sosyo-psikolojik bileşenlerine (özellikle büyük adamların ve kahramanca eylemlerin incelenmesi), kültürel/fikri bileşenlerine (özellikle kahramanlık hikayelerinin ve kahraman kurumlarının incelenmesi) uzanabilme kolaylığını verdiği ifade edilebilir.

Dede Korkut Hikayeleri'nde genel olarak kahramanlar insanlığın "Biz kimiz? Nereden geldik? Neden buradayız?" gibi nihai sorularına cevap veren metaforik veya mecazi anlatıların baş temsilcileridir. Hikayeler, insanlığın nihai sorularına hitap ettikleri gibi, okuyucuya veya dinleyiciye kutsal bir varoluş düzlemiyle, dünyevi, gündelik yaşamı aşan bir düzlem üzerinden temas kurmanın kapısını aralama fırsatı sunar. Kutsal düzlemde, kahramanlar aşkın idealleri ve iyinin aşkın vizyonlarını kişileştirir.

Hikayelerde kahramanlık kurgusu, iki farklı ve karşıt değer/gücün çatışması ve sürekli karşı karşıya gelmesi temasında şekillenir. İdealize edilen her kahraman tipin, hangi değeri yücelterek halka mal olabileceği karşıt anlatım kurgusundaki yaşam öyküsünde somutlaştırır. Daha açık ifade ile "Dede Korkut" kitabında ahlaka ve inanca dayalı bireysel ve kolektif değerler, hikayelerin olay örgüsünde billurlaşan bazen efsanevi bir nitelikte bazen de metaforik anlatım biçiminde temsil edilir. Hikâyede, metnin son halkası hariç, sesin iyiliği, gücü ve değerleri temsil eden tarafı, yani Oğuz kazanır. Anlatıcı da evrensel insan tiplerini benimser ve onun hayatını karakterize eden kavram ve semboller idealize edilir.

Kahramanların öyküler arasındaki geçişleri esere bütünlük kazandırıyor. Doğum, gençlik, evlilik, savaş, esaret, ölüm ve bu olaylar karşısında takınılan tavırların yanı sıra kendine has özellikleri olan kahramanları çevreleyen tavırları da ele alırlar. Tematik güç (ideal değer), eserde benimsenen değerleri ve daha önce bahsettiğim karşı güç unsurlarını temsil eder. Kuşaklar arası çatışmayı tüm yönleriyle tasvir eden Dede Korkut Kitabı'nı diğerlerinden ayıran temel unsur uyumdur.

Kuşaklar arası çatışmanın tüm yönleriyle anlatıldığı Dede Korkut Kitabı'nı diğerlerinden ayıran temel unsur uyumdur. Uyumun varlığı destanı mayalar. Oğuz toplumunun bu istisnai yönü destansı bir önem kazanır. Dede Korkut, kendi kişiliğine ve tipine özgü bu niteliği herkese uygulamakta zorlanır. Toplumsal yaşamın ve kültürün devamı bu yolla güvence altına alınır, dünyaya bir yapı ve amaç kazandırılır. Toplumsal örgütlenme ve değerler sistemi tanımlanır.

Kaynaklar

- Adıgüzel, S. (2013). *Modern Azerbaycan Edebiyatında Dede Korkut Metinlerarası Çözümlemeler*. Erzurum: Fenomen Yayıncılık.
- Ağaverdi, H. (2015). Depegöz Karakterinin Arkaik Ritüel Anlamı, *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 8(15), 129-139.
- Atmaca, T. (2022). Dede Korkut Hikâyelerinin Pedagojik Yönü ve Toplumsal-Kültürel Değerlerin Aktarımındaki Rolü. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 51-61.
- Ayaz, E. S. (2021). Orhon Yazıtlarında Özgürlük ve Başkaldırı Kavramları, *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(22), 287-305.
- Aydın, M. (2017). "Dede Korkut, Dresden Nüshası". *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi* 9, 413-420.
- Azemoun, Y. (2019). Dede Korkut'un Yeni Nüshası ve İki Yeni Boy Üzerine. *Çukurova Üniversitesi Türkojoloji Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 132-142.
- Becker, E. (1973). *The Denial of Death*. New York, Free Press.
- Bombaci, A. (1969). *La Letteratura Turca*. Milano 116-7.
- Boorstin, D. (1968). From hero to celebrity, The human pseudo-event. *Heroes and Anti-Heroes, A Reader in Depth*, ed. Harold Lubin, Scranton: Chandler.
- Bütüner, Ş. (2021). Çevre Bilinci Oluşturmada Türk Mitolojisinin Rolü, Dede Korkut Hikâyelerine Ekoeleştirel Bir Yaklaşım. *Türk Dünyası Araştırmaları*. 129, 433-448
- Campbell, J. (2004). *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton: Princeton University Press.
- Cooley C. H. (1897). Genius, Fame and the Comparison of Races. *Sociological Theory and Social Research*, Philadelphia: American Academy of Political and Social Science.
- Cooley, C. H. (1964). *Human Nature and the Social Order*. New York: Schocken,
- Çelepi, M. S. (2016). Anadolu'da Toplumsal Kimliğin İnşası ve Dede Korkut Boylarındaki Bireyin Tekâmülü, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, 25, 65-90.
- Çetinkaya, G. (2019). Dede Korkut Hikâyelerinde Toplumsal Cinsiyet Kabulleri Bağlamında Kadın ve Erkek Söylemleri, 9. *Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi*, Ankara.
- Deveci, A. (2019). Türkmen Kültüründe Dede Korkut, *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 3(8), 211-230.
- Duymaz, A. (1999). Kanturalı Boyundaki Bazı Motif ve Unsurlar Üzerine, *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 8.
- Düzgün, Ü. K. (2012). Türk Destanlarında Merkezi Kahraman Tipinin Tipolojisi. *Folklor/Edebiyat*, 18(70), 9-46.

- Ekici, M. (1995). *Dede Korkut Hikâyeleri Tesiri ile Teşekkül Eden Halk Hikâyeleri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayını.
- Elçin, Ş. (1988). Dede Korkut Kitabı'nda İslâmî Unsurlar, *Halk Edebiyatı Araştırmaları*, Ankara: Kültür ve Turizm Bak. Yayınları.
- Eliade, M. (1959). *The Sacred and the Profane*, New York: Harcourt Brace Jovanovich,
- Eliuz, Ü. (2001). Dede Korkut Hikâyelerindeki Şahıs Kadrosunun Karakter Yapıları Bakımından İncelenmesi, *BİLİG Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi* 65(18).
- Eliuz, Ü. (2015). İmge ve Göstergeler Uzamı, Dede Korkut Hikâyeleri, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 15(2), 75-88.
- Emerson, R. W. (1940). Heroism. *The Complete Essays and Other Writings of Ralph Waldo Emerson*. ed. Brooks Atkinson New York: Random House.
- Ercilasun, A. B. (2019). Dede Korkutun Yeni Nüshası Üzerine Konu - Bağlantılar - Yer - Zaman - Okuyuş, *Dil Araştırmaları*, 13(24).
- Ergin, M. (1954). Dede Korkut Kitabı Hakkında, *Türk Dili*, 3(29), 267-269.
- Ergin, M. (1997). *Dede Korkut Kitabı I*, Ankara: TDK Yay.
- Fishwick, M. (1983). Introduction. *The Hero in Transition*, ed. Ray B. Browne and Marshall Fishwick 5-14. Bowling Green: Bowling Green University Press,
- Freud, S. (1996). *Kitle Psikolojisi*. (çev. Kamuran Şipal), İstanbul: Cem Yayınları.
- Giesen, B. (2004). *Triumph and Trauma*, London: Paradigm Publishers.
- Glicksberg, C. (1968). The tragic hero. In *Heroes and Anti-Heroes, A Reader in Depth*. ed. Harold Lubin, Scranton: Chandler.
- Gökyay, O. Ş. (2006). *Dedem Korkud'un Kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi,
- Gözl, O. (2021). Heroes and the Many, Typological Reflections on the Collective Appeal of the Heroic. Revolutionary Iran and Its Implications. *Thesis Eleven*, 165(1), 53-71.
- Hagen, G. (2009). Heroes And Saints In Anatolian Turkish Literature. *Oriente Moderno* 89(2) 349-61.
- Hakanen, E. (1989). The (d)evolution of Heroes, An Expanded Typology of Heroes for the Electronic Age. *Free Inquiry in Creative Sociology* 17, 153-158.
- Hegel, G. W. F. (2013). *Anahatlarda Tüze Felsefesi ya da Doğal Hak ve Politik Bilim*, (çev. Aziz Yıldırım), İstanbul: İdea Yayınları.
- İlhan, M. E. (2018). *Kültürel Bellek, Sözlü Kültürden Yazılı Kültüre Hatırlama*, Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- İnayet, A. (2015). Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü Destan'ın Yeni Bir Yorumu Üzerine. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 15(2).
- Joose, P. (2014). Becoming a God, Max Weber and the Social Construction of Charisma. *Journal of Classical Sociology* 14(3), 266-283.
- Kaplan, M. (1991). *Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Dergâh Yayınları,
- Karabaş, S. (1981). *Dede Korkut'ta Renkler*. Ankara: ODTÜ.
- Kohen, A. (2014). *Untangling Heroism, Classical Philosophy and the Concept of the Hero*. New York and London: Routledge.

- Köksel, B. (2012). Dede Korkut Kitabı'nda Dinî-Mitolojik Yardımcı Kahraman Motifi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(161), 73-88.
- Lowenthal, L. (1943). Biographies in Popular Magazines. In P. Lazarsfeld and F Stanton (eds.), *Radio Research*, New York: Sloan and Pearce.
- Lubin, H. (1968). *Heroes and Anti-Heroes, A Reader in Depth*, Scranton, PA, Chandler.
- Luhmann, N. (1995). Die Autopoiesis des Bewußtseins. In, *Soziologische Aufklärung*. Opladen: Westdt Verlag, 55-112.
- Lyotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition, A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Meeker, M. E. (1992). The Dede Korkut Ethic. *International Journal of Middle East Studies*, 24(3), 395-417.
- Michael H. (1982). The Etymology of Excuses, Aspects of Rhetorical Performance in Greece, *American Ethnologist*, 9.
- Nisanbayev, A. (2000). *Kazakistan'da Dede Korkut*. Ankara.
- Özçamça, S. (2007). Türklerin Göçebeliği Hakkında Birkaç Not. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, (7), 177-184
- Pehlivan, G. (2019) *Dede Korkut Kitabı'nda Yapı, İdeoloji ve Yaratım*, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Rickman, P. (1983). Quixote rides again, The popularity of the thriller. *The Hero in Transition*. (ed. Ray B. Browne and Marshall Fishwick, Bowling) Green: Bowling Green University Press.
- Rollin, R. (1983). The Lone Ranger and Lenny Skutnik, The hero as popular culture. *The Hero in Transition*. (ed. Ray B. Browne and Marshall Fishwick), Bowling Green: Bowling Green University Press.
- Scheipers, S. (2014). *Heroism and the Changing Character of War*, UK: Palgrave Macmillan.
- Schlechtriemen, T. (2019). Sozialfiguren in soziologischen Gegenwartsdiagnosen. *Gegenwartsdiagnosen, Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematierung in der Moderne*, ed. Thomas Alkemeyer vd., Bielefeld: Verlag.
- Sepetçioğlu, M. N. (2010). *Dede Korkut Kitabı*, Ankara: İrfan Yayınları.
- Sümer, F. (1972). *Oğuzlar (Türkmenler), Tarihleri - Boy Teşkilâtı - Destanları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Şahin, A. (2018). Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Hikâyesi'nde Yapı, *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi* 1(1), 54-73.
- Tamay, S. (2009). Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü Anlatması'nda Asalet, Güç ve Bilgeliliğin Zaferi, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 9(1), 161-171.
- Taşgın, A & Solmaz, B. (2012). Hacı Bektaş ve Hacı Toğrul Karşılaşması: Güvercin ve Doğan Donuna Bürünme. *Turkish Studies* 7(1), 105-129.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tillich, P. (1952). *The Courage to Be*. New Haven: Yale University Press.
- Turan, O. (2014). *Türk Cihân Hâkimiyeti Mefkûresi Tarihi*. Ankara: Ötüken Neşriyat.

- Türköne, M. (1995). *Eski Türk Toplumunun Cinsiyet Kültürü*. Ankara: Ark Yayınları.
- Uysal, A. E. (1986). Destanlarımızdan Dede Korkut Hikâyeleri ile Köroğlu'nda Tabiatüstü Unsurlar. *Erdem*, 2(4), 13-30.
- Uyumaz, G. (2012). *Dede Korkut Hikâyeleri'nde Çocuk Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi,
- Warner, W. L. (1959). *The Living and the Dead, A Study of the Symbolic Life of Americans*. New Haven: Yale University Press.
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: The Free Press.
- Yalçınkaya, F. (2015). Geleneği Geleceğe Taşıyan Oğullar, Dede Korkut Kitabı'nda Baba Oğul İlişkisi. *Millî Folklor*, 27(107), 60-71.
- Yücel Ç. A. (2015). Dede Korkut Kitabı'nda Baba, Oğul ve Baba Oğul İlişkisi. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 15(2), 55-63.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 560-573.

|| Geliş Tarihi-Received: 07.09.2023

|| Kabul Tarihi-Accepted: 05.10.2023

|| Araştırma Makalesi-Research Article

|| ISSN: 2687-5675

|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1356922

Kırgız Halk Anlatılarında Bir Çağatay Şairi: Babarahîm Şah Meşreb

A Cagatay Poet in Kirghiz Folk Narratives: Babarahîm Shah Meshreb

Muhammet Nurullah CİCİOĞLU*

Öz

Babarahîm Meşreb (Şah Meşreb) Çağatay edebiyatının son dönem şairlerinden biridir. Kendisi şairliğinin yanı sıra Kalenderi bir derviş olduğu için onun hakkında çok sayıda menâkıbnâme yazılmıştır. Onun hayatı ve eserleriyle ilgili bilgiler bu menâkıbnâmeler vasıtasıyla günümüze ulaşabilmektedir. Şah Meşreb'in hayatı, doğduğu şehir olan Namangan'dan başlayarak Doğu Türkistan'a kadar uzanan geniş bir coğrafyada şehir şehir dolaşmakla geçmiştir. O, bu şekilde kendi dünya görüşünü ve inancını insanlara yaymaya çalışmıştır. Bunu hem dünya nimetlerine önem vermeyen yaşam biçimiyle insanlara göstererek hem de okuduğu lirik şiirlerle insanları etkileyerek gerçekleştirmiştir. Gittiği her yerde, insanlar üzerinde bıraktığı etkinin bir neticesi ve göstergesi olarak, hakkında dilden dile dolaşan menkıbeler yayılmıştır. Şah Meşreb'in dolaştığı coğrafyaya ve etki sahasına dâhil olan Kırgız halkı arasında da onun hakkında anlatılan menkıbeler, sahanın sözlü kültür geleneği özelliklerine göre şekillenerek günümüze kadar ulaşmıştır. Yakın geçmişte Kırgız halk şairleri tarafından yazıya aktarılan Şah Meşreb menkıbeleri, onun hakkında diğer sahalarda anlatılan ve yazılan diğer menkıbelerin bir devamı ve tamamlayıcısı gibidir.

Bu çalışmada Şah Meşreb ve onunla ilgili günümüze ulaşan menâkıbnâmelerden bahsedilmiş ve Kırgız halk anlatıları arasında onunla ilgili tespit edilen ürünler hakkında bilgi verilmiştir. Değerlendirme bölümünde ise Kırgız anlatılarındaki ve diğer menâkıbnâmelerdeki muhtevaya ilişkin unsurlar karşılaştırılmıştır. Neticede Kırgız sahasındaki ürünlerin konu olarak diğer menkıbelerle örtüştüğü ancak farklı tür ve şekil özellikleri kazandığı görülmüştür. Şekil itibarıyla daha çok manzum ürünler olan Kırgız anlatılarında sözlü kültüre ait şekil ve üslup özellikleri belirgin bir şekilde görülmektedir. Muhteva bakımından ise; diğer menâkıbnâmelerde Şah Meşreb'in bir Kalmuk hâmi olan Koñtaacı'nın kızına olan ilgisi, Kırgız anlatılarında aşk destanlarının konusu olmuştur. Bu ürünler arasında özellikle "Gülgaaki" destanı Kırgız destan kataloğunda yerini almıştır. Çotbay Namurzayev'in "Şah Meşreb Beyanı" adlı anlatmasında da Şah Meşreb'in hayat hikâyesi, bir destan kahramanının tipik biyografisine uygun bir kompozisyon oluşturmaktadır. Bu eser, Meşreb hakkında anlatılan manzum bir menâkıbnâmedir; fakat dil, şekil ve üslup özellikleri itibarıyla Kırgız sözlü kültür geleneğinin özelliklerini taşır. Özellikle epizot yapısı ve kullanılan motifler, geleneksel Kırgız destanlarına göre düzenlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Kırgız anlatıları, Babarahîm Meşreb, menâkıbnâme, Çağatay edebiyatı, Gülgaaki destanı.

Abstract

Babarahîm Meshreb (Shah Meshreb) is one of the late period poets of Cagatay literature. As he was also a Kalenderi dervish in addition to his poet identity, there are many mystical legends written about him. Information about his life and works have reached today thanks to these mystical legends. Shah Meshreb's life started in Namangan, the city where he was born, and he continued wandering a wide geography that stretches up to East Turkistan. Thus, he aimed to spread his worldview and beliefs to other people. He achieved this aim both by showing people his lifestyle that did not value worldly pleasures and by influencing them with the lyric poems he recited. As a result and indication of the influence he left on people everywhere he visited, many legends about him spread among people. Legends about him among Kirghiz people who lived in the geography where Shah Meshreb wandered and influenced people have been shaped according to the characteristics of the oral culture tradition of the geography and reached today. Shah Meshreb legends transcribed recently by Kirghiz folk poets are a continuation and complement of other legends told and written about him in other areas.

In the study, Shah Meshreb and the mystical legends about him that have reached today have been discussed, and information about works about him determined among Kirghiz folk narratives has been given. In the evaluation part of the study, elements regarding the content in the Kirghiz narratives and other mystical legends have been compared. As a result, it has been seen that the works in the Kirghiz area overlapped with other legends, but that they assumed different genre and form properties. In the Kirghiz narratives, which are mostly written in the verse form, the form and style that are specific to the oral culture are clearly seen. In terms of content, the interest of Shah Meshreb in the daughter of the Kalmuk Khan, Koŋtaaci, narrated in other mystical legends has been the subject of love legends in the Kirghiz narratives. Among these works, especially "Gulgaaki" has been included in the Kirghiz legends catalogue. In the narrative by Namirzayev titled "Shah Meshreb Beyani", the life story of Shah Meshreb forms a composition that is suitable for a typical biography of a legendary hero. This work is a poetic menâkıbnâme told about Meşreb; but in terms of language, shape and style, it bears the characteristics of the Kyrgyz oral culture tradition. Especially the episode structure and the motifs used are arranged according to the traditional Kyrgyz epics.

Keywords: Kirghiz narratives, Babarahîm Meshreb, mystical legends, Cagatay literature, Gulgaaki legend.

Giriş

Türk edebiyatı tarihi araştırmalarında, geçmiş dönemlerde yaşamış olan edipler hakkındaki bilgilere daha çok tezkirelerde rastlarız. Ancak şair veya yazarlığın yanında dinî/ tasavvufî bir kimliğe de sahip bulunan kişiler için menâkıbnâmeler de önemli kaynaklar arasında yer alır. "Menkabe" (menkıbe) kelimesi sözlükte "övinülecek güzel iş, hareket" manasına gelmekle birlikte İslam dünyasında evvela din büyükleriyle ilgili kitaplarda "fazilet" manasında kullanılır olmuştur. Tasavvufun yayılmasından sonra ise sûfilerin hikmetli sözleri ve örnek alınacak faziletli davranışlarını ifade eden eserlerde ve giderek "keramet" manasını karşılayacak biçimde kullanılmaya başlar (Uzun, 2004, s. 112). Menakıpnâme ise, "genel olarak herhangi bir tarikata mensup bir velinin menkabelerini ihtiva eden eserler" olarak tanımlanmıştır (Ocak, 2010, s. 36).

Çağatay edebiyatının son dönem şairlerinden biri olan Babarahîm Meşreb (1640-1711) de şairliği yanında tasavvufî yönü bulunan ve bu sebeple adına menâkıbnâmeler yazılmış olan bir kişidir. Şair, kendi zamanında halk arasında keramet sahibi bir evliya, derviş, kalender sıfatıyla tanınmış ve saygı görmüştür. Bu sebeple de onun eserleri, hakkında anlatılan menkıbelerle birlikte halk arasında oldukça yayılmıştır. Ayrıca kendisinden sonraki dönemlerde yazılan birçok tezkirede onun hakkında malumat verilmiş ve onun şahsı ve eserleri hakkında ayrıntılı bilgiler içeren Kıssa-i Meşreb adlı eser "Divane Meşreb", "Şah Meşreb", "İşan Meşreb", "Kıssa-i Meşreb" gibi adlarla XX. asrın başlarına kadar çok sayıda nüshalar hâlinde yayılmıştır (Jumahoja ve Adızova, 2019, s. 187-188).

Onun hayat hikâyesi ve eserleri hakkındaki bilgiler, kendisinden sonra yazıya aktarılan ve muhtemelen halk arasındaki sözlü anlatılardan tertip edilen menâkıbnâmeler vasıtasıyla günümüze ulaşmıştır. Bu menâkıbnâmeler Meşreb'in ölümünden sonra yazıya aktarıldığı varsayıldığında XVIII. yüzyıla ait ürünler olmalıdır. Ancak sözlü geleneğin yakın zamana kadar canlılığını muhafaza ettiği Kırgız sahasında bu menkıbelerin anlatılmaya devam ettiği anlaşılmaktadır. Okur-yazar halk şairleri tarafından yakın geçmiş tarihlerde yazıya aktarılan Kırgız anlatılarındaki Meşreb menkıbeleri, ulaştığı bu sahanın sözlü kültürüne ait yerel özelliklerin de eklenmesiyle hususiyet kazanmıştır.

Bu çalışmada Babarahîm Meşreb ve onun hayatı ile ilgili menkıbevî bilgileri edindiğimiz menâkıbnâmelere kısaca değinilerek Kırgız sözlü kültür geleneğinde onunla ilgili tespit edilen anlatılar hakkında bilgi verilmiştir. Bununla birlikte bahsi geçen anlatılar, diğer menâkıbnâmelerle karşılaştırılarak yerel anlatı geleneğine ait dikkat çeken hususiyetler üzerinde durulmuştur.

1. Babarahîm Meşreb'in Hayatı ve Eserleri

Babarahîm Meşreb, Çağatay edebiyatının son dönemi olarak tabir edilen XVII.-XIX. yüzyıllar arasında eser veren şairlerindedir. Asıl adı Abdurrahim olan şair, adının yanında "Baba-Rahim", "Şah Meşreb" ve "İşan" gibi lakap veya unvanlarla da tanınmıştır (Fidancı, 1994, s. XII-XIV). Onun Rindi, İmam, Mehdi, Zinde ve Meşreb gibi farklı mahlaslarla şiirleri bulunmaktadır (Jumahoja ve Adızova, 2019, s. 187). Babarahîm Meşreb'in çağdaşı olan birçok şairin de "Meşreb" mahlasını kullandıkları bilinmektedir. Ancak Babarahîm Meşreb (Mollaveli oğlu) şiirlerindeki üslup ve dil özellikleriyle diğerlerinden ayırt edilmektedir (Abdullayev, 1967, s. 62).

Babarahîm Meşreb, günümüz Özbekistan sınırları içinde bulunan ve Kırgızistan'a komşu olan Fergana bölgesindeki Namangan şehrinde dünyaya gelmiştir. İlk eğitimini Molla Bazar Ahund'dan almış, daha sonra eğitimini ilerletmek amacıyla Kaşgar'daki Âfâk Hoca'nın yanına gitmiştir. Şairliğinin yanında Melamî ve Kalenderî tarikatlarına bağlı bir derviş olarak da bilinen Meşreb, "halkı irşad etmek maksadıyla Hoten, Taşkent, Yarkent, Andican, Urgenç, Hocend, Semerkand, Buhara, Belh, Bedehşan gibi" Orta Asya'nın birçok şehrinde bulunmuş; Belh Hanı Mahmud Katagan'ın davetindeki uygunsuz davranışlarından ötürü idam edilmiştir (Tolkun, 2001, s. 110).

Babarahîm Meşreb tipik bir Kalenderî dervişidir. Hayat hikâyesi, yaşam tarzı ve şiirleri de onun bu inancı ve felsefesiyle uyumludur. Şiirlerindeki rindâne ifadeler, onun yaşadığı hayat tarzının tam manasıyla dizelere dökülmüş hâlidir. Şehir şehir halk arasında dolaşarak irticalen okuduğu şiirler, halk arasında büyük bir beğeni kazanmış ve hem dünya hayatına ehemmiyet vermeyişi hem de şiirlerindeki lirik coşkunluk halkın ona olan teveccühünü ve saygısını artırmıştır.

Babarahîm Meşreb'in "Divan", "Hac-nâme ve Şehid-nâme", "Kitâb-ı Mebde-i Nûr", "Kimya" adlı eserleri vardır. Ayrıca Kıssa-yi Veysü'l-Karanî ve Kıssa-yi Mirac-ı Resul-i Ekrem adlı iki eserinin daha olduğu bilinmektedir (Gedik, 2010, s. 10-12). Onun hayatı ve eserleriyle ilgili en önemli kaynak "Şah Meşreb Menakıbnamesi" ya da "Kıssa-i Meşreb" adıyla bilinen eserdir.

2. Babarahîm Meşreb'in Menkıbevî Kişiliği

Meşreb'in tasavvufî yönü olması ve sıra dışı yaşam tarzı sebebiyle halk arasında hakkında birçok menkıbe anlatıldığını, bunların derlendiği menâkıbnâmelerden anlıyoruz. Bu menâkıbnâmeler "Divâne Meşreb", "Hâzret-i Şâh-meşreb", "Menaqib-i Mashrab", "Mashrab" adlarıyla farklı ülkelerdeki kütüphanelerde bulunmaktadır (Saraç,

2021, s. 123). Bunlarda anlatılan menkıbeler, bazı ayrıntılar hariç tutulursa, genel itibarıyla örtüşmektedir.

Menâkıbnâmelerde verilen bilgilere göre Meşreb, Namangan şehrinde dünyaya gelir. Daha annesinin karnundayken, annesinin yere düşen üzüm tanelerini yemesi sebebiyle dile gelir ve bu konuda annesini uyarır.¹ Bu, onun ileride faziletli, veli bir zat olacağına işaret etmektedir. Yedi yaşında mektepte eğitime başlayan Meşreb, daha sonra Molla Bazar Ahund'dan ders almaya başlar ve Arapça ve Farsçayı da bu dönemde öğrenir. Zekâsı ve yorum kabiliyetiyle diğer talebeler arasında temeyyüz eder. Ayrıca tasavvufî ve dinî konulardaki şiirleriyle de takdir kazanır. On beş yaşında ailesinden ve doğup büyüdüğü şehirden ayrılarak halka tasavvuf hakikatlerini anlatmak amacıyla yola çıkar. Tasavvuf yolunda ilerleme arzusundan dolayı bir arayış içerisine girer ve bu arayış onu Kaşgar'daki Âfâk Hoca'ya götürür. Yedi yıl boyunca Âfâk Hoca dergâhına su ve odun taşıyarak hizmet eder. Burada hizmet eden kızlardan birine âşık olunca dergâhtan kovulur.² Birkaç şehir dolaştıktan sonra Hıta şehrine varır ve buranın hükümdarı olan Kontaçı'nın kızı Melike'ye âşık olur. Melike'nin talebi üzerine üç yıl deve çobanlığı yapar. Kontaçı ve kızının Müslüman olması için gayret sarf eder. Âfâk Hoca'nın kendisini affettiğini öğrenince onun yanına döner. Dergâhta bulunduğu bu süre zarfında Âfâk Hoca'dan kendisinin akıbetinin Hallac-ı Mansur gibi şehadet olacağını ve bunun da Belh hükümdarı Mahmud Katgan eliyle gerçekleştirileceğini öğrenir. Şeyhinin verdiği vazifeleri yerine getirmek için yola çıkar. Bu vazifelerden biri de kendi annesini ziyaret etmektir. Buradan da Hoca Ahmed Yesevî'nin türbesini de ziyaret ederek Hac yolculuğuna çıkar. Bu yolculuklarında manevi makamı daha da artmıştır. Sonunda Belh'e gider ve hükümdarın huzuruna çıkar. Hükümdar Mahmud Han'ı tahkir eden sözleri ve onun tahtına bevl etmesi neticesinde idamına hükmedilir (Fidancı, 1994, s. XXII-XXIII).

Şah Meşreb hakkındaki tarihî ve menkıbevi bilgiler, onun Kırgızların yaşadığı bölgeler de dâhil olmak üzere bütün Türkistan'ı dolaştığını ve hayatının da buralarda geçtiğini göstermektedir. Dolayısıyla Kırgızlar arasında da onunla ilgili menkıbelerin anlatılır olması doğaldır. Hiç değilse diğer bölgelerde anlatılan menkıbelerdeki olayların kendi coğrafyalarında ve bilindik muhataplarla (Kalmuklar) yaşanan maceralardan bahsetmesi bile menkıbelerin Kırgız sözlü kültür geleneğinde kendine bir yer bulmasına yeterli sebep olmuştur. Meşreb'in menâkıbnâmelerde yer alan bazı şiirlerinde Kalmuklarla birlikte Kırgızlardan da bahsedilmektedir. Örneğin bir gazelinde;

Tigi müjgân gamzesi köp yar için divane men
Aslı Kalmak zatı Kırgız lale peykanım kanı (Akça, 2021, s. 491).

Bu dizelerde şairin bahsettiği "sevgili" muhtemelen Melike'dir. Bir başka örnekte, Meşreb ile Melike'nin arasındaki konuşmayı içeren "Kırgız diliyle" yazılan muhammeste, Melike; "atam Kırgız ve anam Kalmak" (Fidancı, 1994, s. 77) ifadelerini kullanmıştır. Oruzbay Urmambetov anlatmasında da Kalmukların hanı Koñtaacı'nın hiç çocuğu olmaz ve uzun bir beklenti sonunda "Kırgız eşinden" bir kızı dünyaya gelir ve adını Gülgaaki koyarlar. Yani Melike veya Gülgaaki'nin ebeveyninden birinin Kırgız olmasıyla ilgili diğer menâkıbnâmelerdeki bilgilerle aşağıda bahsedeceğimiz Oruzbay Urmambetov anlatmasındaki bilgiler örtüşmektedir. Bu bilgiler aynı zamanda onun hem Özbekistan sahası menâkıbnâmelerde hem de Kırgız sözlü anlatılarında adı geçen Melike veya Gülgaaki'yle olan alakasını doğrular niteliktedir. Menâkıbnâmelerin Macaristan

¹ Menakıbnamenin Macaristan nüshasında annesine şu şekilde seslenir: "Ey Ana, Allahu Teâlâ'dan korkmadan mahluktan utanmadan birisinin hakkını haksızlık ederek çiğnedin. Eğer sen üzümün sahibinin rızasını almazsan karnından kaybolup giderim" (Saraç, 2021, s. 124).

² Menakıbnamenin Macaristan nüshasına göre bunu bilinçli olarak gerçekleştirir. "Haram olan zinâyı işleyeyim ki bu günahımın sebebinden pîrim, Meşreb'i vurun diye söz söyler mi?" (Saraç, 2021, s. 125).

nüşhasındaki “Allahu Tebârek ve Teâlâ dünyada hiçbir kâfire vermediği yüz güzelliği nimetini, kâfir bir millet olan ve Allahu Teâlâ’yı bir olarak kabul etmeyen Karakalmuklara vermiştir. Onlar Allahu Teâlâ’ya Tengrim diye hitap ederler.” (Saraç, 2021, s. 126) ifadeleri de onun Kalmuklara –daha özeldede Melike veya Gülgaakı’ya- teveccühünü doğrular.

3. Kırgız Halk Anlatılarında Şah Meşreb

Kırgız halk anlatılarında Meşreb’in adı; “Şaamaşrap”, “Maaşirib”, “Şaamaşirib” gibi farklı biçimlerde kullanılmıştır. Ayrıca, onunla ilgili, adının dışında, “dubana” (divane/derviş), “oluya” (evliya) gibi sıfatlar da kullanılmıştır. Menâkıbnâmelerdeki diğer önemli kişiler olan Âfâk Hoca, “Appak Koco”; Kontaçı (Kongtaçı), “Koñtaacı” olarak kullanılmıştır. Menâkıbnâmelerde Kontaçı’nın kızı Melike’nin adı ise Kırgız anlatılarında “Gülgaakı” olarak geçer.

Kırgız sahasında Meşreb ve Gülgaakı’yla ilgili anlatılar halk arasında oldukça yaygındır. Bunlar genel itibarıyla girişlerinde mensur olarak hikâyeye edilen olayların manzum biçimde devam ettiği karışık şekilli ürünlerdir. Orozova’nın verdiği bilgilere göre Meşreb ile ilgili tespit edilebilen beş metin bulunmaktadır (2003, s. 4):

3.1. “Şaamaşrap Gülgaakı Kızdı Alganı” (Şah Meşreb’in Gülgaakı Kızı Alması)³

Ünlü Kırgız halk şairi Tokolok Moldo’nun 29 sayfalık Arap harfli el yazması nüshasıdır. Eser mensur bir girişle başlar. Evvela olaylar ve kişilerle ilgili özet bilgi verildikten sonra Meşreb’in Gülgaakı’yı İslam dinine davet ettiği bölümle devam eder:

Мурунку өткөн заманда калмак калкынан
Контайчо деген кан болгон. Муну кыргыз
Коңтаажы дейт. Коңтаажынын Гүлгаакы деген
бир кызы болгон, дүйнө жүзүндө сулуулук
сыпаты башкача.

Бир күнү Шаамаширап дубана эл аралап жүрүп
Коңтаажынын кызы Гүлгаакыны көрүп,
сыпатына айран калып, муну мусулман кыламын
деп жети жыл Коңтаажынын төөсүн баккан, кыз
Гүлгаакынын көзүнө үйүр болмокко. Жети жыл
болгондон кийин бир күндөрдө Гүлгаакы кырк кыз
нөкөрү менен сейилге чыгып келе жатканда,
Шаамаширап олуя кыз Гүлгаакыга учурап айткан
сөзү:

Лайлаха иллалла,
Келмени бил, Гүлгаакым.
Жети жыл зар кылган,
Бендени бил, Гүлгаакым.
Ашык болуп өзүңө,
Келгенди бил, Гүлгаакым.
Тирилмек бар бир күнү,
Өлгөндү бил, Гүлгаакым.
Эл жыйылып көр казып,
Көмгөндү бил, Гүлгаакым.
Көрдө жооп рабим деп,
Бергенди бил, Гүлгаакым.
Лайлаха иллалла,
Билбейсиңби, Гүлгаакым,

Evvel zamanda Kalmak halkının Kontoyço adlı
Hân’ı varmış. Buna Kırgızlar Koñtaacı derler.
Koñtaacı’nın Gülgaakı adında bir kızı varmış,
dünya yüzünde güzelliği eşsiz.

Bir gün Şaamaşrab derviş halk arasında
dolaşırken Koñtaacı’nın kızı Gülgaakı’yı görüp
güzelliğine hayran olur ve “Bunu Müslüman
kılalım.” diye yedi yıl Koñtaacı’nın develerine
bakar. Yedi yıl geçtikten sonra bir gün Gülgaakı
kırk kız nökeriyle birlikte gezmeye çıkmış
gelirken Şaamaşrab evliya, Gülgaakı kızı
karşılıyıp şunları söylemiş:

La ilahe illallah,
Kelimesini bil, Gülgaakı’ım.
Yedi yıl zâr kılan
Bendeni bil, Gülgaakı’ım.
Âşık olup sana,
Geleni bil, Gülgaakı’ım.
Dirilmek var bir gün
Ölümü bil, Gülgaakı’ım.
Halk toplanıp mezar kazıp
Gömdüğünü bil, Gülgaakı’ım.
Mezarda “Rabbim” diye cevap
Vereceğini bil, Gülgaakı’ım.
La ilahe illallah
Bilmez misin Gülgaakı’ım,

³ Kırgız Milli İlimler Akademisi Elyazmaları Arşivinde 71(265) numarayla kayıtlı bulunan elyazması metin “Halk Edebiyatı Serisi”nin 25. cildinde yayımlanmıştır (Akmataliyev, 2003).

Мухаметтин динине,
Кирбейсиңби, Гүлгаакым.

Muhammed'in dinine
Girmez misin Gülgaaki'm.

Bu şekilde bir yandan ilan-ı aşk eylerken aynı zamanda onu İslam dinine davet eder. Meşreb'in sözleri üzerinde Gülgaaki da Meşreb'e cevap verir. Bu şekilde oluşturulan manzum diyalogla Meşreb Gülgaaki'yı ikna eder, sonunda Gülgaaki Müslüman olur ve kavuşurlar.

3.2. "Gülgaaki"⁴

Ibray Beyşekeyev anlatması, manzum olarak yazılmış 6 sayfalık el yazması metin hâlinde günümüze ulaşmıştır. Buna göre Şah Meşreb, derviş kıyafeti giyip âşık olduğu Gülgaaki'yı aramak üzere yola çıkar. Koñtaacı'nın deve çobanlığını yapar. Bu arada Gülgaaki'yı İslam dinini kabul etmesi için ikna etmeye çalışır. Gülgaaki Müslüman olur. Bir vakit sonra Şah Meşreb, yarılan tabanlarını yağlarken yağlı parmaklarıyla onun bedenine dokununca Gülgaaki gebe kalır. Gülgaaki'nın günü dolup bebeğini dünyaya getireceği zaman Şah Meşreb "İkimiz diğer dünyada kavuşuruz. Sen oğlan doğuracaksın, çocuğun adını Kotoy koy." der ve kaybolur. Meşreb, "Cennet'e diri gider."

3.3. "Dubana Maşrap" (Divane/Derviş Meşreb)⁵

Kasimbek Seydakmatov tarafından halk arasından derlenen el yazması ürünler arasında bulunmaktadır. Derleyici tarafından Elyazmaları Arşivine teslim edilmiştir. Genel itibarıyla mensur bir metindir; ancak Meşreb'in Gülgaaki'ya hitaben söylediği manzum bir kısım da barındırmaktadır. Konusu şöyledir:

Kara-Kıştak denilen yerde Koñtaacı adlı bir Kalmuk Han'ı vardır. İki-üç yıl kıtlık-kuraklık olur ve hayvanlar kırılır. Koñtaacı, "Her kim sürülerimi güdüp sağ-salim getirirse kızımı ve hanlığımın yarısını ona vereceğim." diye ilan eder. Bir derviş çıkar ve "Ben güderim ve geri getiririm." der. Ona "Dubana Maşrap" (Divane/Derviş Meşreb) ya da "Şaa Maşrap" derlermiş. Divane Meşreb Koñtaacı'nın sürülerini götürür ve koyunları kurda, inekleri ayıya, at sürüsünü aslana, keçileri kartala teslim edip kendisi yaz-kış yalınayak dervişlik yapıp oradan oraya dolaşır. Bir yıl sonra Koñtaacı sürülerini sayıp hayvanlarının sayısının iki kat arttığını görür. Koñtaacı Han, söz verdiği gibi kızını Meşreb'e verir.

Meşreb yarılan tabanına keçinin yağını sürerken yanına gelen Gülgaaki'nın bedenine yağlı elleriyle dokununca kız gebe kalır. Gülgaaki'nın karnındaki bebek altı aylık olunca "baba", yedi aylık olunca "Baba ekmek isterim." der. Meşreb, "annesinin karnındayken ekmek isteyen bir çocuğa ekmek bulmak için günahkâr olacağım." diye düşünerek kaçır.

Gittiği bir memlekette kir-pas içinde Han'ın sarayına girdiği için Han adamlarını çağırıp onun başını kestirir. O da kesilen başını koltuğunun altına alıp Mekke'ye doğru gider.

3.4. "Şaamaşirib Bayanı" (Şah Meşreb Beyanı)⁶

⁴ Kırgız Milli İlimler Akademisi Elyazmaları Arşivinde 677 numarayla kayıtlı bulunan 2 defter hâlindeki elyazması metin "Halk Edebiyatı Serisi"nin 25. cildinde yayımlanmıştır (Akmataliyev, 2003).

⁵ Kırgız Milli İlimler Akademisi Elyazmaları Arşivinde 720 numarayla kayıtlı bulunan elyazması metin "Halk Edebiyatı Serisi"nin 25. cildinde yayımlanmıştır (Akmataliyev, 2003).

⁶ Çotbay Namurzayev'in elyazması metni "Halk Edebiyatı Serisi"nin 25. cildinde yayımlanmıştır (Akmataliyev, 2003).

Bu metin Çotbay Namırzayev tarafından kaleme alınmıştır. Namırzayev, Kırgızistan'ın Güney vilayetlerinden olan Calalabad'da mukim olduğundan kendisi de - Meşreb'in memleketi ve muhtemeldir ki menkıbelerinin en yaygın anlatıldığı- Fergana bölgesine komşudur. Namırzayev, bu anlatıda destanlara ait bir söyleyiş özelliği ve destanlara mahsus bazı motifleri kullanarak halk arasında anlatılan bu menkıbeyi adeta destanlaştırmıştır. Tamamı manzum olan bu metin, diğerlerine nazaran oldukça uzundur ve muhteva olarak daha ayrıntılıdır. Anlatıda olaylar, alt başlıklarla birbirinden ayrılmış ve kompozisyon bu şekilde oluşturulmuştur. Olayların özeti şu şekildedir:

“Maaşirib'in Dünyaya Gelişi”

Fergana Vadisi'nde bulunan Namangan, çok güzel bir şehirdir ve burada tuz yatakları çok olduğundan çevre bölgelerden insanlar buraya gelirler. Burada yaşayan zeki bir çiftçi çok mahsul alır ve zenginleşir. Ancak uzun zamandır çocuğu olmadığından, sürekli erkek çocuğu olması için dileklerde bulunmaktadır. Bu beklenti neticesinde bir gün güzel haberi alır ve çok sevinir. Çocuğun erkek olması için beş vakit namaz kılıp Allah'a dualar eder, iyilikler yapar. Gebe olan kadın bir gün pazara gider, orada türlü meyveler ve yemişleri görünce içi açılır. Tezgâhtaki üzümlerden birkaç tane yedikten sonra, evden çıkarken parasını yanına almadığını hatırlar. Bu hâldeyken karnındaki bebekten gelen ses, satıcıdan helallik istemesini söyler. Kadın satıcıya gidip helallik diler ve iyi kalpli satıcının olumlu cevabı karşısında mutlu olur.

Bir vakit geçtikten sonra çocuk dünyaya gelir. Ay gibi parlayan bebek “Allah” sesi çıkarmaktadır. Anne ve babası çok sevinirler ve Allah'a şükrederler. Bebeği ad koydurmak için mescide götürürler, mollalar adını “Maaşirib” koyar. Aradan yıllar geçer, Maaşirib on yaşlarına gelir. Akıllıca konuşması, büyüklerine saygısı, temiz ve düzenli olmasıyla çok iyi bir çocuk olur. Maaşirib öğrenmeye çok isteklidir, zamanını boşa geçirmez, mollalardan ders alır. Beraber büyüdüğü çocuklardan çok farklıdır.

“Maaşirib'in İlim Öğrenmek İçin Kaşgar'a Gidişi”

Maaşirib, büyüdüğünde Namangan'daki medresede okumaya başlar. Onun hisleri günden güne kuvvetlenir, olacak şeyleri önceden bilmeye başlar. Âlimlerden, mollalardan ders aldıktan sonra Kaşgar'daki Evliya Appak Hoca'yı duyup daha derin ilim öğrenmek için onun yanına gider. Bu bölüm mensur bir açıklamadan sonra şu dizelerle başlar:

*Билгеним аз деп Маашириб,
Көбүрөөк билим билсем дейт.
Улама молдо эшенге,
Шакирт болуп кирсем дейт.
Аксакалдар айттышты,
Аппак кожо бардыгын.
...*

*Bildiğim az deyip Maaşirib
Daha çok ilim öğrensem der.
Ulema, molla, şeyhlere
Şakirt olup gitsem der.
Aksakallar söyledi,
Appak Hoca'nın olduğunu.
...*

Bunu öğrendikten sonra Appak Koco'nun bulunduğu Kaşgar'a gider ve onun talebesi olur.

“Maaşirib'in Mekke'ye gidip Gelişi”

Maaşirib Appak Koco'nun yanında uzun yıllar eğitim görür ve ilmini ilerletir. O vakitlerde Mekke'deki bir “aziz adam” can verirken sıkıntı çekmektedir. Onu “Şeytan'ın galebesinden kurtarıp ona Kelime-i Şehadet getirterek yolcu etme” vazifesiyle Appak Hoca Maaşirib'i Mekke'ye gönderir. Bu zor bir vazife olduğu için bütün talebeler arasında sadece Maaşirib üstlenebilmiştir.

Шайтан барып жармашты.

Şeytan varıp yanaştı.

Жан таксымда ал азиз,
Дубалар окуп кармашты.
Галавасы шайтандын,
Азизке кыйноо киргизди.
Меккеде жатып бизге ал,
Кыйналганын билгизди.
Кимиң буга барасың?
Кыйналбай аны узатсаң,
Аллага өзүң жагасың.
Эч ким барам дебеди,
Эч ким жагам дебеди.
Мааширибдин кожого,
Эми тиет кереги.

Can tesliminde o Aziz
Dualar okuyup tuttu.
Galebesi Şeytan'ın
Aziz'i sıkıntıya düşürdü.
Mekke'de yatıp bize o,
Zorlandığımı bildirdi.
Hanginiz buna gidecek?
Zorlanmadan uğurlasın
Allah'a kendinizi sevdiren.
Hiç kimse varırım demedi.
Kimse, sevdireyim demedi.
Maaşirib'in Koco'ya
Şimdi yardımını dokunur.

Bu sözlerden sonra Maaşirib yerinden doğrulur ve bu vazife için kendisinin gidebileceğini söyler. Zamanında yetişerek Aziz kişinin yardımına yetişir ve “uçan ok gibi” geri gelir:

Олуяга жол эмес,
Эки дүйнө бир кадам.
Азизке тездеп жетүүгө,
Жөнөп кетти Кашкардан.
Заматта жетип Меккеге,
Азизке дуба, калма айтты.
Кожонун сөзүн аткарып,
Учкан октой тез кайтты.

Evliyaya (uzun bir) yol değil
İki dünya bir kadem
Aziz'e çabucak yetişmeye
Çıkıp gitti Kaşgar'dan
Zamanında yetip Mekke'ye
Aziz'e dua, şehadet söyledi.
Koco'nun sözünü yerine getirip
Uçan ok gibi geri döndü.

“Maaşirib'in Şaamaşirib Adını Alışı”

Bu vazifeyi başarıyla yerine getirerek “Evliya Şaamaşrab” unvanı alır.

Шапааты тийип алланын,
Шаамашириб болсун атыңыз.
Ошондон баштап Маашириб,
Шаамашириб болуп аталды.
Аталган ысмында жүрүүгө,
Ак кождон бата алды.

Allah'ın şefaataına erip
Şaamaşirib olsun adınız.
Ondan sonra Maaşirib
Şaamaşirib olarak adlandı.
Bu isimle gezmek için
Ak Koco'dan dua aldı.

...

...

“Appak Koco'nun Şaamaşirib'i Koñtaacı'ya Gönderişi”, “Şaamaşirib'in Talas'a Gelişi”, “Gülgaakı'nın Müslüman Oluşu”, “Koñtaacı'nın Maaşirib'e Koyun Güttürmesi” başlıklı epizotların özeti toplu olarak şöyledir:

Appak Koco, “Talas vadisinde yaşayan Koñtaacı'nın kızı akıllı Gülgaakı'nın nikâhu senin kısmetindir. Gidip kızı ve babasını Müslüman kılıp onunla evlen.” diye gönderir. Eğer Koñtaacı Müslüman olursa halkının da İslam'ı kabul edeceğini söyler. Şaamaşirib Talas'a varır. Karın tokluğuna Koñtaacı'nın hayvan sürülerini gütme görevini alır.

Bu arada onun tavır, davranış ve konuşması Gülgaakı'nın ilgisini çeker. Gülgaakı onun dinini merak etmeye başlar. Bir süre sonra aralarında geçen konuşmada Maaşirib ona İslam'ı anlatır ve kendi dinine davet eder. Gülgaakı, zaten babasının Şaman dininden pek memnun değildir. Bu sebeple Maaşirib'in sözleri onu çok etkiler ve Müslüman olur. Maaşirib bu duruma çok sevinerek komuzunu çalar ve şiirler okur. Maaşirib Gülgaakı'yla evlenme isteğini dile getirince Koñtaacı onun Müslüman olmasından dolayı kabul etmez. Kızının da Müslüman olduğunu öğrenince Şaamaşirib'i çağırıp “Eğer İslam dininden kaynaklanan bir keramet varsa bu yıl bin koyunu Çon-say'a götürüp ikiz yavrulayıp birisini dahi eksiltmeden ilkbaharda sürüp getirirsin” der.

Таза болсо исламың, Чоң-Сайга барып кыштагың. Миң койду баккын өлтүрбөй, Билесиң, анда кыш жайын. Кереметиң бар болсо, Ал сайга койду өрдөткүн. Миң койдон бирин калтырбай, Баарын эгиз төлдөткүн. Кары калың ал жердин, ...	Hak ise İslam'ın Çon-say'a varıp kışla. Bin koyuna öldürmeden bak Oranın kışını bilirsin. Kerametın var ise Orada koyunları güт. Bin koyundan birini bırakmadan Hepsini ikiz yavrutat. Karı çok oranın ...
Бычак, эт сага бербеймин. Керемет болсо исламың, Айтылган сайга кыштагың.	Sana bıçak, et vermeyeceğim İslam'da keramet varsa Dediğim yerde kışlarsın.

Şaamaşirib bunu kabul eder. O yıl Çon-say'a hiç kar yağmadan, yer kapkara olarak bahara ererler. Bu sebeple oranın adı artık Kara-say olarak değişir.

"Koñtaacı'nın Maaşirib'e İnanıp İslam Dinine Girişi"

Şaamaşirib bin baş koyunu ikiz yavrutatıp eksiksiz üç bin koyun olarak ilkbaharda sürüp getirmesinden dolayı Koñtaacı çok şaşırır. Onun dininde bir keramet olduğunu anlar ve sonunda İslam'ı kabul eder. Bunu duyan halkı da İslam dinine girer. Koñtaacı'nın mal-mülküne bereket girer ve daha da zenginleşir. Şaamaşirib ile Gülgaaki sonunda evlenirler. İkisinin birlikte Mekke'ye doğru, Hac yolculuğuna çıkmasıyla hikâye mutlu sona erer (Akmataliyev, 2003, s. 30-48)

3.5. "Gülgaaki"⁷

Bu varyant, Oruzbay Urmambetov tarafından destanlaştırılan bir metindir. Destanın ana kahramanı Gülgaaki, bir Kalmuk hânının kızıdır. Şaamaşrab, Gülgaaki'yla evlenmek isteyen taliplilerden biri olarak verilmiştir. Destanda Şaamaşrab'la ilgili olayların özeti şöyledir:

Eski zamanlarda kalabalık Kalmuklar birleşip huzur içinde yaşayan Kırgızlara saldırıp topraklarından kovarlar. Uzun yıllar Kırgız-Kalmuk savaşları devam eder. Sonraları Kalmuklar gücünü kaybedip Kırgız-Kazaklar birleşip çoğalırlar ve eski topraklarına geri dönerler. Uzun yıllar Kalmuklarla Kırgızlar savaşmadan komşu halklar olarak yaşarlar. Bu dönemde Kalmukların hanı Koñtaacı'dır. Onun hiç çocuğu olmamıştır. En sonunda Kırgız eşinden bir kızı dünyaya gelir ve adını Gülgaaki koyarlar. Gülgaaki sıradan bir kız değildir. Küçük yaşta okuma öğrenir, eğitim alır. Kendisi gibi kırk kız seçip onlara da silah kullanmayı öğreterek daima düşmana karşı hazırlıklı olmaya özen gösterir. Komşu ülkelere gidip oralardaki yenilik ve farklılıkları öğrenerek kendi halkı için daha faydalı işler yapmaya çalışır. Hem güzelliğiyle hem hüneri ve çalışkanlığıyla nam salmıştır. Bunu duyan çevre hanlıklardan yiğitler onunla evlenmek için gelmeye başlarlar. Şaamaşrab da onun namını duyup gelen ve görünce de âşık olan bir "divane" olarak destanda yer alır. Gülgaaki da onun bu durumunu görünce onu develerini gütmesi için görevlendirir. Aradan iki yıl geçer, Şaamaşrab çok zorluk çekmiştir.

Bir gün Gülgaaki kırk kızıyla birlikte gezintiye çıktığında "hafif giysiler giyerek, kunduz gibi kara saçını dökerek, görenin aklını alacak bir hâlde" Meşreb'in bulunduğu yere gelir. Meşreb, "yalın ayak yalın baş" develeri gütmektedir; Gülgaaki'ya uzun uzun kendisinden ve ona olan aşkından bahseder:

⁷ Kırgız Milli İlimler Akademisi Elyazmaları Arşivinde 521 numarayla kayıtlı bulunan elyazması metin "Halk Edebiyatı Serisi" nin 25. cildinde yayımlanmıştır (Akmataliyev, 2003).

Саламатбы эсенби,
Хандын кызы Гүлгаакы,
Көптөн бери бул жакка,
Келбедиң го бир дагы.
Бир сен үчүн талаада,
Төө кайтардым Гүлгаакы,
Таяк алып колума,
Жөө кайтардым Гүлгаакы.
Жылаңайлак таман чор болду,
Чымындай жаным кор болду,
Көрбөйсүңбү Гүлгаакы.
Көөнүм кошпой өзүңө,
Өлөмүнбү Гүлгаакы.
Касиетим барлыгын,
Билесиңби Гүлгаакы.
Каалап турам өзүмө,
Тийесиңби Гүлгаакы.

...

Nasılsın, iyi misin?
Han'ın kızı Gülgaakı.
Çoktan beri buralara
Gelmedin ya bir daha.
Tek senin için ovada
Deve güttüm Gülgaakı.
Asa alıp elime
Yayan güttüm Gülgaakı.
Yalınayak tabanım nasır tuttu
Sinek gibi canım horlandı.
Görmez misin Gülgaakı?
Gönlüme almayıp seni,
Öleyim mi Gülgaakı?
Kerametim olduğunu
Bilir misin Gülgaakı.
İstiyorum kendime,
Varır mısın Gülgaakı?

...

Yanındaki kırk kızını, onun Gülgaakı'ya bu şekilde aşkını ilan etmesine karşı çıkarak onu hor görürler ve ona bu cüretinden dolayı gereken cezayı vermek için Gülgaakı'dan izin isterler. Gülgaakı da Şaamaşrab'a kendisinin dengi olmadığını uzun uzun anlatır ve onunla evlenemeyeceğini dile getirir. Şaamaşrab da bunu duyunca kendisi için ölümün daha iyi olacağını söyleyerek canına kıyar.

Orozova'nın değerlendirmesine göre Urmambetov, bir Kırgız destancısı olarak, Meşreb'in Gülgaakı'ya âşık olmasıyla ilgili epizodu halk arasında duyduğu efsanelerle birleştirip alp-kız tipini oluşturmuş ve onun çevresine olumlu-olumsuz karakterler yerleştirip mazmun-kompozisyon yapısı güçlü, tam bir destan yaratmıştır (2003, s. 11).

4. Değerlendirme ve Karşılaştırma

Namırzayev'in "Şaamaşirib Bayanı", Meşreb hakkında anlatılan manzum bir menâkıbnâme olmakla birlikte dil, şekil ve üslup özellikleri itibarıyla Kırgız sözlü kültür geleneğine uygun hâle getirilmiştir. Özellikle olayların sıralanışı (kompozisyon) ve bunlarda yer alan motifler geleneksel Kırgız destanları şablonuna göre düzenlenmiştir. Genel olarak Türk boylarının destanlarında olduğu gibi Kırgız destanlarında da sakin bir hayat tasviriyle başlayan ve doğacak kahramanın "zengin" babasını tanıtan bir giriş bulunur. Bu girişle birlikte "çocuksuzluk"tan duyulan üzüntü yer alır (İbrayev, 1997, s. 11-16). Namırzayev'in "Şaamaşirib Bayanı"nda da bu şekilde bir girişle birlikte "çocuksuzluk" ve "dua" motiflerini görüyoruz:

Фергана кенен өрөөндө,
Наманган кооз шаар болгон.
Туз кенин угун андагы,

Ар жактан келип эл толгон.
Көсөмдүк менен бир дыйкан,
Көптөгөн түшүм жыйнаган.
Эркек перзент көрсөм деп,
Теңирден тилеп суранган.

...

Fergana'nın geniş vadisinde
Namangan güzel bir şehirmiş.
Tuzun çok olduğunu duyup
orada
Her taraftan gelip halk dolmuş.
Liderliğe sahip bir çiftçi
Çokça mahsul almış.
Erkek çocuğum olsun diye
Tanrıdan dilek dilemiş.

...

Olaylar zincirini Türk destanlarındaki kompozisyon yapısına göre değerlendirsek:

- **Kahramanın olağanüstü doğumu:** Meşreb daha annesinin karnındayken konuşup onu uyarması, doğduğunda “Allah” demesi onun olağanüstü özellikleridir.
- **Kahramanın hızlı büyümesi, eğitimi:** Meşreb, doğduğunda mescide götürüp mollalar ad koyduktan hemen sonra “Aylar, yıllar geçip” ifadesiyle çocukluk ve eğitim çağına geldiği bildirilir. Bu da destanlarda tipik özelliklerden biridir. Bundan sonra da hemen onun mektebe gidip eğitimine başlamasından ve oradaki üstün meziyetlerinden bahsedilir.
- **Akranlarından üstün olması:** Eğitimine Âfâk Hoca’nın yanında devam ederken de diğer talebelere üstünlüğü belirtilir.
- **İlk kahramanlığı ve ad alması:** Bu üstünlüğü Âfâk Hoca’nın vereceği zor görevi hiç kimse cesaret edemezken onun kabul etmesiyle daha fazla hissettirilir. Bu vazife için Mekke’ye gidip geldikten sonra “ilk kahramanlığı”nı yerine getirip “Şah Meşreb” adını alır.
- **Kahramanın sefere çıkması:** Şah Meşreb, Âfâk Hoca’nın görevlendirmesiyle Koñtaacı’yı bulup Müslüman kılması ve kızıyla evlenmesi için sefere çıkar.
- **Kahramanın evleneceği kızı araması:** Bu sefer aynı zamanda evleneceği kızı arama yolculuğudur. Onu bulur ve İslam’ı anlatıp Müslüman olmasını sağlar.
- **Sevgiliye kavuşmak için imtihandan geçmesi:** Kızının Müslüman olduğunu öğrenen Koñtaacı çok kızar ve onun dininin doğru olmadığını ispatlamak ve kızıyla evlenmesini engellemek için ona zor bir görev verir.
- **Sevgiliye kavuşma:** Görevi başarıyla yerine getiren Şah Meşreb, Koñtaacı’nın da Müslüman olmasını sağlar ve kızıyla evlenir.

Destanların evlenme epizodunda “Kahraman, uğruna mücadele verdiği kızı alıp memleketine dönmeden önce, kayınbabası tarafından verilen zor görevleri yerine getirmek mecburiyetindedir. Verilen zor görevlerle, kahramanın cesareti ve dayanıklılığı tekrar sınanır. Burada kahraman, olağanüstü zor olan görevleri tek başına başarmak durumundadır.” (Bekki, 2009, s. 151). Destanlar dışında halk hikâyelerinde de sıkça rastlanan imtihan motifinin buradaki tek farkı Şah Meşreb’in dinî kimliği sebebiyle kendisiyle birlikte temsil ettiği dinin de sınanma düşüncesidir. Bu sebeple de Şah Meşreb, buradaki mücadelesini sadece kızla evlenmek için değil aynı zamanda kendisine Appak Koco tarafından yükselene misyonu yerine getirmek için de yürütür.

Destanlara mahsus bir başka motif olan “ad alma motifi”nin de yine Namırzayev’in anlatmasında görüyoruz. “Dede Korkut Kitabı”nda kahramanın başarısından sonra ad alması örneğinde olduğu gibi doğan çocuğa geçici bir ad verip onun gerçek adını, ortaya koyduğu bir muvaffakiyet veya kahramanlıktan sonra verme anlayışı destanlarda sıkça görülür (Türktaş, 2019, s. 35-37). Namırzayev’in anlatmasında “Maaşirib” Appak Koco’nun verdiği zor vazifeyi yerine getirince ona “Şaamaşirib” adı verilir.

Kasimbek Seydakmatov metni olan “Dubana Maşrap”ta yer alan “kesik baş motifi” de diğer menâkıbnâmelerde yer almayan, “arkaik” bir motiftir. Orozova’nın verdiği bilgilere göre kesilen başını koltuğuna alıp bir süre ölmeden hareket eden, yürüyen, düşünen, konuşan azizlerle ilgili anlatılar eski devirlerden beri mevcuttur. Bu motif İslam, Hristiyan dinleri ortaya çıkana kadarki dönemde vardır (2003, s. 10). Bu motif üzerine ayrıntılı bir çalışma ortaya koyan Ahmet Yaşar Ocak, Müslüman ve Hristiyan halk anlatılarında araştırdığı “kesik baş motifi”yle ilgili ulaştığı neticeye göre bu motifin ortak bir kaynağa dayanması kuvvetle muhtemeldir. Türklerin Anadolu’ya gelmeden

önceki anlatılarında bu motifin görülmeyişini ve Hristiyan anlatılarından –özellikle İncil’de anlatılan Hz. Yahya kıssası- ve eski çağ efsanelerinden kaynaklı bir motif olabileceği sebebine bağlar. Bununla birlikte İslami dönemde ortaya çıkan evliya menkıbeleri, masal, destan, efsane gibi anlatılar da anılan motif cihetiyle bir dönem Hristiyan folkloruna tesir etmiştir (2013, s. 87-88). Görünen odur ki hem Hristiyan azizleri hem de Müslüman evliyalari için kullanılan bu motif daha çok onlara kutsiyet kazandırmak, onların bir kerametini ortaya koymak veya ölümsüzlük fikrini desteklemek amaçlarıyla kullanılmıştır. Kırgız anlatılarında pek rastlanmayan bu motifin Seydakmatov metninde yer almasını diğer sahaların etkisiyle açıklamak mümkündür. Nitekim Ocak’ın konuyla ilgili çalışmasında, kesik baş motifiyle ilgili aktarılan örnek metinlerden birinde de benzer bir olayı Hekim Duban’ın, Farısların şehrinde ve Rumlara hükmeden bir melikle olan macerasında görüyoruz (2013, s. 101-108).

Yine Kasımbek Seydakmatov’un anlatmasında Şah Meşreb’in sürüdeki hayvanları kurt, ayı, aslan ve kartal gibi yırtıcı hayvanlara teslim edip güttürmesi, masallara ait bir motif gibi görünmekle birlikte onun manevi derecesini yansıtmak amacıyla anlatıya eklenmiş bir keramet olma yönü de bulunmaktadır. O, vahşi hayvanlara dahi hükmedebilen bir evliya olarak gösterilmiştir.

Kırgız anlatılarındaki arkaik motiflerden biri de İbray Beyşekeyev’in “Gülgaaki” ve Kasımbek Seydakmatov’un “Dubana Maşrap” adlı anlatmalarında geçen olağanüstü gebe kalma motifidir. Şah Meşreb’le ilgili oluşturulan kutsal ve gizemli karaktere sıradan bir insan gibi evlenip çocuk sahibi olma davranışı uygun görülmeyle bu olay onun gizemli karakterine uygun bir hâle getirilmiştir. Beyşekeyev’in anlatmasında Gülgaaki’nin Müslüman olup Şah Meşreb’i kabul ettikten sonra, “Bu evliya benimle birlikte yatmaz herhâlde” (Akmataliyev, 2003, s. 29) diye düşünmesi ve Seydakmatov’un anlatmasında Şah Meşreb’le Gülgaaki evlendikten sonra “Divane Meşreb, dervişlikten başka hiçbir şey yapmayı bilmezmiş...” (Akmataliyev, 2003, s. 29) ifadeleri bunun bir göstergesidir. Çocuk sahibi olma, bu “evliya” karakterine uygun hale getirilerek yarılan tabanlarına keçi yağı sürerken Gülgaaki’nin “bedenine” dokunması sonucu kızın gebe kalması motifi anlatılara eklenmiştir.

Gizemli bir şekilde gebe kalma, Türk-Moğol epik destanlarında ve masallarında sık rastlanan bir motiftir. Türk boylarının efsanelerinde de rastlanır. Örneğin Kırgızların ortaya çıkışında kırk kız sudaki köpüğü içip gebe kalır. Epik ürünlerde de yediği elmadan veya başka meyvelerden, aslanın yüreğinden, gün ışığından, pınar suyundan, Allah’ın yardımıyla Müslüman azizlerin (şeyh, evliya, Hızır) duasıyla gebe kalarak dünyaya getirilen kahramanlara sık rastlanır (Orozova, 2003, s. 9).

Sonuç

Babarahîm Şah Meşreb, edebi ve tarihi kişiliğinin yanı sıra menkıbevî kişiliğiyle de tanınan geniş bir coğrafyada halk üzerinde derin tesir oluşturmuş bir şairdir. Onun şiirlerinin edebi değerinden veya geçmişte yaşamış bir kişi olarak tarihi olaylar ve kişiler üzerindeki etkisinden daha çok onu kalıcı ve “popüler” kılan menkıbevî kişiliğidir. Çünkü onunla ilgili menkıbeler, onun tasavvufî kişiliğini de yansıttığı için onun yaşadığı dönemden itibaren uzun bir süre halk üzerindeki tesiri bu menkıbelerle devam etmiştir.

Bahsi geçen menkıbelerin geniş bir coğrafyaya yayıldığını Kırgız halk anlatıları arasında tespit edilen menkıbevî anlatılardan da anlıyoruz. Bu anlatılarda geçen olaylar, genel itibarıyla, daha önce yazıya aktarılmış menâkıbnâmelerdeki olaylarla örtüşmektedir. Ancak şekil itibarıyla Kırgız sözlü anlatılarının genel özelliklerine uyarlanmışlardır. “Kıssa-i Meşreb” ve diğer menâkıbnâmeler mensur ürünler olmasına rağmen bahsi geçen Kırgız halk anlatıları daha çok manzum ürünlerdir.

Diğer menâkıbnâmelerde “olağanüstü gebe kalma” motifi bulunmamasına rağmen, Kırgız sahasındaki anlatıların ikisinde geçmektedir. Kırgız halkı arasındaki evliya, şeyh, derviş algısının bu motifi gerekli kıldığı anlaşılmaktadır. Anlatılardaki ifadelerde de görüldüğü üzere kutsal kişilerin sıradan insanlar gibi evlenmesi yerine böyle bir motifle çocuk sahibi olmaları onların gizemli kişiliklerine daha uygundur.

Namurzayev’in “Şaamaşirib Bayanı”, Kırgız sahasındaki diğer anlatılardan farklı olarak menkıbeyi destanlaştırmıştır. “Değerlendirme ve Karşılaştırma” kısmındaki açıklamalarda da görüldüğü üzere anlatının kompozisyon yapısı destanlarınkine oldukça benzerdir. Bununla birlikte “çocuksuzluk”, “imtihan” motifleri de metnin destanlara uyarlanmış bir menâkıbnâme niteliği taşıdığına dair verileri desteklemektedir. Oruzbay Urmambetov’un Gülgaaki destanı da Meşreb hakkındaki anlatılardan esinlenerek ve farklı kişi ve olaylar da eklenmek suretiyle destanlaştırılmıştır.

Kırgızların tarihte Kalmuklarla komşu olduğu ve iki halkın birbiriyle uzun süre mücadele ettiği bilinmektedir. Zaten Kırgız kahramanlık destanlarının çoğu da bu savaşlarda gösterilen kahramanlıklar üzerine kurulmuştur. Kırgız halk muhayyilesi, diğer kahramanlık destanlarından aşına olunan Kalmukların da şahıs kadrosunda bulunduğu ve bildik bir coğrafyada geçen olayları kendi anlatı geleneğine dâhil etmiştir diyebiliriz; ancak bunu yaparken de malum menkıbeleri Kırgız anlatı geleneğinin şemaline büründürmüştür. Bu hadise, sözlü kültür geleneği ürünlerinin sahalar arası aktarımında şekil, tür ve muhtevayı kapsayan değişimlerini örneklemekten başka Şah Meşreb’le ilgili mevcut menâkıbnâmelerdeki bilgilerin, hâlen sözlü kültürün canlılığını koruduğu Kırgız sahasındaki anlatılarla desteklenmesi açısından dikkate değerdir diye düşünüyoruz.

Kaynakça

- Abdullayev, V. A. (1967). *Uzbek Adabiyeti Tarihi (XVII. Asrdan XIX. Asrning İkkinçi Yarmıgaça)*. Taşkent: Okituvçi Naşriyat.
- Akça, İ. (2021). *Baba Rahîm Meşreb Menâkıb-Nâmesi”nde Geçen Şiirlerin Dinî-Tasavvufî Açından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Akmataliyev, A. (vd.) (2003). *Gülgaaki, Kız Saykal*. *El Adabiyatı Seriyası*, C. 25, <https://new.bizdin.kg/kniga/gulgaaky-kyz-saykal>. [Erişim Tarihi: 15.05.2023].
- Bekki, S. (2009). *Uzak Türk İllerinde Destanlaşan Evlilikler: Altay, Tuva, Hakas ve Şor Destanlarında Alplara Mahsus Evlilik*. Ankara: Öncü Yayınları.
- Fidancı, M. (1994). *Şâh Meşreb Menâkıb-nâmesi, İnceleme-Metin-Sözlük*. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Gedik, S. (2010). *Baba Rahim Meşreb’in Kitab-ı Mebde-i Nûr Mesnevîsi İnceleme-Metin-Gramer-Dizin*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- İbrayev, Ş. (1997). *Poetika Oguzskogo Geroičeskogo Eposa*. Almatı: Gılım Bas.
- Jumahoja, N. ve Adızova, I. (2019). *Ozbek Adabiyoti Tarihi (XVI-XIX Asr I. Yarmı)*. Taşkent: Noshir.
- Ocak, A. Y. (2010). *Kültür Tarihi Kaynağı Olarak Menâkıbnâmeler (Metodolojik Bir Yaklaşım)*. Ankara: TTK. Basımevi.
- Ocak, A.Y. (2013). *Türk Folklorunda Kesikbaş: Tarih Folklor İlişkisinden Bir Kesit*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

- Orozova, G. (2003). "Gülgaaki Poeması cana Epikalık Salt". *Gülgaaki, Kız Saykal- Baatırdık Epos. El Adabiyatı Seriyası*, (ed. A. Akmataliyev), C. 25, <https://new.bizdin.kg/kniga/gulgaaky-kyz-saykal>. [Erişim Tarihi: 15.05.2023].
- Saraç, O. (2021). Babarahîm Meşreb Menâkıbnâmesi'nde Zikredilen Kalmuk Hükümdarı Kongtaçi. *Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (ASOBİD)*, 10, 121-142.
- Tolkun, S. (2001). Meşreb (1640-1711). *Türk Kültürü Dergisi*, 454, 110-115.
- Türktaş, M. M. (2019). Türklerde Ad Verme ile İlgili Bazı Tespitler. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 7(17), 34-44.
- Uzun, M. (2004). Menâkıbnâme. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 29, s. 112-114). İstanbul: TDV Yayınları.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 574-590.
|| Geliş Tarihi-Received: 13.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 09.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1360015

Folklorda Feminist Kodlama Stratejileri: Ankara Kalecik Örneği

Feminist Coding Strategies in Folklore: The Example of Ankara Kalecik

Pınar KARATAŞ*

Öz

Folklor alanında kadınla ilgili çalışmalar en erken dönemden itibaren ele alınmaktadır; ancak feminist bakış açısıyla folklorla yaklaşım 1970'lerden itibaren Amerikalı halkbilimciler tarafından kavramsallaştırılmıştır. Günümüze kadar olan süreçte feminist çalışmalarda, feminist eleştiri aracılığıyla kültürün ve kültürün inşa edildiği retoriklerin erkek bakış açıları tarafından şekillendirilip egemen kılındığı ortaya konulmaya çalışılmış; alan araştırmaları, sözlü tarih projeleri ve edebiyat tarihi araştırmaları aracılığıyla mevcut kadın yaşamlarının kaydedilmesi sağlanmış ve kadın-merkezli estetik bir dil ve teorinin ortaya çıkarılması, keşfedilmesi ve geliştirmesi üzerine odaklanılmıştır. Bu bağlamda kadınların folklor aracılığıyla ifade etmek istedikleri mesajları geliştirmiş oldukları bazı stratejilerle kodladıkları görülmüştür. Bu kodlama stratejileri erkek kültürüyle ilişkilendirilen ancak feminist amaçlara göre uyarlanmış malzemeyi ifade eden uyarılma (appropriation), kadının folklor ürünü ile kendisi arasında bir bağ kurarak kendini ironik bir şekilde ifade etmesini esas alan kıyaslama (juxtaposition), feminist bir mesajın yıkıcı gücünü ortadan kaldıran veya dikkati ondan uzaklaştıran dikkati dağıtma (distraction); mecaz, kişiliğine bürünme ve lafı dolandırma yöntemleriyle dolaylı bir şekilde mesajın iletildiği dolaylama (indirection); baskın kültür tarafından zararsız, önemsiz, konuyla ilgisiz olarak düşünülen bir biçimin, bir tarzın ya da bir türün kullanıldığı önemsizleştirme (trivialization) ve yetersizlik iddiası ve rolüyle ataerkil beklentilere karşı direnci ifade eden yetersizlik (incompetence) olmak üzere altıya ayrılmıştır. Aynı ayrı ve sınırlı şekilde tanımlanmasına rağmen pek çok kodlama örneğinde iki ya da daha fazla stratejinin birleşimi söz konusudur. Joan N. Radner ve Susan S. Lanser tarafından tanımlanan bu kodlama stratejileri Ankara'nın Kalecik ilçesinde kadınlardan derlenen folklor unsurları üzerinden ele alınmış ve feminist bakış açısıyla değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Feminizm, feminist folklor, kadın folkloru, kodlama stratejileri.

Abstract

Although studies on women in the field of folklore have been addressed from the earliest period, the approach to folklore from a feminist perspective has been conceptualized by American folklorists since the 1970s. In feminist studies until today, it has been tried to reveal that culture and the rhetoric through which culture is constructed are shaped and dominated by male perspectives through feminist criticism. Current women's lives were recorded through field research, oral history projects and literary history research, and the focus was on revealing, exploring and developing a woman-centered aesthetic language and theory. In this

* Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Halkbilimi Bölümü, e-posta: pmaden@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4609-8993.

context, it has been observed that women encode the messages they want to express through folklore with some strategies they have developed. It is divided into six, these coding strategies include: appropriation, which refers to material associated with male culture but adapted for feminist purposes; juxtaposition, which is based on a woman expressing herself ironically by establishing a bond between herself and the folklore product; distraction a method that eliminates the destructive power of a feminist message or draws the attention away from it, indirection, where the message is conveyed indirectly through metaphor, impersonation, and circumlocution, trivialization, in which a form, style or genre is considered harmless, unimportant and irrelevant by the dominant culture is used, and incompetence, which expresses resistance to patriarchal expectations with the claim and role of inadequacy. Although defined separately and in a limited way, many coding examples involve a combination of two or more strategies. These coding strategies defined by Joan N. Radner and Susan S. Lanser were discussed through folklore elements collected from women in the Kalecik district of Ankara and evaluated from a feminist perspective.

Keywords: Feminizm, feminist folklore, women folklore, strategies of coding.

Giriş

Kökeni Aydınlanma Dönemi'ne kadar uzanan feminizm, tarihi süreç içerisinde üç dalga olarak gelişim göstermiştir. Buna göre feminist hareket 19. yüzyılda kadınların siyasi haklarıyla ilgili taleplerine odaklanan birinci dalga, 20. Yüzyılın son çeyreğinde cinsiyetçilik ve cinsel politikalara odaklanan ikinci dalga, 20. yüzyılın sonu ve 21. Yüzyılın ilk çeyreğinde ikinci dalgada feminizmin sadece üst-orta sınıf beyaz kadınlara indirgenen bakış açısına tepki olarak doğan ve kadın hareketlerinin geniş düzlemde yayılması amacıyla toplumsal cinsiyet, sınıf, ırk, etnisite, cinsellik, milliyetçilik, siyaset, iktisat vb. konularına yönelen üçüncü dalga olarak sınıflandırılmaktadır (Donovan, 2014; Taş, 2016, s. 171). Antropolojik, psikanalitik, dilbilimsel, tarihsel, yapışökümcü ve edebi kaynak ve okullardan türeyen çağdaş feminist teoriler ise, Özcülükten Varoluşçuluğa, Psikanalitikten Marksizm'e, Radikal ve ayrılıkçı feminizmden farklılık feminizmine (Kausaleos, 1999, s. 20) postmodern Feminizmden Ekofeminizme kadar geniş bir çerçevede karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde pek çok farklı disiplin tarafından ele alınan feminist teoriler bu disiplinlerin kendine özgü kuramsal yaklaşımlarıyla yeni çalışmalar ortaya koymaktadır.

Folklor çalışmalarında kadınla ilgili konular en erken dönemlerden bu yana ele alınırken feminist bakış açısıyla folklorla yaklaşım 1970'lerden itibaren Amerikalı halkbilimciler tarafından kavramsallaştırılmıştır. Folklore Women's (Feminist) Communication dergisinin ilk sayısının 1973 sonbaharında yayınlamasının ardından Clair R.Farrer'in editörlüğünde yayımlanan "Women and Folklore" (1975a) kitabındaki makaleler ile ve Marta Weigle tarafından kaleme alınan "Woman as a verbal Artist" (1978) başlıklı makale dikkat çeken ilk yayınlar olarak karşımıza çıkmaktadır. İlerleyen süreçlerde kadınların hayatlarının, bakış açılarının ve şimdiye kadar marjinal olarak görülen türlerin derlenerek kaydedilmesi 1980'ler boyunca ve 1990'lara kadar devam etmiştir. Rosan A.Jordan ve Susan J. Kalcik editörlüğünde yayımlanan "Women's Folklore, Women's Culture" (1985) ve Michelle Zimbalist Rosaldo ile Louise Lamphere editörlüğündeki "Woman, Culture and Society" (1974) adlı yayınlarda kültürel üretimde ev içi ya da özel (kadın) ve kamusal (eril) alanların ayrımı üzerine odaklanan makaleler yer almış ve konunun farklı boyutlarına dikkat çekmiştir. Journal of American Folklore dergisinin 1987 yılında, Bruce Jackson editörlüğündeki "Folklore and Feminism" başlıklı ve Journal of Folklore Research, dergisinin 1988'de Beverly J. Stoeltje editörlüğündeki "Feminist Revisions in Folklore Studies" başlıklı özel sayıları kadınların yaşamlarını mevcut güç ilişkileri bakımından daha kapsamlı olarak kuramsallaştırmaya başlamıştır (Preston, 1996, s. 517). Bu çalışmaların eş zamanlı olarak halkbilimi çalışmalarında daha sonra Performans Teorisi oluşturacak olan genç halkbilimcilerin kuşağının metin

merkezli anlayışa isyan ettikleri ve yeni anlayışın kavramsal çerçevesini içeren ilk eserlerini verdikleri döneme denk düşmesi dikkat çekicidir (Çobanoğlu, 2015, s. 382). Bu durum erken dönem halkbilimi yaklaşımlarının değişmesiyle birlikte kadına olan bakış açısının da değişmelerin gerçekleştiğini göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Margaret Mills, feminist folklor çalışmalarında "Toward New Perspectives in Folklore" (Paredes and Bauman, 1972) adlı çalışmayı başlangıç noktası olarak kabul etmekle birlikte feminist eleştiriye dair bu kitapla ilgili çarpıcı olan şeyin "sessizliği" olduğunu vurgulamaktadır. Söz konusu çalışmada insan gruplarının inşasında farklılıkların etkisi güçlü bir şekilde ifade edilirken halk modelleri ve farklılığı esas alan popüler modellerde (ırk ve cinsiyet stereotipleri gibi) oldukça kalıcı ve görünür bir kültürel kaynak olarak toplumsal cinsiyete hiç değinilmemiştir. Aynı şekilde Ben-Amos'un halk grubuyla ilgili yüz yüze modelinde de sosyal grup kavramının bir ögesi olarak toplumsal cinsiyet yapılandırmasının yeterince vurgulanmadığı görülmektedir. Burada geliştirilen küçük grup kavramı sınırlayıcı ve grup kimliklerinde çoklu ve eşzamanlı üyelik kavramından yoksundur. Feminist modeller ise aile, yaş grubu, atölye vb. gruplarda kesişen tanımlayıcılar olgusuna bakma noktasında donanımlı olmuştur (1993, s. 176). Böylelikle bu ilk çalışmaların açtığı yolda feminist folklor yaklaşımı ilerlerken folklor çalışmalarının da kavramsal ve kuramsal olarak gelişmesine katkı sağlamıştır.

Feminist bakış açısıyla folklor disiplininin de o zamana kadarki eril yapısı gözler önüne serilmiş ve eleştirilmiştir. Bu bağlamda ilk dönem folklor çalışmalarında kadınlarla ilgili olduğu düşünülen halk inançları, sağlık, tılsımlar, bazı oyunlar, çeşitli inançlar ve gelenekler gibi çeşitli konularda kadın verilerine güvenilir ve onlara kaynak kişi olarak başvurulurken diğer alanlarda yalnızca erkek kaynak kişilerin bulunmadığı durumlarda kadınların bilgilerine başvurulduğu şeklinde genel bir eğilim olduğu belirtilmiştir (Farrer, 1975b, s. IV). Kadınların ikincil kaynak kişiler olarak görülmesinin yanı sıra araştırmacıların, anlatılar, şarkılar, atasözleri, bilmeceler gibi kavramsal olarak önceden belirlenmiş kriterlere kabaca uyan sözlü sanat biçimlerini arama, inceleme ve sunma eğiliminde iken dedikodu, anekdot ve kişisel anlatı gibi sıklıkla kadın performanslarıyla ilişkilendirilen türleri marjinal olarak görerek kaydetmeye ve çalışılmaya değer bulunmaması bir başka yanılğı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu önemli türlerin göz ardı edilmesi ve "aşağı" olduğu düşüncesi ile kayıt altına alınmasındaki başarısızlık, yerel sanatsal türler sisteminin ve eleştirel değerlendirmenin de yanlış yorumlanmasına sebep olmuştur (Weigle, 1978, s. 2). Türk folklor çalışmalarında da adı geçen kadın folkloruna ait türlerin diğerlerine nazaran çok daha az ve yeni yeni çalışılması konuya yaklaşım bağlamında paralellik göstermektedir.

Ayrıca yakın zamana kadar saha çalışanlarının çoğunun erkek olması ve kadın kültürüne özgürce erişilememesi gerçeği, folklor çalışmalarını ve alan araştırmasını kavramsallaşması, uygulanması ve verilerin yorumlanması noktasında doğal olarak etkilemiştir. Genel olarak, bu erkek egemen yapı, kadınların kendini ifade etme kültürünün göz ardı edilmesi veya önemsiz ve sınırlı görülmesi noktasında önemli bir etkidir. Aynı zamanda folklor çalışmaları, tıpkı antropolojik araştırmalar gibi, kadınları erkeklerin onları gördüğü (ya da görmediği) şekilde tanımlamıştır. Dolayısıyla dünyayı erkek gözüyle görme eğilimi, folklorcuların kimden ne tür veri aradıklarını ve gerçekte hangi verileri kimden topladıklarını da etkilemiştir (Jordan and Susan Kalcik, 1985, s. XI). Benzer bir durumun Türk folklor araştırmalarının erken dönemleri için de geçerli olduğu söylenebilir. Ziya Gökalp, M. Fuad Köprülü ve Rıza Tevfik tarafından temelleri atılan Türk folklor araştırmalarının ikinci ve üçüncü kuşak temsilcilerinin ağırlığını erkek araştırmacılar oluşturmuştur (Aça, 2017, s. 17). Sonraki yıllarda kadın araştırmacıların

sayısı artmış ve bu araştırmacıların kadın folklorunu ele aldığı pek çok çalışma yürütülmüştür. Bir yandan da kadın folkloruyla ilgili erkek araştırmacılar tarafından eril bakış açısıyla ele alınan çalışmalar yapılmaya devam edilmiştir. Bununla beraber araştırmacının bilimsel, kişisel ve sosyokültürel bir kendilik olarak araştırma süreci ve sonuçlarının belirleyici ve kurucu bir unsuru olarak görüldüğü ve bir analiz kategorisi haline geldiği (Kaderli, 2020, s. 564) günümüzde, Türk folklor çalışmalarında bağlamsal bir faktör olarak kadın araştırmacı ve onun kadın bakış açısıyla folklorunu değerlendirmesi ile sadece malzemenin derlenip incelenmesi noktasında değil feminist bir yaklaşımla konunun kavramsal olarak ele alınması henüz üzerinde yeterince tartışılmış konular arasında değildir.¹

Günümüze kadar olan süreçte feminist çalışmalar, feminist eleştiri aracılığıyla kültürün ve kültürün inşa edildiği retoriğin erkek bakış açıları tarafından şekillendirilip egemen kılındığını ortaya koymaya çalışmış; etnografik saha çalışması, sözlü tarih projeleri ve edebiyat tarihi araştırmaları aracılığıyla mevcut kadın yaşamlarını kaydetmesi ve geçmiş yaşamların hatırlanmasını sağlamış; "jino-eleştiri" ile de kadın-merkezli bir estetik dil ve teorinin ortaya çıkarılması, keşfedilmesi ve/veya geliştirmesi üzerine odaklanmıştır. Başlangıcından itibaren kadınlara hem entelektüel hem de siyasi katılım çağrısında bulunan feminizm, böylelikle de sadece kültürü belgelemek ve yorumlamak değil, aynı zamanda kültürü dönüştürmek ve yaratmak için de çaba sarf etmiştir (Preston, 1996, s. 516).² Feminist folklor alanında yapılan çeşitli çalışmalarla, yeni kadın türleri bulunmuş ve kadınlarla ilgili konuları yansıtan teoriler yaratmaya odaklanılmıştır. Bu çalışmalar kadın repertuarlarının "hanımefendilere yakışmayan" türleri içerdiğini, kadın icracıların kamusal alanda var olabileceğini, kadın akademisyenlerin teorinin uygulamasında titiz olabileceğini ve feminist konuları yansıtan ve feminist teorinin uygulandığı kadınların hayatlarını derinlemesine inceleyen etnografiler hazırlanabileceğini göstermiştir (Kausaleos, 1999, s. 24). Böylelikle folklor alanından erkek egemen yaklaşım ve çalışmalarla birlikte kadın merkezli çalışmalar ve kadın araştırmacıların varlıkları da görünür hale gelmiştir.

Yukarıda ifade edilen yaklaşımlar kapsamında günümüzde Feminist Folklor çalışmaları toplumsal hayatımızdaki ataerkil kültürel örüntüler, kadına yönelik cinsiyetçi algı, kadın bedeninin cinsel bir nesneye dönüşmesi, kadın özgürlüğünün kısıtlanması, güzellik miti, anlatım türlerinin cinsiyetçiliği gibi problematiklerle çalışmalara yeni bir boyut getirmiştir (Çobanoğlu, 2015, s. 381-384). Ayrıca kendilerine özgü ifade araçları ve yöntemleriyle bir halk grubu olarak kadınlara ait bir folklorun varlığı ve bağlamsal faktörlerin incelenmesi temel araştırma alanlarından biri olarak öne çıkmaktadır.

Feminist folklor çalışmaları arasında öncü yayınlardan birisi de Joan N. Radner ve Susan S. Lanser tarafından yayımlanan "Feminist Ses: Folklor ve Edebiyatta Kodlama Stratejileri" (The Feminist Voice: Strategies of Coding in Folklore and Literature) başlıklı makaledir. Söz konusu çalışmada kadınların iletmek istediği feminist mesajları çoğunlukla doğrudan değil, kendi aralarında bir dil oluşturarak ve kodlayarak dile

¹ Türk folklor araştırmalarında araştırmacı kimliğinin göçmen folkloru bağlamında bağlamsal bir faktör olarak ele alan ve tartışan bir çalışma olarak bkz. (Kaderli, 2017) Ayrıca araştırmacının alan araştırması sürecindeki bedenselliği için bkz. (Kaderli, 2020). Feminist teori bağlamında folkloristik alanındaki öne çıkan çalışmalar için bkz: (Ölçer Özünel, 2017; Çek, 2014; Kaderli, 2023; Yıldız Altın, 2021; Kahveci, 2021; Yalçın, 2021; Somuncuoğlu Özet, 2020; Yurtsever, 2019).

² Folklor ve feminizm arasındaki ilişki folklorun feminist bakış açısı ile incelenmesinden ibaret değildir. Tarih boyunca pek çok kez yapıldığı gibi -ör. ideolojik halkbilimi kuramlarında olduğu gibi- bir uygulamalı halkbilimi örneği olarak feministlerin folklorik malzemeyi ait olduklarından farklı bir bağlamda sunarak ona yükledikleri yeni işlevle kendi propaganda araçları olarak kullandıklarına dair bir tartışma açan "The Feminists Have Done It: Applied Folklore" (Lewis, 1974) çalışma dikkat çekicidir.

getirdikleri öne sürülmektedir (1987, s. 412). Bu çalışmada Joan N. Radner ve Susan S. Lanser tarafından öne sürülen altı stratejinin Ankara- Kalecik'ten derlenen folklor unsurları üzerinde bir değerlendirmesi yapılmış olup bu yöntemlerden hangileriyle yoğunlukla karşılaşıldığı ve hangilerinin birtakım farklılıklarla kendine özgü bir hal aldığı tespit edilmeye çalışılmış ve Kalecik folkloru üzerine feminist bakış açısıyla çözümlenmeler yapılmıştır.

Feminist Folklor ve Kodlama Stratejileri

Kadınların ürünlerinin bakış açısını aydınlayabilecek bir model sunmak ve hem folklor hem de edebiyat metinlerini açıklayan feminist teoriyi geliştirmek için disiplinler arası bir tartışma yaratmak amacıyla kaleme alınan makalede Joan N. Radner ve Susan S. Lanser kadınların feminist mesajlarını kodlarken bazı stratejilerden yararlandıklarını tespit etmiştir.

Radner ve Lanser'e göre kadın deneyiminde ortak olan işaretler çoklu okuma kapasitesine sahip karmaşık bir metin oluşturabilir. Böyle bir metinde kadınlar, kadınların erkeklerle ilgili rolleri hakkında yorum yapan ve doğrudan ifade edilmesi güvenli olmayacak mesajlar da dâhil olmak üzere erkekler tarafından kolayca erişilemeyen, gruba özgü mesajları okuyabilir. Bu mesajlar kodlamalar sayesinde oluşturulmakta ve iletilmektedir. Kodlama genellikle, karmaşık bir dinleyici kitlesinin olduğu bağlamda, dinleyicilerden bazılarının şifreli mesajları çözebilme yeteneğine sahipken diğerlerinin mesajı anlama kabiliyetinde olmadığı durumlarda devreye girmektedir. Verilmek istenen mesaj açıkça söylendiğinde tehlike arz eden bir durum oluşacakken kodlanması sayesinde tehlike ortadan kalkmaktadır. Böylece kodlanmış bir metin, mesajı çok anlamlı olabilen ve karmaşık bir metin olarak tanımlanır. Kodlama ihtiyacı bilinçli bir hareket olarak değerlendirilmemektedir (1987, s. 413-414). Bu durum daha çok kadınların içinde buldukları erkek egemen kültürde kendiliğinden ve doğal olarak gerçekleşmektedir.

Radner ve Lanser adı geçen çalışmalarında kodlama stratejileri uyarılma (appropriation), kıyaslama (juxtaposition), dikkati dağıtma (distraction), dolaylama (indirection), önemsizleştirme (trivialization) ve yetersizlik (incompetence) olmak üzere altıya ayrılmıştır. İster istemez ayrı ayrı ve sınırlı şekilde tanımlanmasına rağmen pek çok kodlama örneğinde iki ya da daha fazla stratejinin birleşimi söz konusudur (Radner and Lanser 1987, s. 415). Aşağıda sunulan örneklerde de birden fazla stratejinin birlikte kullanıldığı görülmektedir.

Uyarılma (appropriation): Altı stratejiden ilki olan uyarılma (appropriation), erkek kültürüyle ilişkilendirilen ancak feminist amaçlara göre uyarlanmış malzeme ve biçimleri içeren kodlama stratejisidir. Yöntem, erkekle ve onun gücüyle alay etme, beklentilerine ironik bir şekilde karşılık verme ve onu eleştirme amacıyla ortaya koyulan uyarlanmış eylemleri ve folklor ürünlerini kapsamaktadır.

Uyarılma süreci eril anlatıların dışarda bıraktığı bazı unsurların kadın anlatılarında yer alması şeklinde de gerçekleşmektedir. İrlanda'nın en önemli kadın hikâye anlatıcılarından biri olan Peig Sayers'in babasından duyduğu ve daha çok erkekler tarafından anlatılan hikâyelerin diğer erkek anlatıcılardan derlenen aynı hikâyeden farklı olduğu gözlemlenmiştir. Onun hikâyelerinde kadınların zor kaderlerine, cesaretlerine ve ataerkil dünya düzeninde birbirlerine destek olma ihtiyaçlarına dikkat çekmek için büyük bir hız, ton ve vurgu değişikliği gerçekleştiği görülmüştür (Radner and Lanser, 1987, s. 415). Kalecik folklorunda ise bu durum hem gelin hem de damat kınasında söylenen "Bismillah deyin kınaya" sözleriyle başlayan türkünün icrasında karşımıza çıkar. Türkünün gelin ile annesinin ayrılığına gönderme yapan ve kadınların duygularını

anlatan bölümleri damat kinasında söylenmemektedir(Maden, 2005, s. 210). Ayrıca son yıllardaki erkek icralarında “Çağırın gelsin anaya, ol yane yane ağlaya” sözleri “Çağırın gelsin anaya, ol güle güle oynaya” sözleri tersine bir uyarlamayla icra edilmeye başlanmıştır. Erkeklerin icrasında coşku ön plandayken kadınların icrasına hüznün hâkimdir. Gelin kinasında tamamen kadınların duygularını anlatan kıtalar okunmaktadır. Bu kıtalarda aileden ve memleketten ayrılmanın hüznü, kızının evliliğiyle birlikte annenin yaşadığı yalnızlık ve özlem duygusu anlatılmaktadır. Türkü her ne kadar gelin kız için söyleniyormuş görünse de asıl odak anne ve annenin duygularıdır.

Uyarlama stratejisine Radner ve Lanser tarafından verilen örneklerden bir diğeri kocasının kırkinci doğum günü için parti düzenleyen bir kadının pastanın içinden genç ve çekici bir striptizci yerine orta yaşlı ve yıpranmış vücudunu gururla sergileyen bir striptizciyi çıkarması olarak verilmiştir. Burada ortamdaki erkekler için bu sadece bir şaka olarak görünürken aslında uyarlama stratejisi kullanan kadın ve ortamdaki diğer kadınlar için bu kocasının orta yaş fantezilerine gönderme yapan bir yorum olarak değerlendirilmektedir. Benzer bir göndermeye aşağıdaki fıkrada da rastlamak mümkündür.

“Bi gadının, bi erkeğin çocukları varmış. Adam İstanbulluymuş. Kadın da Anadoluluymuş. Şimdi annesi mutfakta iş görürkene, annesine diyomuş ki (çocuk), kedi de orda miyavlıyomuş, “Anne kedi mutfakta miyavlıyo da ben gorkmuyom” diyomuş çocuk annesine, yani cesaretini gösterecek. “Ya aslan yürekli oğlum baban da senin gadar cesaretlî” diyomuş. Çocuk kadar babasının cesareti yoğumuş.” (KK-1)

Yukarıdaki fıkrada erkeklerin kendilerinde bulundurmakla övündüğü cesaret kavramı üzerinden bir alay söz konusudur. Bu bağlamda cesaret erkek kültürüyle ilişkilendirilmiş ancak ironik olarak uyarlanmış bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Görünürde çocuğuyla diyalog halinde olan anne, aslında kocasının cesaretsizliğiyle dolaylı olarak ve kodlamayı kullanarak mesajını göndermekte ve onunla alay etmektedir. Ayrıca fıkrada adamın İstanbullu yani şehirli, kadının ise Anadolulu olarak tasvir edilmesi de “şehirli erkek” göndermesi yapmaktadır. Kadın toplumdaki genel erkek stereotipi dışındaki ve beklentilerini karşılamayan kocasına naif hatta korkak olduğu mesajını onunla vererek alay etmektedir.

Kıyaslama (juxtaposition): Bağlam, yorumlamayı güçlü bir şekilde etkileyebileceğinden, metinlerin, el sanatlarının veya performansların ironik bir şekilde düzenlenmesi, feminist kodlamanın önemli tekniklerinden biridir. Bir ortamda önemsiz veya net olarak görünen bir öğe, bir başkasında oldukça kasıtlı anlam düzeyleri geliştirebilir. Küçük gruplar ve performansa dayalı gelenekler ile maddi kültür geleneklerinin çoklu ortamı göz önüne alındığında, kıyaslayarak kodlama, folklorda edebiyattan çok daha çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilir (Radner and Lanser, 1987, s. 415). Bu durum sonsuz sayıda oluşan her yeni bağlam için bu stratejinin tekrar tekrar güncellenmesi anlamına da gelmektedir.

Kıyaslama stratejisi kadının folklor ürünü ile kendisi arasında bir bağ kurması, kendisini folklor ürünüyle ironik olarak ifade etmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yönteme örnek olarak bir kadının eşinin eski takım elbisesinden, güzel bir paspas yapması ve görenlerin onu duvarına asacağını, ona gözü gibi bakacağını zannetmesine karşılık kadının paspası mutfaka sermesi verilmiştir. Kadının büyük bir emek sarf ederek ortaya koyduğu paspas, birkaç gün içinde adeta bir paçavraya dönüşür. Aslında kadın burada ironik olarak eşinin evlenmeden önce kendisini sevebilmesi için büyük çabalar sarf etmesine (yemeklere götürmek, çiçek almak, romantik anlar yaşatmak gibi) karşılık evlendikten sonraki kayıtsızlığını ve tıpkı bir paspas gibi kadının ayağının altına

serilmesi düşüncesini ortaya koymaktadır. Kadın kocasının takım elbisesini kendi kültürel alanına çevirmiştir, bunu eleştirmek ve bu konudaki gizli isyanını haykırarak için ise kendi alanını, mutfağı seçmiştir. Bu alan onun özgür olduğu alandır (Radner and Lanser 1987, s. 416). Kadınların kendini özgür hissettiği her alanda kıyaslama stratejisi ortaya çıkabilmektedir.

Kalecik'ten derlenen bir masalda ise kıyaslama stratejisi bir manide karşımıza çıkmaktadır. Gülsüm Hanım adındaki bir padişah kızı, aşkı uğruna bir çobanın peşine düşüp, uzak bir diyardaki bir saraya kocasıyla birlikte hizmetçi olarak girer. Sarayda padişahın oğlu için düğün hazırlıkları vardır ve düğün hamamına gidilir. Aslında kendi kocası olan ve kimliğinden habersiz olduğu padişahın oğlu bir tepsi içinde gül, toprak, diken, altın, şeker ve nar tanesi gönderir ve herkesin bunlarla ilgili bir mani söylemesini ister. Gülsüm Hanım şu maniyi söyler:

Altın gibi aziz idim
Şeker gibi leziz idim
Saltanat ağcında
Tek bir tane filizdim
Naz bağında gül iken
Oldum bi kaba diken
Sebebim nar tanesi
Keloğlana vardım ben (KK-2)

Gülsüm Hanım, eline aldığı varlıklarla kendi arasında bir bağlantı kurmuş, onları kendi kullanım alanına, maniyeye çevirmiş, böylelikle kıyaslama stratejini kullanmıştır. Burada mani türünün seçilmesi de anlamlıdır. Mani kadının yaratıcısı olduğu ve kadın folklorunun en tipik türlerinden biri olarak dikkat çekicidir. Kıyaslama burada sadece metin içinde sınırlı değildir. Masalın derlendiği kaynak kişi de kendi ile masal arasında da bir kıyaslama yapmıştır. İyi durumdan kötü duruma düşen bir kadının hikâyesini anlatan masal ile kendi hayatını bağdaştıran kaynak kişi masalın bu bölümünü anlatırken ağlamaya başlamıştır. Sebebi sorulduğunda kızın varlıklıyken yokluğa düştüğü için uygulandığını söylemiştir (KK-2). Böylelikle açıkça dile getirilemeyen duyguların bir masal ya da bir mani ile kodlanarak anlatılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu durum Radner ve Lanser'in bağlam vurgusuyla da örtüşmektedir. Sadece masal kahramanını anlatır gibi görünen kodlama aslında kaynak kişiyi de anlatmakta böylelikle metin ve semboller çoklu bir göndermeye sahip olmaktadır.

Kadına diğer kadınlar tarafından verilen bir nişan da kadın ve nesne arasında bir bağlantı kurduğu için kıyaslama stratejisi olarak değerlendirilmiştir. Bir geline, bir grup kadın tarafından hazırlanan yorgan, burada kıyaslamamanın unsurudur. Geline, grup üyeleri tarafından verilen yorgan, ona kocasına sadık olması gerektiğini hatırlatması için verilmektedir. Yorganı gördüğünde kadın, sadakati anımsayacaktır (Radner and Lanser 1987, s. 417). Kalecik'te bu kıyaslamayı sağlayan ise bir nesne değil, bir eylemdir. Kalecikli kadınlar, gelin çıkardıkları kızlarının, ilçede gelin arabasıyla dolaştırılırken, aynı yoldan geçirilmesini istemezler. Geldiği yoldan bir daha geçerse, evliliğin bozulacağına, kızın baba evine geri döneceğine inanılır. Gelin, evlendikten sonra kendi evinde yaşamaya devam edecekse bile (damat iç güveyisi ise) kendi evine değil, bir akrabasının ya da yakınım evine indirilir (KK-3). Bu eylemin anlamını ve neden başkasının evine indirildiğini bilen geline, bu evden çıktın, "Ölünceye kadar evli kalacaksın" mesajı verilir. Bu bağlamda feminizmin en temel eleştirisi olan erkek egemen yapının kadına yüklediği roller bağlamında yarattığı ve dayattığı kültürün folklor aracılığıyla kadınlar tarafından yine kadınlara iletildiği görülmektedir.

Dikkat Dağıtma (Distraction): Dikkat dağıtma terimi feminist bir mesajın yıkıcı gücünü ortadan kaldıran veya dikkati ondan uzaklaştıran stratejileri tanımlamak için kullanılmıştır. Genellikle dikkat dağıtma, çok dikkatli dinleyiciler veya bir mesaj verildiğinden şüphelenenlerin dışındaki kişilerin mesajı duymasını engelleyecek bir tür gürültü, müdahale veya belirsizlik yaratarak gerçekleştirilir. Edebiyatta mesajı bastıran "gürültü" biçimsel iken folklorda, ortamın yalnızca sözlü olması gerekmediği durumlarda, performansın bir bileşeni (tencereye vurmak gibi) diğerini gizlemek için işe koşulabilir. Örneğin ninnilerde, rahatsız edici bir metin genellikle yatıştırıcı melodi ve ritimlerle karşımıza çıkar. Pek çok kültürde ninnilerin görünenden daha derin bir seviyede mesajları barındırdığı görülmüştür (Radner and Lanser 1987, s. 418). Dikkat dağıtma stratejisinde ön plana çıkan ninnilere Kalecik folklorunda da rastlanmaktadır.

Kalecik'ten derlenen bir ninnide dikkat dağıtma stratejisi bir kadının başka bir kadına gönderme yaptığı eleştirel bir mesaj için kullanılmıştır. Yöreden derlenen "Ak Köpek Altmışa Kara Köpek Yetmiş" adlı bir masalın yine ninni işleviyle metinde yer alan manisi, ayrıca Molla Bostancı adlı kaynak kişi tarafından ninni olarak da derlenmiştir. Masalda bir adam "Ak köpek altmışa kara köpek yetmiş" sözleriyle köpek satar. Bunu duyan yaşlı kör bir adam "o zaman senin k.hpe" diye adama söz atar. Adam buna inanmaz. Yaşlı adam bir küpe saklanarak kendisiyle gelirse bunu kanıtlayacağını söyler. Köpek satan adam küpe saklanır ve yaşlı adam gözünün kör kulaklarının sağır olduğunu söyleyerek kadından kendisini bir gece konaklamasını ister. Kadın kabul eder. Akşam olduğunda kadının dostları eve gelir. Yaşlı adam beşikte yatan bebeği sallayabileceğini söyler ve adama aldatıldığı mesajını ninni ile iletir.

"Yüküm dolu üzümünen
Gördün mü köpek gözününen" (KK-2)

Masalın bu bölümü pek çok kaynak kişi tarafından unutulmuş olsa da aşağıdaki mani bölümü hatırlanmakta ve tıpkı masaldaki gibi ninni olarak söylenmektedir. Masaldan bağımsız olarak kayınvalidelerin gelinini eleştirirken kullandığı müstakil bir ninni olarak karşımıza çıkan bu bölümün sözleri şöyledir:

Babanı duttum yüke
Üzümü döktüm büke
Anan hiç doymuyo ç.k.
Nenni yavrum nenni (KK-2, KK-4)

Torununu uyuturken bu ninniye söyleyen kayınvalide, masalda yaşlı adamın yaptığı gibi ninni ile dikkat dağıtarak gelininin cinsel arzularını eleştirmektedir. Yüz yüze bu konuları konuşamayacak olan iki kadın arasında iletişim, ninninin dikkat dağıtan müziği sayesinde sağlanmaktadır. Ayrıca ortamda bulunan dikkatsiz dinleyiciler için sadece bir ninni olan bu metin hedef alıcı olan gelin için net bir mesaj içermektedir.

Yukarıdaki masal feminist folklor açısından dikkat çekici bir örnektir. Masalın sonunda adam aldatıldığını anlayarak karısını öldürür. Böylelikle eril kültür tarafından oluşturulan mesaj kadınların birbirlerine anlattıkları bir masal aracılığıyla nesilden nesile aktarılır. Kadınlar aldatırsa bunun bedeli ağırdır. Bu noktada folklorun bir eylemin meşru ya da meşru kabul edilmeyeceği noktasındaki propaganda ve içselleştirme rolü büyüktür. Mesajın açıkça söylenmesine gerek yoktur. Kadını çevreleyen eril kültür ve maruz kalınan folklor mesajların ve kuralların içselleştirilmesini sağlamaktadır.

Yörede anlatılan bir fıkrada da kadın yine dikkat dağıtma stratejisiyle rahatsız olduğu kayınbabasına gönderme yapar. Kayınbabası misafir olarak evlerine gelen gelin, çocuğuna "Oğlumun dedesi gelmiş, gelmeden gidesi gelmiş" diye ninni söyler. Kayınbaba bu mesajı alır ve yine ninniye devam ederek "Benim adım Durali, bugün de

buralı yarın da buralı.” cevabını verir (KK-5). Kadınların kodlama stratejisiyle verdiği mesajlar gerek kendi aralarında gerekse erkeklerle olan iletişimlerinde yerini bulmaktadır. Ancak burada kodlamanın iletişimi başlatma işlevine de dikkat çekmek gerekmektedir. Rahatsızlık duyduğu konuyu kadın, gerek hemcinsine, gerekse karşı cinse kodlama stratejisiyle iletmektedir.

Dikkat dağıtma stratejisi türkülerde de sıkça kullanılır. Kadın doğrudan dile getiremediği duygularını, bir türkünün aldatıcı görüntüsü altında dile getirir. Yörede söylenen bir türküde kızların emeklerinin hiçe sayıldığı şu sözlerle dile getirilir.

Babamın öküzü beştir
Kızların emeği hiçtir
Anadan ayrılmak güçtür
Gel ayrılıp gitmeyelim (KK-6)

Bir başka kına türküsünde de feminist söylem açıkça ortaya çıkmıştır:

Damınızda ot muyudum
Üstünüzde yük müydüm
Bir taneydim çok muyudum
İşte ben gidiyon ana
Buralar da kalsın sana(KK-7)

Kına gecesi kadınların mesajlarını herhangi bir sansüre tabii tutmaksızın dile getirdikleri en dikkat çekici zaman dilimidir. Feminist içerikli mesajların büyük bir bölümünün kına türkülerinde dile getirildiği görülmektedir. Burada ortamın tamamıyla kadınlara ait olması etkilidir. Radner ve Lanser’in makalesinde kadınların özgür olduğu ve duygularını yansıttığı yer mutfak olarak gösterilmiştir. Türk kültüründe de benzer özgürlük alanı olarak kına gecelerinin ortamlarını göstermek mümkündür. Birinde maddi kültür unsurlarına yansıyan tepki, diğerinde sözlü olarak kına türkülerinde ve kıyaslama stratejisinde görüldüğü gibi manilerde dile getirilmektedir. Burada alan kavramı kadının özgürce varlık gösterdiği fiziki ya da soyut her türlü alanı ifade etmektedir.

Kalecik’te kına geceleri gibi kadınlara özgü olan bir diğer ortam yeni gelinin oğlan evine getirilmesi ile testi kırma, kapıya yağ bal sürme, gelinin yüzünün oklava ile açılması gibi birtakım ritüeller eşliğinde yapılan küçük eğlencedir. Bu eğlencede söylenen aşağıdaki türkünün hareketli ezgileri ve oyun oynanması ile dikkat dağıtılarak yeni geline mesaj verilmektedir.

Geydiğin urdur
Bu gece zordur
Gelinlik zordur gelinim
Sen sefa geldin (KK-8)

Burada gelin ile damadın ilk gecesine gönderme yapılarak bu gecenin ve genel olarak gelin olmanın zor olduğu mesajı verilmek istenmektedir. Bu önemli mesaj dikkatlerin müzik ve oyun eşliğindeki eğlence ortamı sayesinde dağıtılmasıyla iletilmektedir. Kalecik’te söylenen diğer türkülerde de kızların duyguları yine aynı yöntemle türkü eşliğinde dile getirilir.

Dolaylama (Indirection): Özellikle sözlü ve yazılı metinlerde olmak üzere diğer stratejilerden daha yaygın olan strateji dolaylamadır. Dolaylama ile Emily Dickinson’ın “tüm gerçeği söyle ama dolaylı olarak” diye ifade ettiği pek çok söyleme yolu kastedilmektedir. Geniş bir kavram olan dolaylama, üç temel başlık altında incelenmiştir. Bunlar, mecaz (metaphor), kişiliğine bürünme (impersonation) ve lafı dolandırmadır (hedging). Bunlardan ilki olan mecaz, tek imgelerden ayrıntılı fantezilere kadar hem

mesafe hem de belirsizlik yaratabildiğinden yasak olan cinsel ve politik konuları ifade etmek için kadınlar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Mecaza efsanelerde sıklıkla rastlandığı ve kadınların taciz ve çocuk doğurma korkularını kodladığı bir kodlama yöntemi olarak da karşımıza çıktığı belirtilmektedir (Radner and Lanser, 1987, s. 419). Kalecik'te de kadınlar cinsellikle ilgili konuları mecaz yoluyla dolaylama yaparak anlatmaktadır.

Cinsellikle ilgili konuların mecaz yoluyla ifade edilmesinde tabu ve örtmecelerin devreye girdiği görülmektedir. Çeşitli nedenlerle bir kavramın adlandırılması, alenen kullanımı mümkün olmadığında kavramı karşılayan söz tabuya dönüşmektedir. Bu sözü değiştirmeye ve başka bir sözle adlandırmaya ise "örtmece" denilmektedir (Güngör 2006, s. 71). "Ayıp sayılan kavramlarla ilgili tabular" (Güngör 2006, s. 79) olarak değerlendirilen cinsellikle ilgili kavramların doğrudan söylenmesinden kaçınmak da beraberinde örtmeceleri getirmektedir. Kadınların cinselliğe gönderme yapan örtmeceleri mecaz yoluyla oluşturduğu görülmektedir. Özellikle cinsel organların ve cinsel eylem doğrudan söylenmemekte bunun yerine meyve ve çiçek adı gibi benzetmeler ve sembolik eylemler örtmece olarak işlev görmektedir. Kodlama stratejilerinden dolaylamanın da örtmeceler üzerine kurulu olduğu görülmektedir.

Cinsellikle ilgili konular özellikle fıkra ve bilmece türlerinde mecaz yöntemiyle dolaylanarak ifade edilmektedir. Kadın eğlence kültürünün önemli unsurları olan bu türlerde mizah cinselliğe gönderme yoluyla yapılmaktadır. Bu örneklerden ilki gurbetteki kocasına mektup yazan kadının, cinsel arzularını mecaz yoluyla anlattığı fıkradır:

Yaz geldi geçti
Kestaneler ağzını açtı
Gelmezsen saliye (salıya)
Sırıktatırım Uzun Ali'ye (KK-4)

Mecazlı olarak kullanılan kestane, gerçekte kadının cinsel organını, kestane sıırıktatmak cinsel birlikteliği, kestanelerin ağzını açması ise, kadının arzusunu anlatmaktadır. Mecaz yoluyla kodlanan mesaja kocası da yine mecaz kullanarak ancak sonu açıkça ifade edilmiş cinsel içerikli mesajını verir.³ Burada kadın karaktere dolaylı ifade rolü düşerken erkek karaktere daha açık ifadenin uygun görülmesi hem kadınların mecazdaki ustalığına gönderme hem de fıkranın mesajını anlayamayan ya da şüphe içinde kalan dinleyicilere açıkça fıkranın anlamını ifade etmek için kurgulanmış olabilir. Bazı kaynak kişiler fıkrada kadının "art niyetli" olmadığını yani cinselliği kast etmediğini gerçekten kestaneleri toplatmak istediğini fakat kocasının kendisini yanlış anladığını ileri sürmüştür. Ancak özellikle cinselliğe gönderme için sıklıkla kullanılan "kestane"nin seçimi bu ihtimali ikinci plana düşürmektedir. Burada mecazın çok anlamlılığı kadınlara bir özgürlük ve sığınma alanı sunmaktadır. Kadın mecaza başvurarak cinselliğe gönderme yapsa bile kaynak kişilerin savunduğu gibi "yanlış anladınız" savunmasıyla kendine güvenli bir çember oluşturmaktadır. Sonuçta her iki anlam da fıkrayla örtüşmektedir. Burada fıkranın anlatıldığı bağlam da önemlidir. Sadece kadınların olduğu ortamda fıkranın savunmaya ihtiyaç duyulmaksızın anlatımı söz konusuysa (her ne kadar araştırmacı kadın olsa da) "araştırma" kapsamında icra edilmesiyle fıkra kayda geçtiğinden savunmaları ve açıklamaları beraberinde getirmiştir. Burada fıkradaki kadın karakteri kadınların savunması da Peing Sayers'in hikâyelerinde kadınların zor

³ Arpa unundan aızığım
Demire döndü kazığıım
Sağ olasıya gelirseim
Ne .m.n kalır ne b.z.ğ.n (KK-4)

kaderlerine ve ataerkil dünya düzeninde birbirlerine destek olma ihtiyaçlarına dikkat çekmesine benzer bir durum yaratmaktadır.

Dolaylamanın görüldüğü bir diğer örnek de Kalecik'te sıkça anlatılan ve "O dün gece gerekti" sözleri adeta atasözüne dönüşen bir hikâyedir. Gelinlerin kocalarından korkmaları için gerdek gecesinden önce damatlar bir kedinin bacaklarını ikiye ayırırlarmış. Böylelikle gelin kocasının ona da benzer bir şiddet uygulayabileceği mesajını alarak, ondan korkarmış. Damadın biri bu işlemi yapmayı unutmuş, ertesi gece aklına gelmiş ve tam kediyi bacaklarından ayırmaya hazırlanırken, gelin cevap vermiş "O dün gece gerekti" (KK-5). Bu mecazi cevapla gelin, aslında "artık senden korkmam" mesajını damada vermiştir. "İş işten geçti" anlamında yeri geldiğinde kadınlar, "o dün gece gerekti" ifadesini sıklıkla ilçede kullanmaktadırlar. Özellikle kocaları için sıklıkla kullandıkları bu ifade hem o anki duruma gönderme yapan hem de kadının erkeğe meydan okuyan tavrına gönderme yapması açısından dikkat çekicidir.

Duyguları bir başkası üzerinden anlatma Radner ve Lanser tarafından dolaylamanın üç başlığından biri olan kişiliğine bürünme ya da yerine başkasını ikame etme şeklinde tanımlanmaktadır. Herhangi bir üçüncü kişi ikamesi veya herhangi bir şekilde bir başkasının söyleminin kullanılması, bir çeşit uzaklaştırma sağlar. Folklor türlerinin bu strateji bağlamında değerlendirilebileceği ve aslında bir türküdeki kadın rolüne bürünen kadın kocasına "seni kör aptal" derken aslında kendi eşine duyduğu tahammülsüzlüğü yansıtmaktadır (1987, S. 420). Yöreden derlenen bir fıkrada bu strateji bağlamında değerlendirilebilir: Ala danasını kaybeden bir kadın kurt ağzı bağlatmak yani danasını kurtların yemesini engellemek için bir hocaya gider. Hoca'nın "Ala danayı kurt yemesin" duaları eşliğinde cinsel istismarıyla karşılaşır ancak kendisi de şehvete gelerek "Aman hoca yerse yesin..." sözleriyle yarım kalan ilişkinin tamamlanmasını ister (KK-5).

Geleneksel toplum düzeninde cinsel arzuları dile getirmek, bir kadının da cinselliği arzulanabileceğini konuşmak hoş karşılanmazken bir folklorun baskılardan kaçıp kurtulma mekanizması oluşuna bağlı olarak rahatça konuşulabilir. Kaderli Balkan coğrafyasında Yalabık Çoban ve Değirmenci Dayı türküleri aracılığıyla kadınların cinsel arzularını dile getirdiklerini ve böylelikle de kısa bir süreliğine de olsa, gündelik yaşamın her aşamasında kendilerine dayatılan davranış ve düşünüş modelini ters yüz ederek, bastırılan duygularını yaşantılama ve rahatlama imkanı elde ettiklerini belirtmiştir (2017, s. 426). Aynı durum burada da fıkra ve "Hoca" tipi üzerinden gerçekleşmektedir. Kaynak kişinin cinsel içerikli anlattığı diğer fıkralarda hep bir hoca tipiyle karşılaşmaktadır. Kadınlar erkek folklorunun aksine kimliği belirsiz erkek tipleri üzerinden (Kaderli, 2017) ve fıkra ya da türküdeki kadının "kimliğine bürünerek" cinsel arzularını dile getirmektedir. Erkek folklorunda erkek, kadınla ilgili ifadeleri ve isimleri açıkça dile getirirken (kestane fıkrasında olduğu gibi kadının kodlamalı cinsellik imasına karşın erkeğin açıkça cinselliği ifade etmesinde ve ayrıca "Babanı tuttum yüke" sözleriyle başlayan ve açıkça cinsel organın adı anılan ninninin masalda yaşlı kör bir adam tarafından söylenmesi şeklinde kurgulanması da dikkat çekicidir) kadınların ise bunları çeşitli kodlamalarla ifade etmesi şüphesiz erkek egemen kültür ve toplum düzeninin yaratmış olduğu baskı ortamından kaynaklanmaktadır. Daha da geniş bir kapsamda değerlendirilecek olursa kadın folklorundaki tüm bu kodlama stratejilerinin de erkek egemen yapı içerisinde duyguların dışa vurumu bağlamında icat edilmek zorunda olduğu sonucuna varılmaktadır. Erkek folklorunun öne çıkan türlerinden biri olan küfürde de özellikle kadın bedeni üzerinden ve açık bir şekilde cinsellik ifade edildiğinden folklorun diğer türleri içinde de erkeklerin cinselliği açıkça konuşan kişiler olarak çizilmesinin gerçek hayatın uzantısı ve etkisi ile gerçekleşmiş olduğunu değerlendirmek mümkündür.

Yukarıda belirtildiği gibi kadınların genellikle örtmeceleri kullanarak cinsellikle ilgili konuları dile getirirken, cinsellikle ilgili olmayan konularda tabuyu kırarak açıkça erkek cinsellik organının adını söyledikleri örneklere rastlanmıştır. Bunlardan birisi bahtsızlığından dolayı sıra kendisine geldiğinde kendisine hiçbir şeyin kalmaması anlamındaki “Hasan’a Mesan’a s. k.m kaldı kel Hasan’a” (KK-13), diğeri de “Seni alan neylesin s. k.ni kara çalıya bağlasın varsın gitsin ağlasın” (KK-8, KK-11-KK-13) sözleridir. Bu durum cinsellikle ilgili konuları konuşurken çekinmek ancak konu cinsellik değilse erkeklik organını sıradanlaştırarak herhangi bir kelime gibi söyleyebilmek şeklinde yorumlanabilir. Konu cinsellik değilse bu organ önemsizleştirilerek açıkça söylenebilmektedir. Ancak burada da yine deyim ve kalıp sözlerin kullanılmasıyla bir önemsizleştirmenin gerçekleştiği görülür. Sıradan bir konuşmada bu kelimeyi kullanmaktan imtina eder kişiler kendisine ait olmayan bu kalıp ifadeyi söylerken zan altında kalmadan açıkça söyleyebilmektedir. Bu durum folklorun anonim olan güvenli sularında yüzmek olarak değerlendirilebilir.

Daha önce belirtildiği gibi kodlama stratejileri ayrı ayrı ele alınmakla birlikte genellikle birden fazla strateji iç içe geçmiş bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda “Altın gibi leziz idim...” manisinde duygulanan kadının da kıyaslanmanın yanı sıra masaldaki kadın kahramanın kişiliğine bürünerek kendi duygularını ifade ettiği görülmektedir. Bu bağlamda masal kahramanı ile kurulan empati önemlidir.

Dolaylanmanın üçüncü türü olan “lafı dolandırma” bir mesaj verirken kaçamak ifade kullanmak veya mesajı zayıflatmak için kullanılmakta olup eksilteler, litotesler, pasif yapılar, örtmeceler ve niteleyiciler gibi çok çeşitli stratejileri kapsamaktadır. Bu tür biçimler, bazı dilbilimciler tarafından “kadın dili”nin veya “güçsüzlerin dili”nin özelliği olarak tanımlanmıştır. Örneğin pasif yapılar, V. Woolf’un kadınların ezilmesinden erkekleri sorumlu tutmaktan kaçınmasını sağlar. Edilgen yapılar ve belirli bir kişiyi göstermeyen “onlar” kullanımı ile de Toni Morrison’un Sula’sı beyaz iktidar yapısını “bir zamanlar mahalle” olan şeyi yerle bir etmekle suçlamaktan kaçınmış olur (Radner and Lanser, 1987, s. 420).

Lafı dolandırma benzer bir kaçınma kaygısı ile mecaz aracılığıyla dile getirilen cinsel çağrışımlı bilmecelerde karşımıza çıkar. Bu bilmecelere örnek olarak “Anayın yaylayıp yaptığı, babanın sallayıp soktuğu (Bulgur- Dibek), “Ucu sallanır, dibi kılınır.” (Kirman), “Soktukça şişer, çektikçe küser.” (Kahve) (KK-4). “Başı bağlı kör koca anana kerkinir (sürtünür) her gece” (Turpan) (KK-9) ya da “Diz çöktüm dibine sivrimi soktum deliğine (sandık)” (KK-5) gibi örnekler verilebilir. Cinsel imgeler yaratan bu ifadeler cevapların sıradan nesnelere çıkmasıyla da şaşırtmacalıdır. Burada gülme unsuru yaratılan cinsel imgeden kaynaklıdır ve dolaylı olarak açıkça konuşulması hoş karşılanmayan konularda konuşma imkânı verir. Cevabın günlük yaşamdan nesnelere oluşu da aslında bilmeceyi soranı kadına uygun görülen davranış kalıbının dışına çıkma yükümlülüğünden kurtarır. Cinsellik hakkında konuşulmuş ancak ayıp söz söylemekten sakınılmış olur. Mecazın ve lafı dolandırmanın kasıtlı şekilde kullanımı söz konusu olsa da art niyetli olan dinleyicidir çünkü cevap onun düşündüğü gibi değildir. Kestane fıkrasında da kadınların savunma noktası bu olmuştur.

Önemsizleştirme (Trivialization): Önemsizleştirme, baskın kültür tarafından zararsız, önemsiz, konuyla ilgisiz olarak düşünülen bir biçimin, bir tarzın ya da bir türün kullanılmasını ifade etmektedir. Taşıdığı mesaj, başka bir bağlamda tehdit edici olsa bile, belirli bir biçim tehdit edici olmadığı düşünüldüğünde, mesajın içeriği dikkate alınamamakta veya gözden kaçırılmaktadır. En sık kullanılan önemsizleştirme stratejisi ise mizahtır. Kadınlar, mizahı konuştukları şeyin ciddiyetine tampon olabilecek pek çok bağlamda kullanmaktadırlar. Feminist şakalar ve iğneleyici sözler, kadınların tahrip edici

bıçaklarını köreltir (Radner and Lanser, 1987, s. 420). Bu bağlamda kocasına “Saç yandı hamur tükendi erim akılandı ömür tükendi.”⁴ sözünü söyleyen bir kadın bunu açıkça söylediğinde eleştirel mesajı sorun yaratabilirken kalıplaşmış ifadenin önemsizleştirme gücüne dayanarak dile getirebilmektedir.

Kadınlar çeşitli stratejiler ile kodladıkları mesajlarını sadece erkeklerle olan iletişimlerinde değil hemcinsleriyle olan iletişimlerinde de kullanmaktadır. Özellikle açıkça konuşulduğunda gerilimin ortaya çıkacağı durumlarda bu yöntemler tercih edilerek olası kavga ve kırgınlıkların önüne geçilmektedir. Bu bağlamda bu stratejiler ile kurulan dolaylı iletişim kültürümüzde “Kızım sana söylüyorum gelinim sen anla” sözüyle de açıkça ifade edilerek gelin-kayınvalide ilişkisi başta olmak üzere, komşuluk, eltilik ve anne-kız ilişkileri gibi kadınlar arasında kurulan çeşitli ilişkilerde de görülmektedir.

Kadınların mizahın gücünden yararlanarak önemsizleştirme stratejisini kullandıkları sözlerden en meşhuru “Gelin aksak kız kötürüm gelin gelin bizde oturun”(KK-11, KK-12, KK-13) sözüdür. Evdeki gelinlerin ve kızların tembelliğinden dem vuran, evin karışık olduğunu ve düzenlenmesi gerektiğini söyleyen evin büyüğü olan kadın ortamdakileri hem güldürüp hem de “evi toplayın” mesajını iletmektedir. BU sözün evde onca gelin ve kız varken işin evin büyüğü olan kadınlara kaldığı zaman da söylendiği (KK-15) belirtilmiştir. Aynı zamanda bu söz işimiz çok ama hiçbirimizde bu işi yapacak güç yok (KK-13) anlamında bir özeleştirme ifade etmektedir. Yine daha çok anneleri tarafından evlatlarına söylenen “Yatıp yatıp döşek çürütme, kalkıp kalkıp tekne kurutmak” (Yatıp Yatıp yatıp döşek çürütüyon, kalkıp kalkıp tekne kurutuyon) deyimini sadece yemek içmek ve yatmak hiçbir işe yaramamak, tembel olmak anlamına gelmektedir (KK-6, KK-8).

Anneleri tarafından tembel ve cazibesi olmayan kızlar için mani tarzında söylenmiş söylenen şu ifadelerde de aynı stratejinin kullanıldığı görülmektedir.

Seni alan neylesin
Kendini⁵/S. k.n. gara çalıya bağlasın
Varsın gitsin ağlasın (KK-8, KK-11-KK-13)

“Seni alan pişman olur” ana temasıyla anne mizahı kullanarak kızına dikkatli olması ve tembelliği bir kenara bırakıp kendine bakması mesajını vermektedir. “Seni gece alan gündüz bırakır” (KK-15) sözü de aynı bağlamda anneler tarafından kızları için kullanılmaktadır. Bu sözlerin daha çok beceriksiz kızlar için söylendiği belirtilmiştir (KK-8, KK-13, KK-15). KK-11 ve KK-14 “Seni alan neylesin...” sözünde kastedilen kızın erkeklere cazip gelecek çekiciliğe de sahip olmadığı anlamında kullanıldığını belirtirken KK-13 ve KK-8 dışından bakınca çok güzel görünen ancak çok beceriksiz olduğu için evlenecek kişi için pişmanlık yaratacağı düşünülen kişiler için söylendiğini belirtmiştir. Her iki durumda da eril kültür tarafından şekillenen kadından iş yapmasının beklendiği ve güzel olmasının gerektiği fikri kadınlar tarafından yine kadınlara folklor aracılığıyla aktarılmış olmaktadır.

Yine ilçede kadınların sıkça kullandığı “Kardeşine vermemek oynaşına çaldırmak (Verme gardaşına çaldırın oynaşına)” (KK-10, KK-12) deyimini ile cimrilik ederek bitmesin

⁴ Aynı sözün “Saç yandı hamur tükendi avrat akılandı ömür tükendi” versiyonu da bulunmaktadır. Bu bağlamda aynı strateji karşımıza çıkmış olsa da bu stratejinin kadınlardan tarafından kullanımı ile erkekler tarafından kullanımı aynı anlama gelmez. Erkek kültüründe bu stratejinin kullanımı zorunluluk gereği değil seçime bağlıdır. Ancak kadının bu stratejiyi seçimi kelimenin tam anlamıyla stratejiktir.

⁵ Bazı kaynak kişiler bu sözü sansürleyerek “kendini” şeklinde söylemiştir. Ancak sözün orijinalinde erkeklik organının açıkça söylendiği bilgisine ulaşılmıştır (KK-13, KK-14).

diye bir şeyi sakınırken ziyan olmasına sebep olmak eleştirilirken, “Eğretiye düğün evinde söylemek” (KK-6) deyimini kalabalık bir yerde başa kakmak eleştirilmektedir. Bu deyimler genellikle bir tebessüm eşliğinde karşısındakinde bulunan olumsuz bir davranış ya da özelliğe işaret etmektedir. Kadınlar birlikte durumu gülererek değerlendirir ancak, mesajı alması gereken kişi yaptığı hatayı anlar.

Önemsizleştirmeye bir diğer örnek “Elde kız olaydın da bana gelin olaydın”(KK-13, KK-14, KK-15) sözüdür. Bu söz evli kızlarını övmek için anneleri tarafından söylenen bir sözdür. Ancak burada açık işlev kızını övmek olsa da sözün gizli işlevi geline eleştiri yapmaktır. KK-13 bu sözün bir gelin için çok kırıcı olduğunu belirtmiştir. Kızının becerikli ve vasıflı olduğunu söylerken gelininde bu özelliklerin olmadığını, gelinin yaptığı işleri beğenmediğini, “gelinin işe yaramadığını” (KK-13, KK-15) ifade etmektedir. Çünkü özellikle geçmiş yıllarda geleneksel yaşamda gelinden beklenen evdeki işleri kolaylaştırması “işe yaramasıdır”.

Yetersizlik (Incompetence): Kadınlar geleneksel kadın faaliyetlerinde yetersizlik iddiasında bulunurken ve yetersiz olduklarını gösterirken, aslında ataerkil beklentilere karşı direnç gösteriyor olabilir. Beceriksizliği nedeniyle yemek yapmayan, örgü örmeyen, dikiş dikmeyen ve benzeri şeyleri bilmeyen pek çok kadın örneği vardır. Sonuç dışarıdakiler tarafından acınma ya da dışlama olabilir, ama beceriksizlik genellikle büyük bir kusur olarak görülmez. Aslında kadının yaptığı işleri yapmayı reddeden kadınlar genellikle önemli riskler almaktadır. “Akşam yemeğini yakmak yeteneksizlik değil, savaştır” (Radner 1987:421-421). Söz konusu çalışmada yetersizliğe örnek olarak Meksikalı Amerikan göçmen bir kadının hikayesine yer verilmiştir. Meksikalı bir adam İllinois mahkemesinde, boşanma davası sebebi olarak karısının ona bir Meksika yemeği olan Tamales’i yapmayı reddetmesini göstermiştir. Kadın, aslında yemeği yapmayı değil kadının temel işlevlerinden biri olarak görülen ve göçmen kültüründe toplum üyeleri arasında bir bağ oluşturmayı ve topluluğun güçlü grup üyelerinin desteğini almayı sağlayan şeyi reddetmektedir. Sorun teşkil eden şey onun bunu reddetmesiydi: “Yemeği yapabiliirdi ama yapmadı.” (Williams, 1984, s. 114, Aktaran (Radner and Lanser, 1987, s. 421). Örnekler çoğaltılabilir; taşıyabileceği halde poşet taşımayan kadın zaten evliliğin tüm yükünü çekerken bir de bu yüke katlanmak istemediği için ağır olduğu gerekçesiyle yükleri erkeğe bırakabilir. Göze alınan risk büyük olmakla birlikte yeteneksizliğe sığınarak ataerkil beklentileri boşa çıkarmak erkeğin bu yeteneksizliğe inandığı takdirde kadının zaferi olarak görülebilir. Kadınların güzel olmasa da erkeğin yaptığı yemeği ya da en ufak bir yardımcı aşırı övgüyle karşılaması ve bunun genç nesillere öğütlenmesi de benzer bir yaklaşımla erkeği aldanan konumuna sokmaktadır.

Yetersizlik bir isteksizlik ve tepki göstergesi olarak bir fıkrada karşımıza çıkar. Bu örnekte ayrıca tersine çevirme yöntemi de kullanılmıştır. Tersine çevirme kendi hazırladığı tuzağa kendisi düşen bir kişinin durumunu ifade eder ve kötülüğün kurbanı kendisi olan bir zalim, aldatan kişinin kendisinin aldanması şeklinde tanımlanmaktadır (Bergson, 2015, s. 68). Bir kayınbaba ve kaynana evdeki gelinlerine bir türlü iş yaptıramazlar. Ona iş yapması gerektiğini de doğrudan söylemek istemezler. Bu yüzden kaynana ve kaynata süpürgeyi ellerine alıp yalandan bir kavgaya tutuşurlar. Kaynana “Bırak ben süpüreceğim” der, kaynata “Hayır, bırak ben süpüreceğim” der. Gelinin ellerinden süpürgeyi alıp evi süpüreceğini zannederler ancak gelin “Niye tartışıyorsunuz, bir gün biriniz süpürün bir gün biriniz” der ve gider (KK-5). Gelin aslında kendisine verilen mesajı almıştır, ancak evi süpürmek istemediği için, kendisine oynanan oyuna karşılık verir. Evi süpürebilir ancak toplum tarafından biçilen gelin rolünü kabullenmez ve işi yapmayı reddeder. Her ne kadar fıkradaki gelin yetersizlik stratejisi ile iş konusunda oralı olmazken, fıkrayı dinleyen kadınlar tarafından “yetersiz” ya da

“yeteneksiz” olarak değil “akıllı” olarak nitelendirilmektedir. Çünkü kadın oyuna gelmemiş, erkek egemen kültürün dayattığı işi reddetmiş ve tersine çevirerek ev işini kayınvalide ve kayınpederine geri yöneltmiştir.

Sonuç

Kadın folklorunda mesajların doğrudan verildiği, düzene ve yaşananlara karşı tepki ve kimi zamanda isyanları içeren örnekler bulunabilir ancak, bunlardan daha yaygın olanı mesajın kodlama stratejisiyle gizliden gizliye verildiği örneklerdir. Çeşitli duygular, isteksizlikler, üzüntüler, tepkiler bu kodlama yöntemleriyle daha rahat ve risksiz bir şekilde dile getirilebilmektedir. Açıkça söylendiğinde, kırgınlığa, kınanmaya, karşı tepkiye yol açacak durumlar kodlanarak rahatça kadınlar tarafından anlatılabilmektedir.

Feminist folklor çalışmaları içinde yöntem denemeleri yapan Joan N. Radner ve Susan S. Lanser’in ortaya koyduğu altı stratejinin Kalecik kadınlarından derlenen malzeme üzerinde de görülebildiği ortaya çıkmıştır. Yakınlaştırma, dikkati dağıtma, dolaylama, önemsizleştirme ve yeteneksizlik yöntemleri genellikle Kalecik folklorunda daha çok sözlü folklor ürünlerinde kullanılmıştır. Bunun yanında yakınlaştırma stratejisinde olduğu gibi eylemlerde de yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. En net olarak görülen yöntemler ise dikkat dağıtma ve dolaylama stratejisi olmuştur. Özellikle cinselliğe gönderme yapan dikkat çekici ürünlerde dolaylama stratejisinin kullanıldığı görülmektedir.

Kodlama yöntemleri, söylemek istenilenleri risksiz bir şekilde dile getirme işlevinin yanında, kadınlardaki yaratıcılığı göstermesi bakımından da önem taşımaktadır. Bu şekilde kadınların kendilerini ifade edebildiği, sanatsal, ironik, gizli bir dil kendini göstermektedir.

Ayrıca eril kültür tarafından tanımlanan ve “hanım efendilere yakışmayan” eylem ve söylemlerin kadınlar tarafından gerçekleştirilebileceği, buna rağmen eril kültürün baskın gelerek Ak köpek yetmişe kara köpek altmışa masalında olduğu gibi sınırları ve bedelleri hatırlattığı görülür. Kimi zaman eril kültür tarafından şekillendirilen kimi zaman da baskılanan kadın folkloru bir sonraki kuşaklara aktarılmakta ve böylelikle eril kültürün söylemi kadın icracılarda ve icra ortamlarında hüküm sürmeye devam etmektedir.

Kodlama stratejilerinin daha çok kasıtlı ve planlı olmaksızın doğal bir ifade biçimi oluşu erkek egemen kültür ve toplum düzeninin yaratmış olduğu baskı ortamının sonucu olarak da değerlendirilebilir. Erkeklerin -cinsellikle ilgili konularda ya da argo kullanımda olduğu gibi-açıkça ifade ettikleri ve genellikle herhangi bir eleştiriye maruz kalmadıkları duygu, düşünce ve durumlar folklorlarında da doğrudan ifade ile karşımıza çıkarken kadın folklorundaki tüm bu kodlama stratejilerinin de erkek egemen yapı içerisinde duyguların dışı vurumu bağlamında icat edilmek zorunda bulunduğu ortaya çıkmaktadır.

Kaynakça

- Aça, M. (2017). Türkiye’deki kadın Folkloru Çalışmaları üzerine Bir Değerlendirme. *Kadın Folkloru Kuram ve Yöntem Üzerine Yazılar* (Ed. Mehmet Ali Yolcu). Konya: Kömen Yayınları.
- Bergson, H. (2015). *Gülme Komiğin Anlamı Üzerine Deneme* (Çev. Yaşar Avunç). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Çek, S. (2014). *Ninnilerde Kadın Anlatıcının Sesi*. Ankara: Harf Yayınları.

- Çobanoğlu, Ö. (2015). *Halkbilimi Kuramları ve Araştırma Yöntemleri Tarihine Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Donovan, J. (2014). *Feminist Teori*. (Çev.: Aksu Bora), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Farrer, Clair R. (Ed.) (1975a) *Women and Folklore*. University of Texas Press.
- Farrer, Clair R. (1975b), Introduction: Women and Folklore: Images and Genres. *The Journal of American Folklore*, Jan. - Mar., 1975, Vol. 88, No. 347, Women and Folklore (Jan. - Mar., 1975), pp. v-xv.
- Güngör, A. (2006). Tabu-Örtmece (Euphemism) Sözler Üzerine. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi 29, 69-93.
- Jordan, Rosan A. And Susan J. Kalcik (1985). *Women's Folklore, Women's Culture*. University of Pennsylvania Press.
- Kaderli, Z. (2020). *Kültürel ve Bilimsel Söylemlerin İnşa Mekanizmaları Bağlamında Beden* Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaderli, Z. (2017). Deliorman Türk Kadın Toplumunda Kadın Cinselliğini Baskılayıcı Sosyo-Kültürel Söyleme Meydan Okumanın Müzikal Yolları: Yalabık Çoban ve Değirmenci Dayı Türküleri. *Journal of Turkish Studies*, 12(22), 413-430.
- Kaderli, Z. (2023). Eleştirel Folkloristik Bağlamında Kadın Bedeninin Gerçek Yaşam Deneyimine Yönelik Performatif İmkânları. *Milli Folklor*, 18, 48-60.
- Kahveci, Zeynep N. (2021). Beypazarı'nda Kadının Ev İçi Emeginin Dönüşümü: Deneyim ve Aktarım. *Folklor Edebiyat*. 27(106), 75-98.
- Kousaleos, N. (1999). Feminist Theory and Folklore. *Folklore Forum*. 30(112), 19-34.
- Lewis, Mary Ellen B. (1974). The Feminists Have Done It: Applied Folklore. *The Journal of American Folklore*, Vol. 87, No. 343, Archer Taylor Memorial Issue. (Jan. - Mar. 1974), pp. 85-87.
- Maden, P. (2005), Performans Teori Doğrultusunda Bir Türkünün İncelenmesi: Elimi Sundum Astara. *Folklor Edebiyat*, 11 (42), 205-215.
- Mills, M. (1993). Feminist Theory and the Study of Folklore: A Twenty-Year Trajectory toward Theory, Western Folklore. 52, 2/4, Theorizing Folklore: Toward New Perspectives on the Politics of Culture. (Apr. - Oct., 1993), pp. 173-192.
- Ölçer Özünel, E. (2017). *Masal Mekânında Kadın Olmak*. Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Paredes, A. & Richard B. (1972). *Towards New Perspectives in Folklore*. Austin: University of Texas Press.
- Preston, Cathy Lynn. (1996). Feminist Approaches to Folklore. in *American Folklore: An Encyclopedia*, edited by Jan Harold Brunvand. New York: Garland Publishing. p. 516-520.
- Radner, Joan N. and Susan S. Lanser (1987). The Feminist Voice: Strategies of Coding in Folklore and Literature. *The Journal of American Folklore*, 100(398), 412-425.
- Rosaldo, M. Z. and L. Lamphere (Eds.), (1974). *Women, Culture, and Society*. Stanford. CA: Stanford University Press.
- Rosan A. Jordan and Susan J. Kalcik (Ed.). (1985), *Women's Folklore, Women's Culture*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Somuncuoğlu Özot, G. (2020). Altın Işık Masallarındaki Kadın Tipinin Kültürel Bellek ve Feminist Söylem Bağlamında İncelemesi. *Milli Folklor*, 16, 40-51.
- Taş, G. (2016). Feminizm Üzerine Genel Bir Değerlendirme: Kavramsal Analizi, Tarihsel Süreçleri ve Dönüşümleri. *Akademik Hassasiyetler*, 3(5), 163-175.
- Weigle, M. (1978). Women as Verbal Artists: Reclaiming the Sisters of Enheduanna. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, Vol. 3, No. 3 (Autumn, 1978), pp. 1-9.
- Williams, B. (1984). Why Migrant Women Feed Their Husbands Tamales: Foodways as a Basis for a Revisionist View of Tejano Family Life. In *Ethnic and Regional Foodways in the United States: The Performance of Group Identity*, ed. Linda Keller Brown and Kay Mussell, Knoxville: University of Tennessee Press.
- Yalçın, O. (2021). Türk Kültüründe Ev ve Çöp İlişkisi: Ekofeminist Bir Yaklaşım. *Milli Folklor*, 17(130), 156-167.
- Yıldız Altın, K. (2021). Kadın ve Şeytan: Güney Sibiryaya Sahası Türk Halk Anlatıları Üzerine Bir İnceleme. *Folklor Edebiyat*, 27(106), 129-146.
- Yurtsever, D. (2019). *Feminist Kuramlar Bağlamında Dede Korkut Kitabı'nda Kadın*. Yüksek Lisans Tezi. Aksaray: Aksaray Üniversitesi.

Kaynak Kişiler

- KK-1: Saffet Pamuksuz. 1934 Kalecik doğumlu, ilkokul mezunu, ev hanımı Görüşme tarihi: 27.08.2004.
- KK-2: Eminem Maden. 1933 Kalecik doğumlu, ilkokul mezunu. Görüşme tarihi: 06.03.2006.
- KK-3: Fatma Semerci. 1925 doğumlu, düğün aşçısı, okuma yazması yok. Görüşme tarihi: 17.07.2004.
- KK-4: Molla Bostancı. 1916 Kalecik doğumlu, ev hanımı, okuma yazması yok. Görüşme tarihi: 30.08.2004.
- KK-5: Ayşe Küçükterzi. 1946 Kalecik doğumlu, terzi, ilkokul mezunu. Görüşme tarihi: 06.03.2006/23.07.2023
- KK-6: Fatma Kale. 1946 Kalecik doğumlu, ev hanımı, okuma yazması yok. Görüşme tarihi: 12.02.2006
- KK-7: Hilal Semerci. 1983 Kalecik doğumlu, lise mezunu, ev hanımı. Görüşme tarihi: 07.09.2004/23.09.2023
- KK-8: Ayten Semerci. 1962 Kalecik doğumlu, lise mezunu, ev hanımı. Görüşme tarihi: 07.09.2004/23.09.2023
- KK-9: Hacer Avcı. 1945 Kalecik doğumlu, ilk okul mezunu, ev hanımı. Görüşme tarihi: 07.09.2004.
- KK-10: Ümmühan Karadoğan. 1965 Kalecik doğumlu, ev hanımı ilkokul mezunu. Görüşme tarihi: 12.07.2004.
- KK-11: Nimet Maden. 1964 Kalecik doğumlu, emekli, üniversite mezunu. Görüşme tarihi: 23.09.2023.
- KK-12: Esra Yüceer. 1983 Kalecik doğumlu, üniversite mezunu. Görüşme tarihi: 23.09.2023.
- KK-13: Nihal Özer. 1978 Kalecik doğumlu, ev hanımı, üniversite mezunu. Görüşme tarihi: 23.09.2023.
- KK-14: Nezahat Sağlam, 1958 Kalecik doğumlu, üniversite mezunu, ev hanımı. Görüşme tarihi: 23.09.2023
- KK- 15: Yasemin Köse, 1961 Kalecik doğumlu, lise mezunu, emekli memur. Görüşme tarihi: 23.04.2023.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 591-613.
Geliş Tarihi-Received: 15.09.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 15.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1361217

Arpaçay Masallarında Formulistik Sayılar

Formulistic Numbers In Arpacay Tales

Ramazan ERGÖZ*

Öz

İnsanoğlunun yaşamı anlamlandırma çabası içerisinde anlatım esasına dayalı türlerin önemli bir yeri vardır. Anlatım esasına dayalı türler, insanoğlunun yaşamın ve varlığının sınırlarını aşabilmesine, kurgusal bir dünya inşa edebilmesine ve değerler sistemini sembolleştirerek gelecek nesillere iletebilmesine olanak sağlar. Bu türler arasında önemli bir yere sahip olan masallarda da bu durumu görmek mümkündür. Masallar sahip oldukları kurgusal gücün yanında gerçeği estetize edilmiş bir şekilde aktarmaları ve toplumların onları geleceğe taşıyacak olan değerler sistemini semboller üzerinden iletebilmeleri açısından önemli bir yere sahiptir. Bu iletim için masalın bünyesinde bulunan unsurların çok boyutlu bir işlevi olduğu görülür. Bunlar arasındaki formel unsurların masalın anlatımını güçlendirme, ahengi ve akıcılığı sağlama gibi işlevleri vardır. Masalın derin anlam katmanları açığa çıkartıldığında ise formellerin masalların dinî, tarihî ve kültürel arka planında yer alan unsurlara göndermede bulunduğu ortaya çıkar. Masallardaki formel unsurlar olarak renkleri, sayıları, zamanı ve yeri örnek olarak gösterebiliriz. Bu unsurlar arasında yer alan sayıların masallarda sıkça kullanılması ve tekrar edilmesi dikkati çeker. Formulistik sayılar masalın anlatımını güçlendirir, ahengi ve akıcılığı sağlar. Masalın kurgusal gücü sayılarla desteklenir. Masalın üç, yedi, dokuz ve kırk gibi formulistik sayılarla örülmesi masalın etkileycilik tesirini artırır. Masalın işlevsel özellikleri bakımından formulistik sayıların rastgele kullanılmadığı, masalın örtük anlam dizgelerinin ortaya çıkartılması sonucu bu sayıların kültürel belleğin aktarıcısı olan bazı kodlar taşıdığı görülmektedir. Bu hususlar doğrultusunda bu çalışmada Kars'ın Arpaçay ilçesinde anlatılan masallardaki formulistik sayılar üzerinde durulmuş, Arpaçay masallarındaki formulistik sayılar hem masallardaki işlevsel özellikleriyle hem de dini, tarihi ve kültürel kodlarıyla incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Arpaçay, masal, formulistik sayılar, yedi, kırk.

Abstract

Genres based on narrative have an important place in human beings' efforts to make sense of life. Genres based on narrative enable human beings to transcend the limits of life and existence, to build a fictional world, and to symbolize the system of values and transmit it to future generations. It is possible to see this situation in fairy tales, which have an important place among these genres. In addition to their fictional power, fairy tales have an important place in terms of conveying reality in an aestheticized way and conveying through symbols the system of values that will carry societies into the future. For this transmission, it is seen that the elements in the tale have a multidimensional function. The formal elements among these have functions such as strengthening the narrative of the tale and ensuring harmony and fluency. When the deep layers of meaning of the tale are revealed, it is revealed that the

* Dr. Öğr. Üyesi, Bitlis Eren Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Bitlis/TÜRKİYE, e-posta: regoz@beu.edu.tr, ORCID:0000-0002-4513-3574.

formalities refer to the elements in the religious, historical and cultural background of the tales. We can give examples of colors, numbers, time and place as formal elements in fairy tales. It is noteworthy that the numbers among these elements are frequently used and repeated in fairy tales. Formulistic numbers strengthen the narrative of the tale and ensure harmony and fluency. The fictional power of the tale is supported by numbers. Weaving the tale with formulaic numbers such as three, seven, nine and forty increases the impressiveness of the tale. In terms of the functional features of the tale, it is seen that formalistic numbers are not used randomly, and as a result of revealing the implicit meaning systems of the tale, these numbers carry codes that are transmitters of cultural memory. In line with these issues, this study focused on the formalistic numbers in the tales told in the Arpaçay district of Kars, and the formalistic numbers in the Arpaçay tales were examined with both their functional features in the tales and their religious, historical and cultural codes.

Keywords: Arpacay, tale, formulistic numbers, seven, forty.

Giriş

Masal kelimesinin kökensele olarak Habeşçe mesl, Aremice masla ve İbranice masal şeklinden Arapçaya mesel veya masal şeklinde geçtiği düşünülmektedir (Elçin, 2020, s. 368). Türkiye Türkçesine ise Arapça mesel sözünden dönüşerek masal biçiminde geçmiş olan masal türüne Anadolu ağızlarında farklı adlandırmalar yapılmıştır. Bunlar; “*matal; metel; metelok; mesel; misal; mesele; meselok; nağil; çirok; heka; hika; heket; sanak; sanaka; oranlama; horonlama(dır)*” (Kaya, 2007, s. 490). Türk dünyasında ise masal sözcüğü Başkurt; Akıyat, Türkistan; Çocek, Hakas: Çon, Uygur: Çöçök, Altay: Çörçök, Kırgız: Cöö Comok, Horasan: Ertek, Balkanlar-Kıbrıs-Kırım: Masal, Azerbaycan-İran: nağil (Türkan, 2008, s. 11) gibi kullanımlarla karşımıza çıkar.

Türk halk edebiyatının en önemli türlerinden biri olan masalın tanımlanması hususunda araştırmacılar farklı görüşler ortaya koymaktadır. Örneğin; Pertev Naili Boratav masalı; “*Nesirle söylenmiş, dinlik ve büyüklük inanışlardan ve törelerden bağımsız, tamamıyla hayal ürünü, gerçekle ilgisiz ve anlattıklarına inandırmak iddiası olmayan kısa bir anlatı*” (1969, s. 80) olarak tanımlamaktadır. Şükrü Elçin masal için “*Bilinmeyen bir yerde, bilinmeyen şahıslara ve varlıklara ait hadiselerin macerası, hikâyesi*” (2020, s. 368) demektedir. Saim Sakaoglu ise masalı “*Kahramanların bazıları hayvanlar ve tabiatüstü varlıklar olan, olayları masal ülkesinde cerayen eden, hayal mahsulü olduğu halde dinleyenleri inandırabilen bir sözlü anlatım türü*” (2012, s. 2) olarak ifade eder. Esmâ Şimşek masalın; “*Genellikle özel kişiler tarafından, kendilerine mahsus (olağanüstü) zaman, mekân ve şahıs kadrosu içerisinde, yaşanan hayat ile hayal edilen hayatın sistemli bir şekilde ifade edildiği klişe sözlerle başlayıp, yine klişe sözlerle biten hayal mahsulü sözlü anlatım türü*” (2001, s. 3) olduğunu söyler ve masallardaki formelleri de tanımına dâhil eder. Ignac Künos, “*Masal dediğimiz şey, her milletin dönen aynasıdır. Bu aynaya bakacak olursak, hem eskilerin ibadetlerini, hem eski zamanların ahlakını da görmüş oluruz*” (2001, s. 112) der. Erich Fromm, “*Mitler ve masallar, kendilerinin sembol dili aracılığı ile ifade eden, geçmiş zaman bilgelikleri ve özdeyişleridir*” (2014, s. 9) diyerek masalın sembolik yönüne vurgu yapar. Fatih Ege, masal için “*gerçeği estetize ederek farklı görünümde dönüştürme gücüne sahip olması ile geçmişi şimdileştirerek geleceğe taşır ve bir milletin örtük sosyo-kültürel dokusunu anlamamızı sağlar. Nesilden nesile devam eden aktarım, masalların gizli dili olan semboller vasıtasıyla gerçekleşir*” (Ege, 2013, s. 36) sözleriyle masalların milletlerin sosyo-kültürel birikimlerini geleceğe taşıdığını dile getirir. Tüm bu tanımlardan hareketle masalların derin anlam katmanları bakımından zengin, kurgusal gücü gerçeğin sınırlarında gezen ve değerler sistemi yaşamın düzeni ve ahengi için gerekli insani kodları barındıran bir türdür diyebiliriz.

Masallarda başlangıç, asıl masal ve sonuç kısmı olmak üzere üç ana bölümün olduğu görülür. Her bölümün kendine özgü unsurları vardır. Başlangıç kısmında genel olarak bir tekerleme yer alır. Asıl masal bölümünde masalın olay örgüsü bulunur. Bu bölüm kahramanın tanıtılmasından başından geçen olaylara; kahramanın mücadelesi ve

zorlukları aşmasına kadar olan ve masalın dramatik aksiyonunun sağlandığı yerdir. Sonuç bölümünde ise genel olarak iyiler ödüllendirilir, kötüler cezalandırılır. Bu bölüm anlatıcının güzel dilekleri ile sona erer ve masal tamamlanmış olur.

Masalın bünyesinde olan aliterasyonlar, tekrarlar, dua ve beddualar, asonanslı ifadeler ve özellikle de formeller masalların anlatımını güçlendirir, masalı ahenkli ve akıcı bir seviyeye ulaştırır (Kaya, 2007, s. 489-490). Saim Sakaoğlu masalarda yer alan formelleri “*Masalın bünyesinde muayyen vazifelere ve muayyen bir şekilde sahip olan kalıplaşmış ifadelerle ‘formel’ denilmektedir*” (2002, s. 250) şeklinde tanımlamaktadır. Sakaoğlu masallardaki formellerin bir ihtiyaç sonucu ortaya çıktığını ve masalarda rastgele kullanılmadığını söyler. Ahmet Ali Arslan formel unsurları ustaca kullanan bir masal anlatıcısının dinleyiciyi masalın içine dahil edebileceğini ifade eder (1998, s. 221). Masallardaki formel unsurlar olarak sayıları, renkleri, zaman ve yeri gösterebiliriz. Bu bakımdan masalarda yer alan formülistik sayılar önemli bir yer tutmaktadır. Masallardaki formülistik sayılar hem masalın anlatımının ahenkli ve akıcı olmasını sağlar hem de masalın dini, kültürel ve inançsal derin anlam katmanlarına göndermede bulunur. Çalışmamızda Dr. Ahmet Ali Arslan tarafından hazırlanmış olan *Arpaçay Nağmaları: Sahadan Ağız Özellikleriyle Derlenmiş Masallar* adlı çalışmada yer alan formülistik sayılar tespit edilmiş ve incelenmiştir.

1. Formülistik Sayılar

Türkçe Sözlük’te sayı “*Sayma, ölçme, tartma gibi işlerin sonunda bulunan birimlerin kaç olduğunu anlatan söz*” (1989, s. 1923) şeklinde tanımlanmaktadır. Genel olarak matematiksel işlemler için kullanılan sayılar toplama, çıkarma, bölme vb. matematiksel işlemlerin ana unsurudur. Sayılar sadece matematiksel işlemler için değil, dış dünyanın anlamlandırılması sürecinde de birtakım işlevler kazanırlar. Dinî ritüel, inanış ve büyüsel özlü işlemlerde sayıların tekrarlanma biçimleri belirli sayılara kutsallık yüklenmesine sebep olmuştur. Üç, beş, yedi, dokuz ve kırk sayıları bu sayılardan en çok karşılaşılanlardandır. Tarihsel süreçte dünya üzerindeki farklı kültürlerde bu sayılara özel anlamlar yüklendiği görülür. Örneğin; eski Yunan ve Roma döneminde özel günlerde Tanrılara üç hayvan sunulmuştur. Kadim Çin’de beşin uğurlu bir sayı olduğuna inanılır ve kapıların üzerine üstünde “*Beşkatlı şans girsin*” yazılı bezler asılmıştır. Alman mitolojisinde Odin’in dokuz gün dokuz gece ağaca asıldığı ve dokuz şarkı söylemeyi öğrendiği söylenir (Schiemel, 1998). Bu şekilde her sayıya özgü bir anlamlar ağının oluştuğunu söylemek mümkündür. Bu anlamlar ağını şekillendiren ise bu sayılara özgü olarak metafizik bir anlam ve sayı gizeminin oluşmasıdır. Annemarie Schimmel, Pisagorcu ve Platoncu fikirlerin Yeni-Platonculuğu ve gnostik sistemlere aktarılması sonucu bir sayı gizemliliğinin ortaya çıktığını belirtir ve bu sayı gizemliliğinin doğmasına neden olan hususları şöyle özetler:

1. *Sayılar, düzene soktukları, şeylerin karakterlerini etkilerler.*
2. *Böylece sayı, Tanrı’yla yaratılmış dünya arasında aracı olur.*
3. *Sayılarla yapılan işlemler izlenirse bu işlemler kullanılan sayılarla bağlantılı şeyleri de etkiler.*

Bu şekilde her sayı, özel bir karakter, kendisine ait özel bir gizem ve özel bir metafizik anlam geliştirir” (Schimmel, 1998, s. 27).

Sayı gizemliliği ile sayıların yaşamın mistik ve metafizik yönünü temsil ettiğini söylemek mümkündür. Yani yaşamı sembolize eden sayılar görünür düzlemde günlük hayatta insanın nesnelere olan ilişkilerini şekillendirirken diğer taraftan dikey boyutta tarihsel, inançsal ve kültürel olarak toplumların sayılar üzerinden bir dünya kurmasına

imkân vermektedir. Sayılar sayesinde gerçekleştirilen eylemler dizgesi ritüel boyutuna ulaşır. Düzenli olarak yapılan yinelemeler ritüelin kutsallık boyutunu arttırır. Nitekim ritüelin tekrarlanma sayılarının birer anlam içerdiği görülür. Bu yönüyle tekrarlanma biçimleri sembolik anlamda insanın gözlemlene şansı bulduğu gökyüzünün, doğanın ve canlıların taklidine dayalı bir eylemler dizgesi olarak da dikkati çeker.

Türk folklorunda sayıların önemli bir yeri vardır. Mitolojiden destanlara, masallardan atasözlerine, manilerden türkülere, dini metinlerden yer adlarına kadar bazı sayıların tekrar edildiğini görmek mümkündür. Türk halk kültüründe formel sayıların İslamiyet öncesinde dahi kullanıldığı görülmektedir. Üç, yedi, dokuz ve kırk sayıları bu formulistik sayılar içerisinde en çok rastlanan sayılardandır. Türk kültüründe görülen formulistik sayıların izlerine hem İslam dininde hem de Şamanizm’de rastlanır (Artun, 2008, s. 307). Bununla birlikte farklı kültür ve medeniyetlerin sayılarla ilgili inanışları ve İslamiyet’in kabulüyle birlikte girilen yeni kültür dairesinin de sayılar üzerine etkisi olmuştur. Sayılarla ilgili inanışlar; masal, efsane, halk hikâyesi ve destan gibi halk edebiyatı ürünlerinde de ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu formulistik sayıların sanattan müziğe, halk oyunlarından sinemaya kadar pek çok farklı alanda da varlığı dikkati çekmektedir. Neşe Işık, Türk kültüründe sayıların önemli olmasının dini inanmalardan kaynaklandığını ve bu etkinin edebiyatımızdan sanat, müzik ve halk oyunlarına kadar geniş bir alanda görülebileceğini ifade eder (2009, s. 443). Nitekim sanat ürünlerinde sayıların dini konulara göndermede bulunduğu şahit oluruz.

Türk halk edebiyatı ürünlerinde formulistik sayıların önemli bir yeri vardır. Özellikle de masallarda formulistik sayılar masalın anlatımını güçlendirir, ahengi ve akıcılığı sağlar. Masalın kurgusal gücünü sayılarla destekler. Padişahın üç kızı, yedi dev, dokuz ay, kırk gün gibi formel ifadeler masalın sayılarla örülmesini, etkileyicilik tesirinin artmasını sağlar. Masalın işlevsel özellikleri açısından da sayıların rastgele kullanılmadığı, masalın örtük anlam dizgelerinin ortaya çıkartılması sonucu bu sayıların kültürel belleğin aktarıcısı olan kodları da taşıdığı görülür.

2. Arpaçay Masallarında Formulistik Sayılar

Arpaçay masallarındaki formulistik sayıların sadece birer yineleme ve ahenk unsuru olmadığı aynı zamanda Türk toplumunun sosyo-kültürel birikimini de yansıttığı söylenebilir. *Arpaçay Nağilları* adlı çalışmada kırk beş tane derlenmiş masal metni yer almaktadır. Bu masal metinlerinde en çok; üç, yedi, dokuz ve kırk sayısının kullanıldığı görülmektedir. Bu sayıların masallarda sadece ahengi ve akıcılığı sağlama işlevi olmadığı aynı zamanda dinsel, tarihsel, kültürel ve inançsal anlamda birçok koda göndermede bulunması da dikkati çeker. Bu da masalların bağlı bulunduğu toplumun kültürel belleğinde var olan unsurların taşıyıcısı olduğunu ortaya koyar.

2.1. Üç sayısı

Üç sayısı dinsel, büyüsel ve geleneksel bağlamda kendisine özel bir anlam yüklenen formulistik sayılardan biridir. Bu sayı birçok farklı kültürde sanatın, edebiyatın, resmin, halk inanışlarının ve ritüellerin dikey boyuttaki anlam katmanını oluşturur. Rene Guenon, yatay boyutun varlığını sadece belli bir derecesini; dikey boyutun ise varlığın bütün katmanlarını barındırdığını ve böylece varlığın bütün değerlerini birleştirdiğini söyler (2001, s. 42). İsmail Tunalı, sanat eserlerinin, şiirin ve müziğin bir varlık olarak ele alınması gerektiğini ifade eder (1971, s. 68). Bu bağlamda masal bir varlık olarak değerlendirilebilir. Bu varlık/masal içerisinde formulistik sayılar, dikey boyutta “*tarihsel olan ile zamanla değişmez olan*” (Korkmaz, 2007, s. 124) kodlara göndermede bulunur. Nicolai Hartmann varlığı çeşitli tabakalara ayırır. Bu tabakalardan biri de geist yani tinsel

tabakadır (Tunalı, 1971, s. 21). Masalların zamana rağmen değişmeyen ve aynı kalan kodları taşıyabilmeleri onların topluluk geistinde yani tinsel tabakada kendisine yer bulmasından kaynaklanır. Bu alanda varlık, kişilerden ziyade toplumlara bağlıdır. Kişilerin ölüp gitmesi bu alanı etkilemez. Bu alan aynı zamanda insanları diğer canlılardan ayıran şeylerden biri olan insanın tarihini taşır (Mengüşoğlu, 2020, s. 95). Kolektif bir taşınma sonucu varlığını sürdüren bu alanı en basit tabiri ile kültür ile özdeşleştirebiliriz. Dikey boyut içerisinde masaldaki formülistik sayıları besleyen mitolojik anlatılar, dinsel referanslar, halk inanışları ve kültürel arka plan yer alır. Çalışmamızda dikey boyut ile bu alan kastedilmekte ve formülistik sayıların bu alandaki derin anlam katmanları açığa çıkartılmaya çalışılmaktadır. Masalın tüm yönleriyle ele alınması onun daha iyi anlaşılabilmesi için önemlidir. Masaldaki formülistik sayılar yatay boyutta masalın işlevsel özelliklerine katkı sağlarken dikey boyutta masalın görünmeyen anlam katmanlarını yansıtır. Nitekim üç sayısı dikey boyutta tarihsel ve inançsal olarak derin anlam kodlarıyla yüklüdür. Öncelikle kültürel kodlarımızda “Allah’ın hakkı üçtür” sözü yer edinmiştir. Bu söz üç sayısının kutsal olduğunu imler. Üç sayısı birçok üçlemeyi de içinde barındırır. Eski toplumlarda gök-yer ve yeraltı üçlemesi kutsal olarak kabul edilmiştir. Tasavvufta ruh üç derecede sınıflandırılır. Bektaşilikte erişilmesi gereken üç merteye, tevhidin üç kademesi olarak görülür. Mevlevilikte derviş adayı çilenin ardından üç gün postta bekler ve devam edip etmemeye karar verir (Çoruhlu, 2013, s. 236). Tahtacıların cem törenlerinde çeşitli üçlemeler bulunmaktadır. Örneğin niyazda cemin yapılacağı odaya girilirken eşikte birtakım ritüeller gerçekleştirilir. Dede, secde halinde “Allah, Muhammed, Ali” adına eşğin ortasından, sağından ve solundan üç kere öpmek suretiyle içeri girer. Yine kement bağlama esnasında da ceme katılanlar kemendini çıkarır ve “ya Allah ya Muhammed ya Ali” demek suretiyle kemendi üç kez öperek niyazda bulunur (Çıblak Coşkun, 2010, s. 79-80). Halvetilerde seyrisülük yedi isimle gerçekleştirildiği ve her bir isme karşılık nefsin yedi sıfatının olduğu belirtilir (Uludağ, 1997, s. 394). Gayb erenleri olarak bilinen üçler, yediler ve kırklar tasavvuf kültüründe önemli bir yere sahiptir. Öyle ki Müslüman ülkelerde bu isimlerin yerleşim yerlerinden binalara, çeşmelerden göllere kadar geniş bir alanda kullanıldığı görülmektedir (Uludağ, 2008, s. 82). Tüm bu veriler üç sayısının dikey boyuttaki derin anlam katmanlarını gözler önüne serer.

Türk mitolojisinde de üçlü yapı dikkati çeker. Türk mitik düşünce sisteminde kâinatın dikey dünya modeli yer, yerüstü ve yer altı olmak üzere üç kattan oluşur. Yatay dünya sisteminde ise yukarı, orta ve aşağı şeklinde üç dünya vardır. Dünyaya yüklenen bu anlam üç rakamına mitolojik inançlarla bağlantılı sakral bir anlam kazandırır. Bu doğrultuda Yakut metinlerinde kahramanın Yer İyesi’nin memesinden üç kez süt emebildiği görülür (Beydili, 2005, s. 489). Türk düşünce sistemine göre insan, evrenin üç ana varlığından biri olarak görülür. Türkler için önemli bir yeri olan aile de ana, baba ve evlat olmak üzere şekillenir (Kafesoğlu, 1998, s. 229). Türk kültüründe üç sayısının önemini kutsal kabul edilen bayrağın, ekmeğin ve Kur’an’ın üç kere öpülmesi ritüelinde de görürüz.

Mircea Eliade, *Şamanizm* adlı eserinde “bir Yakut şamanı, Sofron Zateyev, şaman adayının öldüğünü ve çadırda üç gün yemeden içmeden yattığını ileri sürüyor. Eskiden parçalara bölünme töreni üç kez tekrarlanmış” (1999, s. 58) diyerek üç sayısının Şaman ritüellerindeki önemini ifade etmektedir.

Dede Korkut anlatılarında da üç sayısının kullanımı dikkat çekicidir. Örneğin; Dede Korkut’un Allah’a dua etmesi ile Deli Karçar’ın eli taş kesilir. Deli Karçar kardeşini vermeye razı olduğunu üç defa tekrar eder. Aynı şekilde Dirse Han Oğlu Boğaç Han anlatısında da üç sayısına rastlamak mümkündür. Dirse Han oğlu Boğaç Han üç kabile

çocuğu ile âşık oynar. Ayrıca Dede Korkut anlatılarında “*üç günlük yol*”, *üç yaşar tana derisi*” ve “*üç kişi tüyü*” gibi ifadelerde üç sayısı dikkati çeker (Ergin, 2016, s. 81, 97, 100, 109, 126).

Geçiş dönemi inanış ve uygulamalarında da üç sayısının önemli bir fonksiyonu olduğu görülür. Bebeğin doğumunun ardından sağ kulağına ezan sonra sol kulağına kamet okunduktan sonra üç defa ismi kulağına söylenir. “*Loğusa doğum yaptıktan sonra üç gün ter döşeginde yatar*” (Acıpayamlı, 1974, s. 66). Bitlis’in Adilcevaz ilçesinde çocuk beşiğe yatırılmadan önce çocuğun beşikte rahat bir şekilde yatması için beşiğin demiri üç kere dişlenir (Ergöz, 2022, s. 86). Yine Bitlis’in Adilcevaz ilçesinde “*Ölü döşegi dışarı çıkartılarak üç gün bekledikten sonra yünü dökülerek yakılır*” (İpek, 2011, s. 519). Üç gün, ölümün eve ve ölen kişinin yatağa sinmiş olan olumsuz etkisinin geçmesi için beklenmesi gereken sembolik süredir. Anadolu’nun bazı yerlerinde ölen kişinin mezarının başında üç gece ateş yakılması da bu bağlamda değerlendirilebilir. Her ne kadar ateş yakma eyleminin ölen kişinin mezarını yırtıcı hayvanlardan korumak için olduğu söylene de Türk kültüründe ateşin arındırıcı ve sağaltıcı özellikleri dikkate alındığında ve ateşin üç gibi formulistik bir sayı süresince yakılması bu işlemin unutulmuş bir ritüel olduğunu düşündürmektedir. Siirt’te evlilik ile ilgili gerçekleştirilen ve *Gelin Ekmeği* adı verilen bir ritüelde de üç sayısı oldukça önemli bir yere sahiptir. Ritüele göre hazırlanan ekmeğin baş üstünde taşınır, parçalanır ve yenir. Bu şekilde yeni gelinin onaylanma süreci tamamlanmış olur. Bu ritüelde ekmeğin başında iken üç tam tur dönülür. Ritüelin üç tam tur dönülerek gerçekleştiriliyor olması üç sayısının sembolik yönüne vurgu yapar. Üç sayısı insanın varlık belirtileri arasında olan maddeyi, aklı ve ruhu temsil etmesinin yanında, kişinin doğumdan ölüme uzanan hayat yolculuğunu yani doğum, yaşam ve ölüm veya dünya, kabir ve ahiret süreçlerini de kapsar (Doğan, 2022, s. 174).

Annemarie Schimmel masallarda üç sayısının kullanımı ile ilgili olarak “*Halk masallarında insanlar çoğu kez bir cinin ya da demonun onlara dokunuşundan 3 gün sonra ölürler (aynı şekilde ruhların baskısından üçüncü gün kurtulurlar) 3 yolun kesişimi (trivium) tehlikeli bir yer kabul edilir ve darağacı 3 ayak üzerine kuruludur*” (1998, s. 86) der. Bu bağlamda üç sayısı masallarda ölüm, kurtuluş ve tehlike unsurunun formulistik sayısı olarak ön plana çıkar.

Türk masallarında üç sayısının kullanımı hakkında Saim Sakaoğlu şunları söylemektedir:

Üç sayısı; kardeşlerle (üç kız, üç erkek), zamanla (üç gün üç gece), tabiatüstü varlıklarla (üç dev, üç peri kızı, üç başlı dev), hayvanlarla (üç karga, üç katır, üç eşek), yiyecek ve içeceklerle (üç yumurta, üç ekmeğin, üç karpuz, üç tas su,) insanlarla (üç arkadaş, üç kör, üç yardımcı, üç hoca, üç cezalı), eşyalarla (üç kırbaç, üççatal-kaşık, üç bağ çubuk, sarayın önündeki üç taş, üç altın), iş yapma ile ilgili (üç ağır şart, üç işe gönderme, üç işi aynı anda yapma, üç nara atma, üç defa saplama, hendeğin etrafını üç defa dolaşma), diğerleri (üç selvi ağacı, üç bela, üç yol ağzı) (2012, s. 94).

Görüldüğü üzere üç sayısının masallarda çok geniş bir kullanım alanı vardır. Arpaçay masallarında da üç sayısının kullanımı şu şekilde karşımıza çıkmaktadır:

Deli Ehmed’in Nağlı masalında Peri Kızı, Deli Ehmed’i kardeşlerinin yanına gönderir. Peri Kızının üç tane kardeşi vardır. Deli Ehmed, Peri Kızının istediği çadırı alır gelir: “*Bu gahır güne bir menzil yolu tutur. Eline çommağını alır, gedir mağaranın gavağına çıkar. ‘Gaynene, gaynene, gaynene’ deyin üç defe bağırır. Bu bahır ki içeriden ‘Can enişde gel’ dediler. Üş dene ele güzel kız garşladı kı, bunun baldızları ay ışığı kimi* (Aslan, 2017, s. 29). Deli Ehmed Peri kızının kardeşlerinden düğün için gerekli olan çadırı alır. Çadır çok büyüktür. İçine üç tane şehir alabilecek kadar büyük olan çadır, düğünün

gerçekleştirileceği yer olur: “*Ehmed çıhr bahır kı, ele bir çadırı kı, yanı babasının şeheri kimin üç ele şehir alar, içine girer*” (Aslan, 2017, s. 30). Deli Ehmed’in seslenmesi ve perinin kız kardeşlerinin sayısı üçtür. Çadırın büyüklüğünü ifade etmek için de üç sayısı kullanılır. Masalda üç sayısının bu denli tekrar ediliyor olması onun sıradan bir şekilde masalda yer almadığını gösterir. Genel olarak masalarda seslenmelerin üç kez gerçekleşmesine bu masalda da rastlamak mümkündür. Ayrıca masalarda kız ve erkek kardeşlerin sayılarının üç olduğu görülür. Çocuk aile içerisinde anne ve babadan sonraki üçüncü öge olarak karşımıza çıkar. Bu bağlamda üç sayısını çocuk ile özdeşleştirmek mümkündür (Saydam, 2011, s. 170). Masalarda kahraman olan çocuğun üçüncü yani en küçük kardeş olması dikkat çekicidir. Bu durum masal kahramanlarının karşılaşacakları imtihanlar sırasında üç kardeşten sadece birinin başarılı olması şeklinde karşımıza çıkar. Masalarda küçük kardeşin karşılaşılan imtihanlardan başarıyla geçtiği, ortanca ve büyük kardeşin ise bu konuda başarısız olduğu bilinir. Masalarda doğum sırasında göre birinci ve ikinci çocuğun değil de üçüncü yani en küçük kardeşin başarılı olmasını üç sayısının eril bir sayı olmasında aramak mümkündür. Çünkü “*üç, bir gibi tekildir ve eril nitelik taşır. Dolayısıyla iki doğanın ve annenin; bir ve üç ise bilincin, tinin ve baba ile oğulun sayılarıdır*” (Saydam, 2011, s. 70). Üçüncü çocuk masal içerisindeki mücadelede akli ve değerler dünyası ile bilinci temsil eder. Bu yüzden üçüncü çocuğun girdiği sınamalardan başarılı olarak çıkması masal boyutunda onandığını ve geleceğe taşındığını gösterir.

Deli Ehmed’in Nağılı masalında Peri kızı, Deli Ehmed’in maymun kürkünü yakması üzerine çocuklarını da alıp peri padişahı olan babasının diyarına gider. Deli Ehmed, maymun kürkünü yaktığı sırada bacadan: “*Ehmed... Ayağına demir çarır, eline demir hasa al. Gez gör meni tapa bileceksen mi?*” diye bir ses duyar. Deli Ehmed bu seste belirtileni yapar ve bir gün dağın başında üç dev ile karşılaşır: “*Gedir bahır kı, üç devdi. Göy dev, ağ dev, gara dev. Bunnarın üçü de gardaşdı. Bunnar döğüşüller. Birbirlerine vuranda ele vurullar ki, yedi kat yerin divoine keçir. Biri birine ele vurur ki, yeddi gat göğün üzünnen enir aşığı*” (Aslan, 2017, s. 33). Burada da üç sayısı dikkati çekmektedir. Masalarda üç kardeş, üç dev, üç bacı sayıları sıkça kullanılmaktadır. “*Türk halk anlatılarında devler sayı bakımından en çok masalarda yer alır. Bunun yanı sıra devlerin fonksiyonları ile sembolik ve mitolojik özellikleri, bu anlatı türü içerisinde çok güçlüdür. Bundan dolayı dev için ‘bir masal yaratığı’ yakıştırması yapılır*” (Özdemir, 2022, s. 142). Devler genel olarak fiziki yapıları itibari ile gücü temsil etmelerine karşın akli yönden insanla baş edebilecek konumda değillerdir. Ancak burada kahramanın üç dev ile hem sayısal olarak hem de güç anlamıyla mücadele edemeyeceği ortadadır. Deli Ehmed burada aklını kullanmış ve bir dağ başında karşılaştığı üç devin ellerinden Peri Kızı ve çocuklarını kurtarması için gerekli olan tılsımlı nesnelere elde etmiştir. Üç devin adlarındaki renkler de dünya tasavvurundaki yeraltı, yer ve gök ile uyumludur. Burada kullanılan üç sayısı, kahramanın sınanmasını sembolize eder. Ayrıca masaldaki üç devin bulunduğu dağ da üç sayısı ile uyumludur. Nitekim dağ “*Gök, yeryüzü ve yeraltını, geçmiş, şimdi ve geleceği ‘birleştirir’ mutlaklaştırır*” (Saydam, 2011, s. 62). Aynı şekilde üç sayısı da yeraltı, yeryüzü ve gök unsurlarını; geçmiş, şimdiyi ve geleceği birleştiren bir sayıdır.

Evrenin ve dünyanın üç kattan oluştuğuna olan inanışın yansımalarını masalardaki üç sayısının kullanımında rastlamak mümkündür. Masallar mikro-kozmos anlamında evren ve dünya tasavvurunun katmanlarının üç sayısı aracılığıyla yansıtır. Nasıl ki evren ve dünyanın üç sayısı sayesinde bütünlüğe ulaştığına inanılıyorsa masalarda da üç kız kardeş, üç dev, üç gün üç gece yol gibi ifadelerle hem masalın etki gücü artırılır hem de yaşam ve varlığın temel gereksinimlerinden olan üçleme tamamlanmış olur. Çünkü üç sayısı halk inanışına göre de Allah tarafından verilen hakkın da sayısıdır. Yeraltı, yerüstü ve gök olarak tasavvur edilen dünya anlayışı masalarda üç kardeş yani küçük, ortanca ve büyük kardeş olarak karşımıza çıkar. Masalda devlerin de üç kişi

olduğu görülür ve devlerin isimleri de sıradan bir şekilde verilmemiştir. Yani ak dev yerüstünün, kara dev yeraltının, gök dev de göğün yansımasıdır. Bu bağlamda masal kahramanlarının imtihanı sırasında üç sayısı sınamanın da sembolik sayısına dönüşür. Allah'ın hakkı üçtür anlayışı ile kutsal bir boyuta da ulaşan üç sayısı Arpaçay masallarında yoğun olarak kullanılmıştır.

Üç Bacılar masalında bir kişinin üç kızı vardır (Aslan, 2017, s. 44). “Allahman men üç günde Güllüzar'ın tahdına çıkacam” (Aslan, 2017, s. 50). Yine Üç Bacılar masalında Şaşdı Kısrah, Şah İsmayla Güllüzar'ı almak için gittikleri yolda ne yapması gerektiği konusunda yol göstermektedir: “Bah bu ağaçdan üç alma al, bunnarı ayrı cevine goy. Bunun birincisinde şamdani vurdunsa daha vurmuşuh, tez kurtulduh, ikincisinde vurduhsa gene kurtulduh, üçüncüde de vurmadihsa sen de getdin men de. Ama bah bu almalarından da al, birini anana ver birini de babana, yesinner gencelsinner. Birini de özün al ye ki, daha pehlivan igid ol” (Aslan, 2017, s. 50). Burada da elma motifinin üç sayısı ile birlikte yer aldığı görülmektedir. Üçleme kuralı çerçevesinde masalarda gökten üç elma düştüğü görülür. Bundan dolayı masalların sonu bölümüne “üç elma” bölümü denilmesine de rastlanmaktadır (Şimşek, 2018, s. 2359). Elma, sözlü kültür ürünlerinde bolluğu, bereketi, doğumu, çoğalmayı ve erkek çocuğu sembolize eder (Şimşek, 2006, s. 237-242). Geçiş dönemi inanış ve uygulamalarında da üç sayısı ve elmanın birlikte yer aldığı uygulamalara rastlanır. Örneğin Bitlis'te ölünün üçüncü günü taziyeye gelenlere elma dağıtılır (Ergöz, 2020, s. 185). Ölen kişinin ardından üçüncü gün elma dağıtılması sembolik olarak ölüm karşısında yaşamı sembolize eder.

Şahyusufnan Bengiboz masalında padişahın üç kızı vardır: “Geler Padşahın üç tene gızı varıdı” (Aslan, 2017, s. 81). Ayrıca Şahyusuf padişahın devler tarafından kaçırılan üç kızını kurtarmak için bir kuyuya girer. Kuyuda mahsur kalan Şahyusuf'un kurtulması için küçük kız ona yapması gerekenleri anlatır. Burada da üç sayısı ön plandadır: “Cuma ahşamınnan Cuma ahşamına orya üç at geleceh. Üç at, Girat, Dorat, Garaat” (Aslan, 2017, s. 85). Üç sayısı eril bir sayı olarak kahramanın bilinç düzeyinde hareket etmesi ve doğruyu seçmesi için ona sunulan fırsatları gösterir.

Şahmaranın Nağılı adlı masalda Cemaset adlı kahramanı kervancılar bir kuyuya salarlar. Cemaset kuyunun içinde üç gün üç gece yol gider: “Guyuya saldılar üç gün üç gece Cemaset yol getdi.” (Aslan, 2017, s. 94). Yine aynı masalda Cemaset idam edilme korkusu ile Şahmaranın yerini söyler. Şahmaran, Cemasete kendisini kesmelerinin ardından kuyruk, orta ve baş suyunu üç bardağa koyacaklarını dile getirir. Burada da imtihan üç bardak ile gerçekleşir: “Meni kesecehdiler guyrüh suyumu, orta suyumu, baş suyumu bir goyacahdılar. Üş bardağa goyduhdan sonra birini sana içirdecehler birini Peditşaha birini de Vezire.” (Aslan, 2017, s. 96). Masalda Cemaset'in kuyunun içinde üç gün üç gece yol gitmesi masallardaki olağanüstülüklerle bir örnektir. Üç gün üç gece yol gidilmesi gidilen yolun ne kadar uzun ve derin olduğunu dinleyiciye aktarmak için kullanılan kalıplaşmış ifadelerden birisidir.

İslam ve Gavır Petşahları adlı masalda üç sayısı: “Çeşmede su içerken bir de bahtı ki, üç tene göyerçin geldiler bulağın üstüne gondular.” (Aslan, 2017, s. 110), “Nikâh giyilmadan evvel gız dedi ey oğlan: Men sene gelecem amma sennen üç dileğim var.” (Aslan, 2017, s. 110), “ele diyer dimez iki uşağım bir de arvadım üçü de göyerçin oldu uşdu.” (Aslan, 2017, s. 110) ve “üçüncü gece” şeklinde yer almaktadır. Metaforik dönüştürme biçimleri olarak insanın kuşa dönüşmesine anlatılarda rastlanmaktadır. Masalda da üç kişi güvercin olup göğe uçar.

Hacı Seyyad ve Alhanın Nağılı adlı masalda, Hacı Seyyad çocuğunun olmasının ardından camiye gider. Camide ayağına bir çocuk takılır. Çocuk cami avlusuna bırakılmıştır. Çocuğu da sahiplenir. Böylelikle doğan iki çocuğu ile birlikte üç çocuğu olur

(Aslan, 2017, s. 114). Hacca giden otuz dokuz kişi padişahı da hacca gitmeye davet ederler. Böylece padişahın da hacca gitme sayısı üçe tamamlanacaktır: “*Ey hökümdarım, biz otuz dogguz Hacıyih, Hacca gedirih. Sen de iki defa gedifsin Hacca gel bir de bizimnen get. Senin hacin üç ossun biz de gırh olah tamam*” (Aslan, 2017, s. 115). Masalda üçleme anlayışını görmek mümkündür. Padişah hacca iki defa gitmiş ve bir kez daha giderse üçlemeyi tamamlamış olacaktır. Padişaha hacca gitmeyi teklif eden otuz dokuz kişi de padişahın da kendilerine katılımıyla kırk sayısına ulaşacaklardır. Burada kırklara karışmak denilen halk inancı akıllara gelir. Bu inanış “Alevi-Bektaşî Müslüman Türk felsefesi” (Kalafat, 1994, s. 15) içinde de yaşatılmaktadır. Masal, bu inanışı formulistik sayılar üzerinden kolektif bilince aktarır.

Zümriüt Guşunun Nağılı masalında padişahın üç oğlu vardır (Aslan, 2017, s. 130). Padişahın üç oğlu yola çıkar. Yolda bir şehre gelirler. Şehrin padişahının üç kızı vardır. Padişah, üç dev ile kim dövüşürse kızlarını onlara vereceğini dile getirir: “*Yav, deyir, benim de üç gardaş gızım var. Savah, deyir, üç dev var onnarnan kim döyüşürse gızdarımı onnara verecem*” (Aslan, 2017, s. 133). Küçük kardeş, diğer kardeşleri yatmasına rağmen uyumaz. Padişahın sarayına gider, üç otağ ve üç kız görür: “*Gedir bahur ki üç otağ var heresinde üç gız yatır*” (Aslan, 2017, s. 133), “*Padişahın gelinneri üç bacıydılar*” (Aslan, 2017, s. 141). Carl Gustav Jung (2005, s. 103), üç sayısının eril bir rakam olduğunu ve üçlüğün her zaman bir diğer üçlüğü de gerektirdiğini ifade eder. Bu bağlamda masalarda eğer bir padişahın üç kızı varsa diğer padişahın da üç kızının olması beklenir. Nitekim tek sayılar eril, çift sayılar ise dişildir. Yani anneyi, doğumu, çoğalmayı, yeni bir başlangıcı ve doğayı imler. Masalda üç erkek kardeşin en küçüğü imtihanlar dünyasından üç kız kardeşin en küçüğünün yardımcıları sayesinde başarıyla geçer. Bunun sonucunda üç erkek kardeş ile üç kız kardeş evlenirler. Masallardaki sayıların yaşamın birer yansıması olduğunu da söylemek mümkündür. Çünkü yaşam sayılar üzerine kuruludur. Her şey zıttı ile var olmaktadır. Masalda bu durum üç kız ve üç erkek kardeş üzerinden okunabilir.

Göyçek Fatmanın Nağılı adlı masalda, üç sayısı yapılan işin ne sıklıkta yapıldığını “*Her gün de üç sefer gelir ağılyır orda*” (Aslan, 2017, s. 150) şeklinde ortaya koyar. *Şengülüm, Mengülüm, Derengülüm* adlı masalda üç kız kardeş vardır (Aslan, 2017, s. 218). *Sultan Süleyman* adlı masalda “*üç gün üç gece yol getdi*” (Aslan, 2017, s. 223) ifadesinde de üç sayısı gidilen yolun mesafesini ifade etmek için kullanılmıştır. *Neneynen Tülkünün Nağılı* adlı masalda tilki gelini kaçıtır ve üç yol ayrımında durur: “*Tülkü gedir bir üç yol ayrımında durur*” (Aslan, 2017, s. 227). Üç yol ayrımı tehlikeyi işaret eden mekânlardandır. Tehlikeye açık olan bu mekân aynı zamanda kahramanın maceraya atılacağı kişi ve nesnelere bulma yeri olarak da karşımıza çıkar. Eril bir sayı olan üç ile yeni bir başlangıcın imgesi olan yolun üç yol ayrımı ifadesi ile masalarda yer alması dikkat çekicidir.

Gaf Dağı masalında padişahın üç oğlu vardır (Aslan, 2017, s. 233). Bu masalda da üç sayısı: “*Üç yolun ayırımına çıhdıhdan sora bahdılar bu üç yolun başında bir daş var*” (Aslan, 2017, s. 233), “*yolda üç adam gedir*” (Aslan, 2017, s. 235), “*Eyyar üç dombalağ aşdı*” (Aslan, 2017, s. 236), “*üç baci*” (Aslan, 2017, s. 236), “*üç dene çubuğum vardı*” (Aslan, 2017, s. 237), “*üç tene goş geldi*” (Aslan, 2017, s. 239) ve “*üç gız*” (Aslan, 2017, s. 242) şeklinde yer almaktadır. *Patşahun Otduz Oğlu* adlı masalda “*üç gardaş dev*” (Aslan, 2017, s. 245) vardır. Yine aynı masalda “*üç tene dev*” (Aslan, 2017, s. 246) ifadesi geçer. *Keçelnen Anası* adlı masalda, Keçel köy halkının kendini yemeğe çağırmaması üzerine üç gün bekler: “*Üçüncü gün oldu*” (Aslan, 2017, s. 68). Burada da mühlet süresi üç gün olarak ön plana çıkar. “*Allah'ın hakkı üçtür*” anlayışı görülür.

Arpaçay masallarında üç sayısı devlerin, peri kızının kardeşlerinin, padişahın oğullarının kaç tane olduğunu belirtmede; seslenme unsurunun tekrarlanma âdetini ifade

etmede, gidilen yolun uzunluğunu anlatmada; yapılan işin tekrarlanma sıklığını dile getirmedi ve eşyanın sayısını aktarmada kullanıldığı görülmektedir.

2.2. Yedi Sayısı

Yedi sayısına İslamiyet, Yahudilik ve Hristiyanlığın kutsal kitaplarında rastlanır. İslamiyet'te Allah'ın göğü yedi katlı olarak yarattığına inanılır. Bu inanışın devamı sayılabilecek şekilde Kâbe yedi defa tavaf edilir. Kur'an-ı Kerim'de de bahsedilen Eshab-ı Kehf olayında, yedi kişi uzun bir uykuya dalar. Bu kişilere Yedi Uyurlar da denilmektedir. Tasavvufta beden ruhsal güçlerinin toplandığı yedi noktanın varlığına inanılır. Bektaşilerin giyim kuşam kültüründe de yedi sayısı önemli bir yere sahiptir. Bektaşilerin bellerine bağladıkları kemerin yedi kere bağlanması gereklidir (Çoruhlu, 2013, s. 237-238). Yedi sayısı genel olarak olumlu anlamlar içerir. Çocuk gelişiminde de yedi yaş önemli bir dönüm noktası kabul edilir. Masalarda da çocukların yedi yaşı özellikle vurgulanır. Bu veriler yedi sayısının dikey boyuttaki anlam evreninin ne kadar çok zengin olduğunu gösterir.

Şamanizm'de de yedi sayısının önemli bir rolü vardır. Şamanın sırta erme süreci davulu kullanmasını öğrenmesiyle başlar. Ruhları ancak bu yolla görebilir. Şaman davulunu çalarken ruhlar gökten iner, şaman adayının vücudunu ve ellerini parça parça keserler. Şaman da yedi gün yedi gece bilinçsiz olarak yerde yatar (Eliade, 1999, s. 61). Abdulkadir İnan da A. V. Anohin'in tespit ettiği rivayetten hareketle Şamanist Türk boyları arasında Dünya Tufanı hakkında anlatılan efsanelerden birinde demir boynuzlu gök tekenin tufan olacağını insanlara haber verdiğini, tekenin yedi gün boyunca dünya çevresinde dolaştığını, yedi gün deprem olduğunu, yedi gün boyunca dağlardan ateş fıskırdığını, yedi gün yağmur, fırtına, dolu ve kar yağdığını ifade etmektedir (2015, s. 23).

Dede Korkut anlatılarında da yedi sayısı "yidi gün yidi gece", "yidi kızun umudu" ve "yidi yirde düğün" (Ergin, 2016, s. 112-115) gibi ifadelerde geçmektedir.

Halk inanışlarında da yedi sayısının önemli bir işlevinin olduğunu görmek mümkündür. Özellikle de geçiş dönemi inanış ve uygulamalarındaki inanış ve ritüellerde yedi sayısı gerçekleştirilmesi gerektiğine inanılan ritüelin formülistik sayısı olarak dikkati çekmektedir. Örneğin Ahlat'ta çocuğu yaşamayanlar çocuklarının yaşaması için adı Ahmet olan yedi evden kumaş toplarlar (Kalafat, 2009, s. 51). Dili kapalı olduğuna inanılan çocuğun dili açılması için yedi kapıdan su toplanır. Yedi ayrı evin anahtarı bu suyun içerisine atılır. Bu su konuşamayan çocuğun dili açılınsın diye çocuğa içirilir (Ergöz, 2022, s. 86).

Arpaçay masallarında yedi sayısının kullanımı şu şekildedir:

Deli Ehmed'in Nağılı masalında padişah, Deli Ehmed'in bir maymun ile evlendiğini sanmaktadır. Ancak peri kızı düğünde maymun kürkünü çıkartır ve güzeller güzeli bir kıza dönüşür. Deli Ehmed'in annesi gelinin güzelliğine hayran kalır. Peri kızı da "Gelir, yeddi yerde gedem eliyir, babasının elini öpür, anasının elini öpür. Ağzında yamışah gerisin geri dönüf gedir. Gedende bu cariyeler gülüşüller" (Aslan, 2017, s. 31).

Deli Ehmed'in ayağına demir çarık, eline demir asa alarak çıktığı yolda karşılaştığı üç dev kardeş birbirleriyle kavga etmektedir. Çok güçlü olan devler birbirlerine her vuruşta yerin yedi kat dibine inmekte ve göğün yedi kat üstüne çıkmaktadırlar: "Gedir bahir kı, üş devdi. Göy dev, ağ dev, gara dev. Bunnarın üçü de gardaşdı. Bunnar doğüşüller. Birbirlerine vuranda ele vurullar ki, yedi kat yerin divoine keçir. Biri birine ele vurur ki, yeddi gat göğün üzünnen enir aşağı." (Aslan, 2017, s. 33). Dini ve mitolojik anlatılarda da göğün yedi katlı olduğuna ve yerin yedi katından bahsedilmektedir. Masalda belirtilen yedi sayısı da bu inanışlara bir göndermede bulunmaktadır. Masalarda görülen formülistik sayıları

kültürel belleğin yansımaları olarak da görmek mümkündür. Nitekim formulistik sayıların masalarda sıradan bir şekilde değil sosyokültürel ve inançsal anlamda örtük anlam dizgelerinin bir yansıması olarak değerlendirmek mümkündür. Bu masalda da yerin ve göğün yedi katlı olduğuna dair inanişe yapılan göndergeler masalların derin anlam katmanlarını göstermektedir.

Peri kızı ve çocukları Peri Padişahı olan babasının diyarına gittiğinde babası onların insanlarla birlikte yaşadıkları için yeniden kendileri ile birlikte yaşayabilmeleri için yedi kat derilerinin ve etlerinin döve döve çıkartılmasını ister: “*Alın bunnarı filan dağın başına. Günde bunnarı döğecehsiniz. Bunnan yeddi gat deri çihardacahsınız, bunnarın yeddi gat etini döğecehsiniz.*” (Aslan, 2017, s. 34). Yedi kat deri dünya hayatını sembolize eden bir ifade olarak da yorumlanabilir. Nitekim dini inanışlara göge Allah göğü yedi kattan yaratmıştır. Peri Padişahının ülkesi ise insanların yolunu bilemeyeceği bir yerdedir. Yedi sayısı peri kızının kendi ülkesinde yaşayabilmesi için çıkartılması gereken derisinin sayısıdır. Bu bağlamda yedi sayısı arınma ve boyut değiştirme ile ilişkilendirilebilir.

Üç *Bacılar* masalında üç kız kardeş ile padişah evlenir. Küçük kız kardeşin iki çocuğu olur. Kardeşlerden biri bir cadı çağırır. Cadı küçük kardeşin çocuklarını köpek yavrularıyla değiştirir. Çocukları da bir sandığın içine koyup dereye atar. Çocukları bir dev bulur. Çocukların annesi olan küçük kız kardeşi padişah, köpek yavrusu doğurmasından ötürü cezalandırır: “*Patşah yeddi camuşın derisini geydirdi, yeddi yolun ayırcına basırdı, burdan bele gürşahdan aşşağı*” (Aslan, 2017, s. 45). Arpaçay masallarında yedi sayısının varlıkların derisini ifade etmek için kullanılması dikkati çeker. Burada da bir cezalandırma aracı olarak yedi manda (camuş) derisi giydirilir. Masalda yedi sayısı anlatıcının masalı dinleyiciye daha etkili bir şekilde aktarmasına, dinleyicinin kötülük yapanların cezalandırılma araçlarını muhayyilesinde oluşturmasına imkân tanır. Yedi sayısının kalıplaşmış bir şekilde Arpaçay masallarında sıkça kullanılması, yedi sayısının toplum belleğinde sadece bir sayı olmaktan öte farklı işlevlerde kullanıldığını gösterir.

Çocukların halaları Mehriban’a Şah İsmayıl’ın filan dağda olan Güllüzar’ın Benli Boz’unu getirmesini söyler. Şah İsmayıl durumu dev babasına anlatır. Dev babası Güllüzar’ın kendisinin ve annesinin yedi kardeşini öldürdüğünü söyler: “*O benim yeddi gardaşımı öldürüfdü. O güllüzar hanım anayın yeddi gardaşımı öldürüfdü*” (Aslan, 2017, s. 47). Arpaçay masallarında yedi dev ifadesine bu masalda rastlamaktayız. “*Devler, Türk halk anlatılarında tüm sayılar içerisinde en çok yedi ile ilişkilidir. Ancak bu ilişki tıpkı diğer sayılarda olduğu gibi, devlerin fiziki özelliklerini göstermek ve sayılarını belirtmekten öteye gitmemektedir*” (Özdemir, 2022, s. 425-426). Devlerin masalarda kahramanla olan ilişkisi kahramanın masaldaki konumunu belirleyen önemli hususlardandır. Genel olarak “*Her durumda devlerin yedi ile sembolize edilen bir değer olması, bu sayının Türk kültüründe önemli bir yeri olmasından kaynaklanır. Böylece kolektif Türk şuurunun sembol yaratma gücü, devler ve yedi sayısı aracılığıyla anlam kazanır*” (Özdemir, 2022, s. 426). Böylece halk inanışlarına ve uygulamalarına da yansıyan yedi sayısının kullanımını masalarda da görmek mümkündür.

Şah İsmayıl’ın Şaşdı Kısrağı getirmesinin ardından cadı nene Mehriban’a Şah İsmayıl’ın Güllügahgah’ı gidip getirmesini söyler. Şaşdı Kısrah Güllügahgah’ı nasıl getirebileceğine dair yol gösterir: “*Bir gapı var, yeddi senedi davan üsdedi, bir gapı da var yeddi senedi ağız üsdedi. O gapıyı örtersen, o bir gapıyı açarsan.*” (Aslan, 2017, s. 48-49). Masalda yedi sayısının göğün ve yerin yedi kattan oluşmasına gönderme vardır. Ayrıca kahramanın değiştirmesi gereken durumun uzunca bir süredir ne halde olduğunu ifade etmek için yedi sayısı kullanılır.

Mehriban cadı nenenin Şah İsmayıl’a eş olarak Güllüzar’ın layık olduğunu söylemesinin ardından Şah İsmayıl bu defa da Güllüzar’ı almak için yola çıkar. Yolda

Şaşdı kısrak diler gelir: “Şah İsmayıl, bu yoldan indi men getmiyecem. O bir sehirbaz adamdı. İndi men yeddi aylıh bir yol gedecem. Men orda sana hep örgederem. O yeddi aylıh yolu Allahnan men üş günde Güllüzar’ın tahdına çhacam.” (Aslan, 2017, s. 50). Yedi aylık yol ifadesi de yedi sayısına vurgu yapılması açısından dikkat çekicidir. Gidilen yolun uzunluğunu ifade etmek için üç gün üç gece kullanılmasının yanında Arpaçay masallarında yedi aylık yol ifadesi de kullanılmaktadır.

Şah İsmail, Güllüzar’ı alıp geldikten sonra dev babası Güllüzar’a hediye olarak yedi kuyu altın verir: “Yooh, yeddi guyu altınım var onun hansını beğensen Güllüzar’a peşgeşdi, götürün gedin, dedi” (Aslan, 2017, s. 51). Kuyular insanların su ihtiyaçlarını karşılamalarının yanında halk anlatılarında bilinmeze açılan bir yol olarak da dikkati çeker. Bununla birlikte kuyular derin ve karanlık olmaları nedeniyle korku unsuruna da dönüşmüştür. Masalda kuyu ile yedi sayısının birlikte kullanımı Padişahın zenginliğine ve cömertliğine bir göndermedir. Bu masalda da yedi sayısı padişahın zenginliğini gösterir.

Şahyusufnan Bengiboz masalında Şahyusuf annesinin hastalığının iyileşmesi için Bengibozun derisinin gerekli olduğunu öğrenir. Şahyusuf, Bengiboz’u kesmeden önce son bir defa Bengiboz’a binip gezmek istediğini babasına söyler. Babasından da bir eğer ister: “Şahyusuf Bismillah ya Allah dedi yeheri gapatdı beline. Yeddi yerden golanını sıhdırdı” (Aslan, 2017, s. 80). Şahyusuf, Bengiboz’a binip gezerken yolu bir şehre çıkar. Bu şehrin padişahının üç kızını yedi kardeş dev kaçırmıştır. “Yeddi devdi” (Aslan, 2017, s. 81). Şahyusufnan Bengiboz masalında yedi sayısı şu şekilde karşımıza çıkmaktadır: “Yeddi yerde temennah, sekizincide Pağşah oldu” (Aslan, 2017, s. 81), “Elini cevne atdı, yeddi ilin heletinnen hayrılan bir mahrama varıdı” (Aslan, 2017, s. 82), “Devler de yeddi günün yuhusuna yatarđılar” (Aslan, 2017, s. 82), “Eyer ki, Dorata mindin, ya Garaata mindin, yerin yeddi gat altına gedecersen” (Aslan, 2017, s. 85), “Yeddi aydı inniyir, kötüğe dönüf. O gıymuh çıhmıyif. İndi ölüm halındadı, yeddi balası da filan dağın dalında ajdı.” (Aslan, 2017, s. 91).

Şahmaranın Nağılı adlı masalda, Cemaset kuyunun içinde üç gün üç gece yol gittikten sonra Şahmaranı görür. Şahmaranla birlikte yedi sene kalır: “Cemaset orda Şahmaranna barabar yeddi sene galdı. Yeddi seneden sonra Şahmaran gezmeye getmişdi.” (Aslan, 2017, s. 94).

Yeddi Gardaş Bir Bacı masalında yedi kardeş vardır. “Var idi yoh idi vahdı zamananın birinde yeddi gardaş varyıdı” (Aslan, 2017, s. 100). Bu masalda da yedi sayısı şu şekilde karşımıza çıkar: “Bunun yeddi gardaşı var tulanın başına and içir. Bu o zamana gadar yeddi gardaşının olduğunu bilmirdi.” (Aslan, 2017, s. 100), “yeddi dağın merhesiyem, Nerdele Hatın körpesiyem yeddi dağın merhesiyem” (Aslan, 2017, s. 100), “yeddi dağın merhesiyem” (Aslan, 2017, s. 102).

Arpaçay masallarında aradan geçen süre olarak yedi sayısının kullanıldığı görülür. İslam ve Gavır Petşahları adlı masalda bu durumu “Aradan bir yeddi sene gene keçdi. Yeddi sene sora, bahtım o adamlar gene bağırır” (Aslan, 2017, s. 109) şeklinde görmek mümkündür.

Hacı Seyyad ve Alhanın Nağılı adlı masalda, Padişah oğlu Mehemmede peri hanımı bulmasını ister: “Yeddi dağın dalın atacaħsan etderin.” (Aslan, 2017, s. 118), “yeddi yaşıman beri goyuna gedirem” (Aslan, 2017, s. 127). Masallarda çocukların yedi yaşına vurgu yapılması dikkati çeker. Bu masalda da yedi yaşından beri koyun gütmeye gitmesi dile getirilir. Dilimize de yerleşmiş olan bu kullanımı günlük hayatta “yediden yetmiş” şeklinde görmek mümkündür.

Zümrüt Guşunun Nağılı adlı masalda, küçük kardeşin diğer kardeşleri onu öldürmek için planlar yapar. Yolda giderken bir kuyuya küçük kardeşlerini salıp yukarı

çıkarmamayı planlarlar. Bu planı anlayan küçük kardeşin evlendiği küçük kız kardeş, eşine kuyudan çıkması için yapması gerekenleri anlatır: “*Biz getdihden sora guyunun suyu çekileceh. Burya her Cuma günü iki goç gelir, biri ağ biri gara. Bahacaşsan bu ağ goçun dalına mindinse meni tapacaşsan ışıhlı göye çihardacah seni. Yoh gara goça minersense yeddi gat yerin divine geçeceşsen.*” (Aslan, 2017, s. 134). Burada yerin yedi katlı olduğuna bir göndermede bulunmaktadır. Ayrıca Hz. Yusuf’un kardeşleri tarafından kuyuya atılmasına da bir gönderme vardır. Zümrüt Guşunun Nağılı masalında yedi sayısının şu şekillerde de geçtiği görülür: “*Bu yeddi yere gedem eliyir*” (Aslan, 2017, s. 137), “*Qara Goç da vurdu bunu yerin yeddi gat altına keşirtti*” (Aslan, 2017, s. 142).

Ahugullının Nağılı adlı masalda, yedi sayısı karşımıza şu şekilde çıkar: “*Geri döneremse benim yeddi ardaşım var*” (Aslan, 2017, s. 158), “*Hay varol bah yeddi senedi bu avırı çekirem*” (Aslan, 2017, s. 161), “*Yeddi denizi keşdi. Yeddi denizi keşdi bir adıya gelende, Zümrüd Anka galdı*” (Aslan, 2017, s. 164), “*Yeddi gat yer altına girdi*” (Aslan, 2017, s. 164), “*Bunnan yeddi sene önce*” (Aslan, 2017, s. 167), “*İndi bu gece galar, savah, sahat yedisinde vapur gelecehdi*” (Aslan, 2017, s. 167).

Yuhusunu Satan Çovan masalında yedi sayısını; “*Bu yeddi yerde gedem eliyir, seggizincide gahır gelir*” (Aslan, 2017, s. 171), “*Bunun yeddi gardaşı daha var*” (Aslan, 2017, s. 172), “*Yeddi senede orya yeddi göğərçin gelir*” (Aslan, 2017, s. 173), “*Onnar geleceh orda soyunacahlar, o suda yeddi senede bir yihanıllar*” (Aslan, 2017, s. 174), “*Yeddi sene emeh verip bu gılıca*” (Aslan, 2017, s. 175) ve “*Bu minarıya çihanda ele gülür kü, yeddi dağın dalında olan da bunu eşidir*” (Aslan, 2017, s. 177) şeklinde görmek mümkündür. Sakaçı Hüsöyün masalında yedi sayısı “*yeddi gün*” (Aslan, 2017, s. 202), “*yeddi gün, yeddi gece*” (Aslan, 2017, s. 203) ve “*yeddi gün*” (Aslan, 2017, s. 204) ifadelerinde görülür.

Erebüzengi Şah İsmayılınan Gülüzar adlı masalda “*bahır kı, yeddi dene çadır guruluş*” (Aslan, 2017, s. 229), “*menim yeddi gardaşım var, meni devlere vermiller. Onnar da yeddi devdi*” (Aslan, 2017, s. 229), “*Üç yüz lavaşnan yeddi put pirincin aşını gazannarda getdiler*” (Aslan, 2017, s. 230) biçiminde yedi sayısına rastlanmaktadır. Gaf Dağı masalında yedi sayısı şu şekilde karşımıza çıkmaktadır: “*Yeddi senedi*” (Aslan, 2017, s. 233), “*Yeddi guyunun divine vuracah*” (Aslan, 2017, s. 239), “*Yeddi senedi men burda yuva yapmışam*” (Aslan, 2017, s. 241).

İki Gardaş adlı masalda “*iki tene gardaş varımış. Birinin yeddi oğlu varımış, birinin yeddi gızı varımış*” (Aslan, 2017, s. 256), “*Yeddi senedi sizin gapınızda hizmet eliyirem*” (Aslan, 2017, s. 257), “*Getdiler, yeddi deve aşdılar gatardan*” (Aslan, 2017, s. 257), “*yeddi deve getdi ‘Yeddi gancılının’ gapısına, yeddi gaz da ‘tıs ha tıs’ getdi yeddi erkehlinin gapısına*” (Aslan, 2017, s. 258). Eril bir sayı olan üç sayısında olduğu gibi yedi sayısının da karşıtını masalda görmek mümkündür. Bir kardeşin yedi oğlu, diğer kardeşin de yedi kızı vardır.

Merdele Hatın masalında “*Ana, biz yeddi gardaşıh*” (Aslan, 2017, s. 270), “*yeddi, damcı su atıldı guyunun üsdüne, yeddi tene gül pıtdı*” (Aslan, 2017, s. 273), “*Bah, diyer, o yeddi atdı gelif burdan keçende, yeddisi de benim gardaşımdı*” (Aslan, 2017, s. 273), “*yeddi dayının arhasıyam*”, “*Yeddi atdının yeddisi de*”, “*yeddi gardaşın yeddisi*” ve “*Yeddi arvadın yeddisinin*” (Aslan, 2017, s. 274) şeklinde yer almaktadır.

Yukarıda verilen masal örneklerinden anlaşılacağı üzere yedi sayısı Arpaçay masallarında kardeşlerin, eşyanın, hayvanların, mekânın, zamanın, yiyecek ve içeceğin ifade edilmesinde kullanılmaktadır. Ayrıca masalarda yedi sayısının halk inanışlarındaki yansımalarını da görmek mümkündür. Göğün ve yerin yedi katlı oluşuna dair dinsel ve inançsal kodlar masalarda formülistik sayılar şeklinde görüntü düzeyine ulaşır. Arpaçay masallarında yedi sayısı ödül ve cezanın miktarının olağanüstü bir şekilde ifade edilmesi için de kullanılan sayılardan birisidir.

2.3. Dokuz Sayısı

Dokuz sayısı tek haneli sayıların en büyüğüdür. Bitişi ve tamamlamayı ifade etmesi bakımından dikkat çekicidir. Bazı inanışlara göre yeniden doğuşun da sembolüdür.

Martin Lings dokuz sayısı için; “Dokuz göksel bir sayıdır. Dokuz göksel küre ve melekler sıra düzeninde ise, dokuz düzey vardır. Üstelik geometrik olarak dokuz, çemberin çevresine ve böylece de gök cisimlerinin devinimlerine ve kendisi Gök’ün ulu simgesi olan görülebilir gökkubbe biçimine karşılık gelir. Bu yüzden dokuz, Gök’ün yeryüzüne başlıca yansıması olan ve her zaman çember ile canlandırılan Yeryüzü cennetinin de simgesidir” (2003, s. 102) demektedir. Lings’in ifade ettiği bu durumu Eski Türk inanışlarına göre Türklerin göğü dokuz kat olarak kabul etmelerinde görmek mümkündür. İslamiyet’te de göğün dokuz katlı olduğu belirtilir. Bu nedenle “dokuz felek” terimi kullanılır. İslamiyet’te de Esmâ-ül Hüsnâ denilen Allah’ın doksan dokuz ismi vardır.

Dokuz sayısı dünya üzerindeki pek çok kültürde önemli anlamlar içermektedir. Örneğin Çinliler yeni doğan çocuğa doğduğu gün kırmızı bir gömlek verirler. Bebeğin doğum haberinin müjdesini vermek için annenin ailesine dokuz kırmızı yumurta gönderilir (Eberhard, 2000, s. 96).

Türk mitolojisi ve inanışlarında da dokuz sayısına rastlamak mümkündür. Altay mitolojisine göre Tanrı Ülgen’in gökyüzüne doğru uzanan dokuz dallı bir çam ağacının tepesinde oturduğuna inanılır (Lvova vd., 2013, s. 69). Hakas Türkleri arasında anlatılan efsanelerde de dokuz sayısını bulmak mümkündür. Efsaneye göre bir nehrin üzerinde iki ördek yüzmektedir Ördeklerden biri diğerini kum getirsin diye nehrin dibine yollar. Ördek denizin dibinden kum getirir. Diğer ördek de bu kumu dokuz gün boyunca döver, sonrasında yer/toprak oluşur (Lvova vd., 2013, s. 25). Yakut mitolojisinde de orman ruhlarının dokuz tane olduğuna inanılır (Bayat, 2007, s. 138). Ergenekon Destanı’nda da Dokuz Oğuz adını görürüz.

Evlilikle ilgili ritüellerde dokuz sayısının önemini görmek mümkündür. Düğünün önemli safhalarından biri olan gerdek için dokuz kayın ağacından yapılan bir ev yapılır. Evin içinde yakılan ilk ateşin dumanı dokuz kayın ağacının üstündeki delikten göğe doğru yükselir. Bir evlilik ritüeli olarak karşılaşılan bu durum neticesinde evin inşa edilmesinde kullanılan dokuz kayın ağacı ormana dikilir (Ergun, 2004, s. 200-201). Anadolu’da evlilikle ilgili bir inanışa göre dokuz gece gökyüzünde dokuz yıldız sayan kişinin dokuzuncu gece rüyasında evleneceği insanı kendisine çeşme başında bir tas su verirken göreceği (İpek, 2011, s. 525) belirtilir.

Eliade, Şamana sihirli güçlerini Ülgen’in dokuz kızının başlattığını söyler (1999, s. 103). Ayrıca Mançuların ritüellerinde dokuz sayısının önemini de görürüz: “Mançular bir başka sır-ra-erme sınavı daha uyguluyorlar: Kışın buzda dokuz delik açılıyor; aday birinciden dalıp buzun altından yüzerek ikinciden çıkmak ve bu şekilde, bir delikten dalıp sonrakinden çıkarak, dokuzuncuya dek devam etmek zorunda” (Eliade, 1999, s. 142).

Dede Korkut anlatılarında da dokuz sayısını “tokuz bazlammaç” ve “tokuz kara gözlü” (Ergin, 2016, s. 76, 95) gibi ifadelerde görmek mümkündür

Arpaçay masallarında dokuz sayısının kullanımını gördüğümüz masallar şunlardır:

Deli Ehmed’in Nağlı adlı masalda padişahın hiç çocuğu olmamaktadır. Bir gün padişah “Yarabbim, mana da bir evlat ver. Varsın olsun, heyirsiz olsun” diye dua eder. Bu sırada bir derviş çıkagelir. Padişaha bir elma verir. Padişah elmayı ikiye keser. Yarısını kendisi yarısını da eşine verir: “Getirir almayı kesir, yarısını özü yeyir yarısını da hatunu yeyir.

Dokuz ay, doguz gün tamam olduhdan sonra bunnarın bir oğlan çocuğu olur" (Aslan, 2017, s. 25). Bitişin ve tamamlamanın sembolü olarak kabul edilen dokuz sayısı masallarda bir çocuğun dünyaya gelmesi için gerekli olan süreyi ifade eder. Masallardaki doğumun sıradan bir şekilde gerçekleşmemesi masaldaki dokuz sayısının kutlu bir formel olarak görülmesine olanak tanır. Bu bağlamda dokuz sayısı doğumla da ilişkilendirilerek yeniden doğuşun ve ebedi döngünün sayısı olarak da düşünülebilir.

Yine Deli Ehmed'in Nağlı adlı masalda Deli Ehmed, eşi ve çocuğunun yedi kat derisini çıkarmak için gelen adamlardan dokuzunu vurur, onuncu da kaçır. Padişaha gidip dokuzumuz helak oldu der: *"Yav dogguzu vuruldu men niye vurulum" deyir, dönür dala gacıır. Bu ele bir gediş gedir ki, Petşaha haber götürür. 'Petşahım sağ ossun, gettith dogguzumuz helak oldu, men olmadım' deyir*" (Aslan, 2017, s. 35). Burada dokuz sayısı, bitişini ifade eder. On kişiden dokuzunun helak olması sonucu Deli Ehmed, eşine ve çocuklarına kavuşur ve yeni bir hayata başlar. Sembolik olarak bu durum dokuz sayısının aynı zamanda bir başlangıç sayısı olarak da yorumlanmasını sağlar.

Şah İsmayılı büyüten dev babası Gülüzar'ın Benli Boz'unu yakalayabilmesi için Şah İsmayılı ne yapması gerektiğini anlatır. Burada gerçekleştirilmesi gereken ritüelin formülistik sayısı yine dokuzdur: *"Get, ahan dokguz tuluh şurup, dokguz put yun, bir ham sac. Götürer gedersen. Filan deriye enersen. O derede dokguz lüleli bir pungar var."* (Aslan, 2017, s. 47). Şah İsmayıl'ın Bengiboz'u yakalayabilmesi için gerçekleştirmesi gereken ritüeldeki mistik sayı dokuzdur. Bu örnekler dışında Arpaçay masallarında dokuz sayısının kullanıldığı masallar şunlardır:

Sahyusufnan Bengiboz masalında padişahın çocuğu olmamaktadır. Günlerden bir gün bir derviş bir elma getirir. Elmayı padişah, eşi ve ahırdaki kısrak yer: *"Dogguz ay, dogguz gün, dogguz saat, dogguz dakika tamam oldu Padşahun sultanı dizi yere vurdu. Bir oğlan uşağı dünyaya getdi"* (Aslan, 2017, s. 74-75). *Hacı Seyyad ve Alhanın Nağlı* adlı masalda, padişah ve eşinin çocukları olmamaktadır. Bir Pir Baba gelir ve onlara bir elma verir. Bu elmayı yedikten sonra *"Dogguz ay, dogguz gün, dogguz sahat, dogguz dakga, dogguz saniye, dogguz sanlise tamam ol(ur)."*(Aslan, 2017, s. 114) ve iki çocukları dünyaya gelir. *Sakaçı Hüseyün* masalında dokuz sayısı *"Gece sahat dogguz"*(Aslan, 2017, s. 200) şeklinde geçer. *Erebüzengi: Şah İsmayılınan Gülüzar* adlı masalda padişahın hiç çocuğu olmamaktadır. Bir gün dervişin biri padişaha bir elma verir ve *"dogguz ay, dogguz gün dogguz sahat"*(Aslan, 2017, s. 228) sonra padişahın bir oğlu olur.

Arpaçay masallarında dokuz sayısı diğer formülistik sayılara göre daha az kullanılmıştır. Masallarda dokuz sayısının doğum için gerekli süreyi ifade etmesinin yanında yiyecek, içecek miktarını belirttiği görülür.

2.4. Kırk sayısı

Kırk sayısı tarihsel, kültürel ve inançsal anlamda pek çok önemli olaya gönderme yapmaktadır. Örneğin Nuh Tufanı kırk gün sürmüş, peygamberlere kırk yaşında peygamberlik ulaşmıştır. Bu bağlamda kırkın bir olgunluk yaşı olduğu ifade edilebilir. Müslümanlar arasında ahir zamanda kırk halifenin hüküm süreceği bir zamanın geleceğine sonra Mehdi'nin ortaya çıkacağına ve kırk yıllık bir hükümranlığı olacağına inanılır (Schimmel, 2004, s. 119).

Türk kültüründe önem verilen ve kutsal bir anlam kazanan sayılardan biri de kırk sayısıdır. Halk edebiyatı ürünlerinde kırk formülistik bir sayı olarak dikkati çeker. Kırk sayısına destan ve masallardan, halk inanışlarına, halk hekimliğinden geçiş dönemi inanış ve uygulamalarına kadar geniş bir çerçevede rastlamak mümkündür. Örneğin Oğuz Kağan Destanında Oğuz Kağan kırk günde yürür. Kaf Dağının etrafını kırk günde dolaşır.

Verdiği bir şölende kırk kulaç yüksekliğinde direk diktirir. Konuklar için kırk masa hazırlattırır. Aynı şekilde halk hikâyelerinde de kırk yiğit olduğu görülür. Masalarda bir defada kırk kız doğuranlardan bahsedilir. Düğünlerin kırk gün kırk gece geçtiği anlatılır.

Türk mitolojisinde de kırk sayısına rastlanır. Örneğin Güney Sibirya ve Altay Türk mitolojisinde Ak Han'ın çocukları Demir dağa giderler ve Katay-Han'ın kırk boynuzlu boğasını öldürürler (Ögel, 2003, s. 59).

Abdulkadir İnan "Kırgızların Manas destanında hayatları tasvir edilen alplarin hepsinin yanında 'kırk çora' yahut 'kırk ayaş' bulunmaktadır. Çora Batır destanının kahramanlarından biri olan Ali Bey'in kırk yiğidi vardır" (1987, s. 239) diyerek kırk sayısının destanlardaki önemini belirtir.

Dede Korkut anlatılarında da kırk sayısının yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. "Kırk yiğit", "kırk namerd" ve "kırk ince kız" (Ergin, 2016, s. 83-86) bu ifadelerden sadece birkaçıdır.

Halk hikâyelerinde de "kırk odalı bir saraya gelene veya kırkıncı odaya girmesi yasak edilen çocuk kırkıncı odada gördüğü resme âşık olur ve düşüp bayılır" (Altınkaynak, 2015, s. 27). Arzu ile Kamber hikâyesinde de Şah İsmail'in gurbete gitmesinden sonra eşini kaybeden Kandehar padişahı kırk gün kırk gece ölüm acısıyla yas tutar (Köse, 1994, s. 42-43). Kerem ile Aslı hikâyesinde Kerem'in hak aşığı olup olmadığını anlamak için onu bir imtihana tabi tutarlar. Karşısına Aslıya tıpatıp benzeyen kırk tane kız çıkartırlar. İçlerinde hangisinin Aslı olduğunu bulmasını isterler. Kerem kızların arasından Aslıyı tanır. "Hak aşığı olduğun cümle huzur-ı şeride isbat idüp, şimdi kız karındaşı bağçeye bir çadır kurub Aslı Han gibi kırk dane kızlar getürdiler" (Duymaz, 2001, s. 289).

Halk inanışlarında da kırk sayısına rastlanır. Kırk, yarı kırk, kırklamak, kırkı çıkmış olmak ve kırk basması gibi durum ve ifadeleri Anadolu'nun birçok yöresinde görmek mümkündür. Kırk hadis, kırk Yasin, kırk bir kere maşallah denilmesi kırk sayısının inanç dünyamızdaki yansımalarındandır (Kalafat, 1994, s. 19). Halk inanışlarına göre bir şey kırk defa söylendiğinde gerçek olur inanışı vardır. Alevi ve Bektaşilerde Hz. Ali'nin öncülüğünde yer alan kırk kişinin bulunduğu meclise kırklar meclisi adı verilir. Kırklara karışmak ifadesi sıklıkla kullanılır. Tasavvuf yolunda ilerlemek isteyen kişiler kırk günlük bir çile sürecine girer. Derviş bu kırk günlük erginlenme ve arınma sürecini aşarsa tasavvufun hal ve makamlarında ilerlemeye başlar.

Geçiş dönemlerinin ilki olan doğumla ilgili Anadolu'da birçok inanış ve uygulama görülmektedir. Örneğin, kırk sayısının doğumla ilgili uygulamalarda önemli bir yeri vardır. Lohusalık süreci kırk gün sürer. Anne ve bebek kırk günün sonunda kırklanır. Kırklama, lohusa kadını ve çocuğunu lohusalık döneminin yol açtığı kirlerden arınmak ve onları arınmış/temizlenmiş bir şekilde yeniden toplumsal yaşama sokmak amacıyla çocuğun dünyaya geldiği günden kırk gün sonra gerçekleştirilen bir uygulamadır (Acıpayamlı, 1974, s. 94-96). Kırk sayısı Ortadoğu gelenekleri için de önemli ve mistik bir sayıdır. Doğumdan veya ölümden sonra arınma için kırk günlük bir sürenin geçmesi gerekir. Doğum ve ölümün ardından ortaya çıkan tabulardan bu sürenin bitimiyle kurtulmanın mümkün olduğuna inanılır (Schimmel, 2004, s. 119). Doğumun üzerinden kırk gün geçmedikçe anne ve çocuk evden çıkmaz, evde yalnız bırakılmaz. Çocuğun kırkı çıkmadan eve çiğ et sokulması hoş karşılanmaz (Ergöz, 2022, s. 82).

Ahmet Ali Aslan, *Kuzey Doğu Anadolu (Kars) Türk ve Kuzey Britanya Halk Edebiyatlarında Masallar* adlı çalışmasında Kars masallarında kırk sayısının on yerde, İrlanda masallarında ise üç yerde geçtiğini belirtmiştir (Aslan, 1998, s. 255-259). Bu durum masallarımızda kırk sayısının yoğun olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Arpaçay masallarında kırk sayısı aşağıda verilen masallarda şu şekilde kullanılmıştır:

Deli Ehmed'in Nağılı masalında Deli Ehmed ve Peri Kızının düğünü sırasında orada bulunan cariyelerde kırk kişidir. Bu kırk kişi cariye olmalarına karşın Peri Kızı bunların kırkının da erkek olduğunu ortaya çıkartır: *"Petşahım sağ olsun, benim babamsan, büyüğümsen. Emir ver buaynki otağa keşsinler, bir de bir kadın. Bunnarı bir soyundursunnar, bunnarın gırlı da erkeh çıhmasa, men posdumu özüm öz elimnen yandıracam deyende, Petşah emir buyurur, deyir ki, "Keçin". Keçiller, gırlı da erkeh çhur. Petşah emir verir, "Cellat"! Cellat, "Lebbe" deyir. Vur bunnarın başını deyir. Cellat gırlının da başını vurur"* (Aslan, 2017, s. 31). Burada kırk sayısı ön plana çıkmaktadır.

Deli Ehmed'in iki tane oğlu olduğu zaman Padişah torun sahibi olmanın sevinciyle *"gırl gün gırl gece toy çaldırır. Şehre ilen verir, dellal bağırtdırır. Herkeş mennem hezinemnen yesin işsin eğlensin". Petşahın hezinesi açılır. Gırl gün herkeş yeyir içir eğlenir, para alır, altın alır"* (Aslan, 2017, s. 32). Masalarda toyların kırk gün kırk gece gerçekleştirildiği görülmektedir. Deli Ehmed masalında da bu durum gerçekleşmiştir. Kırk sayısı masalarda düğün, sına ve yasın formulistik sayısı olarak dikkati çekmektedir.

Oğru Memmedin Nağılı adlı masalda, Oğru Memmed padişahın hazinesinden kimseye yakalanmadan en az bir altın çalmaktadır. Padişah altınları çalanı yakalayamayınca bir gün hırsızlığı yapan ortaya çıkarsa onu öldürmeyeceğine yönelik tellal bağırtdırır. Oğru Memmed de hırsızlığı kendisinin yaptığını itiraf eder. Padişah bunun üzerine diğer ülkenin padişahının hazinesinden bir altın getirmesini ister. Oğru Memmed diğer ülkenin padişahının odasına girer. Üzerindeki kürk ve zil takılı kıyafetiyle kendisinin Azrail olduğuna inanır. Sabah olunca padişah, eşine ve çocuklarına: *"Bah, gırl gün benim odamı heş kim aşmıyacah, gapısını heş kim aşmıyacah haa"* (Aslan, 2017, s. 61) diye tembih eder. *"Şamanist inanca göre kişi ölünce ruh bedeni kırk gün sonra terk etmektedir. Günümüzde ölünün kırkının çıkmasını beklemek bu inanişin yansımasıdır"* (Güvenç, 2009, s. 91). Bu inaniş Oğru Memmedin Nağılı masalında odanın kırk gün boyunca açılmasının yasaklanmasında görmek mümkündür. Ayrıca burada kırk sayısı bir işin bitirilmesi için gereken mühlet süresini de ifade etmektedir.

Bu masalda da kırk sayısı dikkati çeker. Kırk sayısı formulistik bir sayı olarak bu masalda yer alır. Ayrıca Oğru Memmed padişahı tabuta koyduktan sonra kendisini padişahın hazinesinden bir altın getirmesini isteyen padişahın ülkesine götürür. Tabutun içinde getirdiği padişahı cennete getirdiğini ve diğer ülkenin padişahının da kırk gün önce öldüğünü söyler: *"Bura Cennetin bir köşesidi. Seni burya getimişem. Seni burda açacam, filan ülkenin Petşahu da sennen gırl gün önce ölüf"* (Aslan, 2017, s. 63).

Oğru Memmed masalında kırk sayısı yukarıda belirtilenlerin dışında tabutla getirilen padişahın diğer padişaha başından geçenleri anlatırken söylediği; *"İndi gırl gün aşmıyacahlar benim gapımı"* (Aslan, 2017, s. 65) ve *"Petşah sarayında herkeş gırl gün gapıyı aşmır yemeh yemir, işmir. Gırl gün gara geyinir yas tutur. Millet her gün gelir sarayın etrafına düzlür orya yığılır. Ağlıyullar orurullar sızıdyullar gahur gedir. Gırl gün yas tutmalıldılar. (...)* *Gırlhıncı günün sabahı, otağını merasimnen açılar kı, bunun cenazesini götürsünnner gebre goysunnar. Vesiyeti üzeribe gırlhıncı günü gapısı açıla çağıydı. Gırlhıncı günü geldiler bunun gapısını aşdılar"* (Aslan, 2017, s. 66) şeklinde geçmektedir.

Oğru Memmed masalında kırk sayısı yasın sembolik sayısı olarak görülür. Genel olarak halk anlatılarında nasıl ki düğünler kırk gün kırk gece sürüyorsa yas tutma da kırk gün sürmektedir. Bu bağlamda halk inanışlarında görülen kırk günlük yasın yansımalarını masalarda da görmek mümkündür.

Masallarda görülen kahraman bir işi yapması için verilen süreyi ifade eden kırk sayısına Şahyusufnan Bengiboz masalında rastlanır: “İkincisi de odur ku, sene gırh gün möhlet, Gırh gün. Gırh güne geder seni biz gözdüyarih. Gırh güne geder geldin-geldin” (Aslan, 2017, s. 85). Bu masalda kırk sayısı kahramana bir işi yapması için verilen mühleti ifade eder. Padişah, Şahyusufun öldüğünü düşünerek vezirin oğluna toy etmeye izin vermez. Kırk gün yas tutulmasını söyler. Kültürümüzde yaşlı ailenin belirli bir süre düğün, eğlence, televizyon izleme gibi günlük hayatın bazı süreçlerinden uzak durması beklenir. Hatta yaşlı ailenin komşuları düğünlerini başka bir tarihe erteleyebilir veya düğün için yaşlı aileden izin alırlar. Bu durumun yansımaları masalda da görmekteyiz: “Biz gırh gün yas tutacıyih. Gırh gün bizim vedemiz var, yasımız var. Gırh birinvi gün, ne yapersiz onu yapın” (Aslan, 2017, s. 85-86), “gırh gün niyatlıdılar” (Aslan, 2017, s. 87), “Paşah buna tezedden gırh gün, gırh gece toy eliyir” (Aslan, 2017, s. 93).

İslam ve Gavır Paşahları adlı masalda, İslam Padişahı ile Gavır Padişahı arasındaki mücadele anlatılır. Masalda “Gırh deve altın” (Aslan, 2017, s. 106) yükünden bahsedilir. Bunun dışında bu masalda da kırk sayısı şu şekilde karşımıza çıkar: “Bu devenin gırhını da men götürecem” (Aslan, 2017, s. 107), “Bah bu otuz dokkuz gapıyı aç, gırhuncu gapıyı aşma. Men otuz dokkuz gapını açtım, bütün altın doludu. Gırhuncu gapıya geldim düşündüm ki açım” (Aslan, 2017, s. 108). Masalda kırk sayısı açılmaması gereken kapının sayısıdır. Otuz dokuz kapıya verilen izin kırkinci kapıda sembolik bir yasak olarak ortaya çıkar. Bilindiği üzere kırk sayısı tasavvufta çilenin çekilmesi gereken günün adetidir. Ayrıca dört kapı kırk makam anlayışı ile tasavvuf yoluna giren kişi insan-ı kâmil olma sürecine girer. Kırk sayısı erginlenmenin, tamlığa ve olgunluğa ulaşmasının mistik sayısıdır. Masalda otuz dokuz kapıya verilen izin kırkinci kapıya verilmemiştir. Çünkü kırkinci kapı veya kırk sayısı sembolik olarak kişinin bilinç düzeyinde ulaşmadan varamayacağı bir hedeftir. Bu nedenle masallarda kırk sayısı sınamanın ve mühletin sayısı olarak da ön plana çıkar. Ayrıca masalda kırk sayısı “gırh min guşum var, gırh min guşu sesledi” (Aslan, 2017, s. 109) şeklinde de yer alır.

Hacı Seyyad ve Alhanın Nağılı masalında Hacı Seyyad adlı padişahın yaşı kırktır (Aslan, 2017, s. 113). Hacı Seyyad otuz dokuz kişinin hacca gitmek için yola çıktığını görür. Hacca gitmek isteyen bu otuz dokuz kişi onu da kendilerine katılmaya ve birlikte hacca gitmeye davet ederler: “Ey hökümdarım, biz otuz dogkuz Hacıyih, Hacca gedirih. Sen de iki defa gedifsin Hacca gel bir de bizimnen get. Senin hacın üç ossun biz de gırh olah tamam” (Aslan, 2017, s. 115). Hacca giden otuz dokuz kişinin kırk yaşında olan padişahı kendileriyle birlikte hacca gitmeye ve kırk sayısını tamamlamaya davet etmeleri akla kırklar meclisini ve kırklara karışmayı getirmektedir. Padişahın da kırk yaşında olması ve kırk yaşın bir olgunluk yaşı olarak kabul edilmesi masalda kırk sayısının derin anlam katmanlarını gözler önüne serer. Padişahın kırklara karışabilecek bir mertebeye ulaştığına vurgu yapılır. Kırk sayısı aynı zamanda bir yere ulaşmadaki basamak sayısını ifade eder. Kırk sayısı sayesinde çıkılan yerin yüksekliği ve önemi vurgulanır: “Bunnar getdihden sora Tafdih gırh basamahlı merdivannan balkondaki orduya çıhardı.” (Aslan, 2017, s. 116), Periynen Alhanın toyu da kırk gün kırk gece sürer: “Onnan sora gırh gün gırh gece tekrar Periynen Alhanın toyu çalındı” (Aslan, 2017, s. 128-129).

Zümrüt Guşunun Nağılı adlı masalda küçük kardeşin üç devi yenmesinin ardından padişahın üç oğlu, üç kız kardeş ile evlenir. Kırk gün kırk gece toy yapılır: “Orda üç gardaşım gırh gün gırh gece toyunu eliyiller” (Aslan, 2017, s. 133). Kızların babası olan padişah bu üç erkek kardeşi bırakmak istemez. Yanında kalmalarını ister. Kırk katır yükünde mal ve mülk verir: “Bunnara gırh gatr yükünnen mal, mülk, çeyiz veriler” (Aslan, 2017, s. 134). Küçük kardeş kuyunun içinde kırk gün kalır: “Bele-bele bu gırh gün galır burda” (Aslan, 2017, s. 135). Kuyunun içimde kırk gün kalma olayı dikey boyutta Hz.

Yusuf kıssasına bir göndermedir. Kırk sayısının tasavvufta çile için kalınması gereken gün sayısı olması bakımından küçük kardeş kuyuda kırk gün kalarak erginlenme aşamasını bu süreçte tamamlar. Jung, kuyunun anne arketipinin yansımalarından biri olduğunu söyler (2005, s. 22). Bu mekânlar anne rahmini anımsatması itibariyle yeniden doğuşun sembolik mekânlarıdır. Küçük kardeş kuyuda kırk gün kalarak yeniden doğuşunu gerçekleştirir. Küçük kardeş yerin yedi kat dibinde bir şehre varır. Şehirde su sıkıntısı olduğunu, suyun başını bir devin tuttuğunu öğrenir. Her yıl bir kız ve kırk kulplu kazanda pilav götürüldüğünü, dev kızı ve pilavı yerken suyu doldurabildiklerini görür: “*Gırh guflu gazanda piloy gedecih*” (Aslan, 2017, s. 135). Küçük kardeş bir koca kuşun yardımı sayesinde ışıklı dünyaya çıkar: “*Seni ancak gırh günün sonunda bulabildim. Meni ışıklı dünyaya çihari*” (Aslan, 2017, s. 138). Zümrüt Kuşu, küçük kardeşi ışıklı dünyaya çıkartmak için padişahın bazı şeyler istemesini söyler: “*Padişaha mana gırh tene guyrul, gırh tene şarap versin al gel*” (Aslan, 2017, s. 138). Sayıların önemi ritüellerdeki yinelenme ve ritüel araçlarının belirli sayılarda oluşuyla ortaya çıkar. Masalda Zümrüt Kuşu, küçük kardeşi yeryüzüne çıkartabilmek için padişahın bazı eşyaları almasını ister. Yerin altından yeryüzüne çıkma ritüeli sıradan bir olay olmayıp ritüeldeki her detayın bir göndergesinin olması gerekmektedir. Karanlık dünyadan ışıklı dünyaya çıkış aynı zamanda sembolik olarak yeniden doğuşu da imler. Bu yüzden bu ritüelde kırk sayısı ritüelin formülistik sayısıdır. Zümrüt Kuşunun Nağılı adlı masalda kırk sayısı yukarıda verdiğimiz örnekler dışında şu şekilde yer almaktadır: “*Gahır ordan güne bir menzil gırh gün geldiği kimi yol yürüyür*” (Aslan, 2017, s. 138), “*Bu gene güne bir menzil gırh günde gelir çihur*” (Aslan, 2017, s. 138), “*bu gırh tene gazdı*” (Aslan, 2017, s. 139), “*Ereb dedi ki burya gırh gün sora iki goş geleceh*” (Aslan, 2017, s. 141), “*Padişahın oğlu öldü tabi gırh gün yas tutacahlar, onnan sora o bir gardaşı alacah gızı. Gırh gün yas tutullar. Bu da gırh gün gedir gelir, gendi nişannısınyan gonuşur*” (Aslan, 2017, s. 143), “*Orda getirdiler oğullarına gırh gün gırh gece düyün elediler*” (Aslan, 2017, s. 144). Göyçek Fatmanın Nağılı adlı masalda padişahın kırk tane cariyesi vardır: “*Gırh tene de caryası var*” (Aslan, 2017, s. 154). Ahıgıllının Nağılı masalında kırk sayısı karşımıza şu şekilde çıkar: “*Başüsdüne Padişahım mene gırh gün izin ver*” (Aslan, 2017, s. 161), “*Padişahım mana gırh deve yükü darı, gırh deve yükü guyrul gırh deve yükü pendir, da çeçil pendiri, tuluh pendiri ver men gedim getirim.*” (Aslan, 2017, s. 162), “*Gırh gün izin ver*” (Aslan, 2017, s. 165), “*Zevkü sefadan sora gırh gün gırh gece düğünü yafıldı*” (Aslan, 2017, s. 168).

Loğmanın Gurugafa adlı masalda kuru kafa dile gelir ve “*Gırh gan elemişem, gırhbirinciye de elesem gerehdi*” (Aslan, 2017, s. 184) der. Padişahın eşi hamama gider. Hamamda balık dile gelir ve “*gırh tene genç deligannı seçif gendine carya namında gullandırır*” (Aslan, 2017, s. 185) der. Yine masalda padişah eşinin erkek olan kırk cariyesinin başını vurdurtur. Sakaçı Hüseyün masalında kırk sayısını: “*gırh gün*” (Aslan, 2017, s. 200), “*Mana gırh gün izin ver.*” (Aslan, 2017, s. 201), “*Gırh gün izin aldı*” (Aslan, 2017, s. 201), “*Mana gırh tene cerye ver*” (Aslan, 2017, s. 201), “*gırh tene de ceryemi aldı gaşdı*” (Aslan, 2017, s. 204) ve “*gırh gün, gırh gece düğün yafdı*” (Aslan, 2017, s. 204) şeklinde görmekteyiz. Erebüzenği: Şah İsmayılın Gülüzar masalında kırk gün kırk gece düğün yapılı: “*Bavası da gırh gün, gırh gece düğün eledi*” (Aslan, 2017, s. 232).

Gaf Dağı adlı masalda Zümrüt Kuşu, Mehemmet adlı kahramana kendisini ışıklı dünyaya çıkartabilmek için padişahın neler istemesi gerektiğini söyler: “*Get, gırh tene guyrul geti, gırh tulum da su geti (...) gırh tene goyun kesdirdi*” (Aslan, 2017, s. 241). Ayrıca kırk sayısı kuyudan kurtuluşun mistik sayısı olarak da masalda yer alır; “*Gırh deyecih ki, guyudan kurtula*” (Aslan, 2017, s. 241).

Kırk sayısı Patşahın Otduz Oğlu masalında; “*gırh gün yol geldi*” (Aslan, 2017, s. 247), “*Menim gırh tene giz varıdı*” (Aslan, 2017, s. 248), “*Gırh gün, gırh gece o gıza düğün etdiler*”

(Aslan, 2017, s. 249); *Gülne Nesderen* adlı masalda ise “*Oğlan bu sandığın içinde gırh gün, gırh gece yol getdi*” (Aslan, 2017, s. 254). *İki Gardaş* masalında da “*Gırh gece, gırh gündüz toyduğun eledi*” (Aslan, 2017, s. 259) şeklinde kullanılmıştır.

Hal Garısının Nağılı adlı masalda da Alkarısının yakasındaki kırk iğnenin çıkarılmasından bahsedilir. “*Ele gırh iğniyi atar atmaz*” (Aslan, 2017, s. 277). Anadolu’da Alkarısının yeni doğum yapmış kadın ve bebeğine zarar vereceğine inanılır. Acıpayamlı alkarısının bir “*ruh veya hastalık*” (1974, s. 75) olarak ifade edilebileceğini belirtir. Alkarısının olumsuz özelliklerinin yanında elinin bereketli olduğuna da inanılır. Alkarısını yakalamak için yakasına bir iğne takılması gerektiği söylenir. Eğer Alkarısı yakasındaki bu iğne çıkartılırsa kaçabilmektedir. Bu masalda da Alkarısı inancına bir göndermede bulunmaktadır. Bu inanışta Alkarısını yakalamak için gerekli olan iğne formulistik bir sayı olan kırk sayısı ile ifade edilmiştir.

Sonuç

Masallarda yer alan formellerin anlatımı güçlendirme, ahenk katma ve akıcılığı arttırarak dinleyiciyi masalın içine çekmek gibi önemli işlevleri vardır. Masalların bünyesinde bulunan ve formel unsurlar arasında yer alan sayılar da masalın hem akıcılığını ve etkisini arttırmada hem de bu sayıların göndermede bulunduğu dinsel, tarihsel, kültürel ve inançsal arka planı yansıtmada önemli bir yere sahiptir. Üç, yedi, dokuz ve kırk sayıları masallarda çok görülen formulistik sayılardır. Bu sayılar masallarda padişahın çocuklarının sayısını belirtmede, bir işi yapmak için gerekli zamanı ifade etmede, eşyanın adetini, yiyecek ve içeceğin miktarını ve düğün ve ölüm gibi hayatın geçiş dönemi unsurlarının süresini aktarmada rol üstlenmektedir. Ayrıca bu sayıların sahip olduğu sosyokültürel anlam katmanları da masalların kültürel belleğin önemli bir unsuru olduğunu göstermektedir.

Arpaçay Nağilları: Sahadan Ağız Özellikleriyle Derlenmiş Masallar adlı çalışmada bulunan kırk beş masal metni incelenmiş ve bu masallarda kırk sayısının diğer sayılara oranla daha yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmüştür. Masallarda kırk sayısı seksen beş kez kullanılmıştır. Kırk sayısının masallarda bu kadar yoğun kullanılmasında düğün ve yas gibi hayatın geçiş dönemlerine ait uygulamaların masallarda sıklıkla yer alması etkili olmuştur. Bu durumun nedeni genel olarak masalların mutlu sonla yani sevenlerin kavuşması ve evlenmesi şeklinde bitmesidir. Ayrıca kırk sayısı incelenen masallarda; yolda geçirilen süreyi belirtmede (kırk günlük yol), eşyanın (kırk iğne), hayvanların (kırk koyun), yiyecek ve içeceğin (kırk tulum su), kahramana imtihan için verilen sürenin (kırk gün mühlet) ifade edilmesinde kullanılmıştır.

Masallarda yedi sayısı seksen bir kez yer almaktadır. Bu sayı ile yedi sayısının masallarda kırk sayısından sonra en çok kullanılan sayı olduğu görülmüştür. Yedi sayısı kardeşlerin (yedi kardeş), eşyanın (yedi kuyu altın), hayvanların (yedi güvercin), mekânın (yedi kat yer, yedi dağ), zamanın (yedi sene), yiyecek ve içeceğin ifade edilmesinde kullanılmıştır. Bununla birlikte yerin ve göğün yedi katlı olduğuna dair inanışlar masallara yansımıştır. Ayrıca masallarda yedi sayısı ödül ve ceza miktarını da ifade etmektedir.

Masallarda üç sayısı otuz yedi defa kullanılmıştır. Üç sayısı devlerin(üç dev), peri kızının kardeşlerinin(üç kardeş), padişahın oğullarının (üç oğul) kaç kişi olduğunu belirtmede; seslenme (üç defa) unsurunun tekrarlanma âdetini ifade etmede, gidilen yolun uzunluğunu anlatmada (üç gün üç gece); yapılan işin tekrarlanma sıklığını dile getirmede (üç sefer), hayvanların (üç at, üç güvercin), yiyecek ve içeceğin miktarını (üç elma) belirtmede kullanılmıştır. Allah’ın hakkı üçtür anlayışı gereği kahramanlara bir iş için verilen gün ve deneme sayısının da üç olması dikkati çekmektedir.

Masallarda dokuz sayısı yirmi bir defa geçmektedir. İncelenen masallar içerisinde en az dokuz sayısı kullanılmıştır. Dokuz sayısı genel olarak kahramanın doğumu (dokuz ay, dokuz gün, dokuz saat, dokuz salise) için geçen süreyi ifade etmektedir. Masallarda çocuksuzluk motifinin sadece birkaç masalda yer alması dokuz sayısının çok az kullanılmasında etkili olmuştur. Vaktin kaç olduğunu (saat dokuz), ritüelin gerçekleştirilmesi sırasında gerekli olan yiyecek ve içeceğin (dokuz şurup, dokuz yün) miktarını ifade etmede de dokuz sayısının kullanıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak Arpaçay masallarındaki formulistik sayılar, yatay boyutta masalların akıcılığını, ahengini ve etkileyiciliğini arttırırken dikey boyutta ise masalların örtük anlam katmanlarındaki dinsel, tarihsel, kültürel ve inançsal kodların gün yüzüne çıkmasına katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Kaynakça

- Acıpayamlı, O. (1974). *Türkiye’de Doğumla İlgili Adet ve İnanmaların Etnolojik Etüdü*. Ankara: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Altınkaynak, E. (2015). *Anlatım Esasına Dayalı Metinler ve Din*. Ankara: Ardahan Üniversitesi Yayınları.
- Aslan, A. A. (1998). *Kuzey-Doğu Anadolu (Kars) Türk ve Kuzey Britanya Halk Edebiyatlarında Masallar*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Aslan, A. A. (2017). *Arpaçay Nağılları: Sahadan Ağız Özellikleriyle Derlenmiş Masallar*. Konya: Kömen Yayınları.
- Bayat, F. (2007). *Türk Mitolojik Sistemi*. C. 2, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Beydili, C. (2005). *Türk Mitolojisi Ansiklopedik Sözlük*. Ankara: Yurt Yayınları.
- Boratav, P. N. (1969). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Çıblak Coşkun, N. (2010). Tahtacılar Üç Sayısı ve Üçleme. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*. 56, 73-92.
- Çoruhlu, Y. (2013). *Türk Mitolojisinin Ana Hatları*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Doğan, O. (2022). Evliliğe Geçişte Bir Erginlenme Ritüeli: Gelin Ekmeği. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 15(37), 166-178.
- Duymaz, A. (2001). *Kerem ile Aslı Hikâyesi Üzerine Mukayeseli Bir Araştırma*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Eberhard, W. (2000). *Çin Simgeleri Sözlüğü* (Çev. A. Kazancıgil, A. Bereket). İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Ege, F. (2013). Namert ile Cömert Masalının Arketipsel Sembolizm Açısından İncelenmesi. *Bilim ve Kültür-Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi*. 1(1), 36-43.
- Elçin, Ş. (2020). *Halk Edebiyatına Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Eliade, M. (1999). *Şamanizm* (Çev. İsmet Birkan). Ankara: İmge Kitabevi.
- Ergin, M. (2016). *Dede Korkut Kitabı 1-2*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergöz, R. (2022). *Bitlis Geçiş Dönemleri (Doğum-Evlenme-Ölüm) ve Gösterge Bilimsel Çözümlemesi*. Erzurum: Fenomen Yayınları.
- Ergun, P. (2004). *Türk Kültüründe Ağaç Kültü*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

- Fromm, E. (2014). *Rüyalar Masallar Mitler* (Çev. Aydan Artan, Kaan Ökten). İstanbul: Say Yayınları.
- Guenon, R. (2001). *Yatay ve Dikey Boyutların Sembolizmi* (Çev. Fevzi Topaçoğlu). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Güvenç, A. Ö. (2009). Kırk Sayısının Halk Edebiyatı Ürünlerinde Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 41, 85-97.
- Işık, N. (2009). *Türk Masallarının Sembolik Açından Çözümlemesi*. Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- İnan, A. (2015). *Tarihte ve Bugün Şamanizm- Materyaller ve Araştırmalar*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Jung, C. G. (2005). *Dört Arketip* (Çev. Zehra Aksu Yılmaz). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (1998). *Türk Milli Kültürü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Kalafat, Y. (1994). Türk Halk İnançlarında Hususiyetle Doğu Anadolu'da ve Orta Toroslar'da "Kırk" Motifi, *Milli Folklor*, 22 (Yaz), 15-21.
- Kalafat, Y. (2009). *Ahlatşahlar'dan Günümüze Bitlis ve Çevresinde Halk İnançları*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kaya, D. (2007). *Türk Halk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Korkmaz, R. (2007). Çatı Romanında Yatay ve Dikey Boyutların Sembolizmi. *Erdem İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 17 (43), 123-134.
- Köse, N. (1994). Türk Halk Hikâyeleri ve Yas. *Milli Folklor*, 22 (Yaz), 40-45.
- Kunos, I. (2001). *Osmanlı Dönemi Türk Halk Masalları* (haz. Tuncer Gülensoy). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Lings, M. (2003). Simge ve Kökenörnek Oluşum Anlamı Üzerine (Çev. Süleyman Sähra). Ankara: Hece Yayınları.
- Lvova, E.L. vd. (2013). *Güney Sibirya Türklerinin Geleneksel Dünya Görüşleri-Kâinat Ve Zaman Nesnelere Dünyası* (Çev. M. Ergun). Ankara: Kömen Yayınları.
- Mengüşoğlu, T. (2020). *Fenomenoloji ve Nicolai Hartmann*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Ögel, B. (2003). *Türk Mitolojisi*. C. I, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Özdemir, S. D. (2022). *Türk Halk Anlatılarında Dev Motifi*. Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (2002). *Gümüşhane ve Bayburt Masalları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (2012). *Masal Araştırmaları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Saydam, B. M. (2011). *Deli Dumrul'un Bilinci, Türk İslam Ruhu Üzerine Bir Kültür Psikolojisi Denemesi*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Schimmel, A. (1998). *Sayıların Gizemi* (Çev. Mustafa Küpüşoğlu). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Şimşek, E. (2001). *Yukarıçukurova Masallarında Motif ve Tip Araştırması I-II*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Şimşek, E. (2006). *Ölümsüzlük İlkesi Olarak Elma. Prof. Dr. Saim Sakaoğlu'na Armağan*, Konya: Kömen Yayınları.

- Şimşek, T. (2018). Türk Masal Anlatma Geleneğinde Elma Ödülü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (4), 2352-2368.
- Tunalı, İ. (1971). *Sanat Ontolojisi*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası.
- Türkan, K. (2008). *Türk Dünyası Masal Geleneğinde Şamanistik Unsurlar*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Türkçe Sözlük (1989). C. 2. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uludağ, S. (1997). Halvetiyye. *İslam Ansiklopedisi* (C. 15). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Uludağ, S. (2008). Ricâlü'l Gayb. *İslam Ansiklopedisi* (C. 35). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 614-628.
|| Geliş Tarihi-Received: 14.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 09.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1360491

Mitlerde Yılan: İyi ve Kötünün Değişen Yüzü

The Snake in Myths: The Changing Face of Good and Evil

Sedef AYYILDIZ*

Öz

Mitler, toplumların yüzyıllar hatta bin yıllar boyunca birbirlerinden alıp, nesilden nesile aktardıkları öykülerdir. Zaman içerisinde yazıya dökülen bu hikâyeler, günümüzde de hala varlıklarını sürdürmektedirler. İnsanın düş gücünün bir yarattığı olan mitler, bazılarında göre tarihsel gerçeklikle doğrudan bir bağlantısı olmayan, efsane, destan, masal ve hikâye gibi kavramlardan ayrı olarak değerlendirilir. Bu çalışma, Anadolu, Mezopotamya ve Mısır uygarlıklarında yılan motifinin taşıdığı anlamlar ve bu motifin insanlarla olan ilişkisine odaklanacaktır. Söz konusu uygarlıklarda, yılan motifleri genellikle dini ve mitolojik metinlerde, sanatta ve gündelik yaşamda önemli bir yer tutar. Yılanın, çeşitli tanrılarla ve spiritüel ritüellerle bağlantısı, bu uygarlıkların inanç sistemlerini ve yaşam biçimlerini derinden etkilemiştir. Yılanın hem iyi hem de kötü niteliklere sahip olduğu bu metinlerde sıkça görülür. Bu sürüngen yaratıklar, modern Anadolu kültüründe Şahmeran olarak bilinirken, daha eski dönemlerde Hitit uygarlığı döneminde ise İlluyanka adıyla tanınan mitolojik bir figür olarak karşımıza çıkar. Bu çalışma, söz konusu uygarlıklardaki yılan motifi temelinde dönüşüm, yeniden doğuş, bilgelik, iyileştirme ve yaratıcılık gibi unsurları ele almaktadır.

Anahtar kelimeler: Hitit, Mısır, Mezopotamya, Yılan, Mitos.

Abstract

Myth is a narrative that societies have taken from each other and passed on from generation to generation for centuries, even millennia. These stories, written down over time, still persist today. Myths, a creation of human imagination, are considered by some to have no direct connection with historical reality, distinguished from concepts such as legend, epic, fairy tale, and story. This study will focus on the meanings of the serpent motif in Anatolian, Mesopotamian, and Egyptian civilizations and its relationship with humans. In these civilizations, snake motifs often occupy an important place in religious and mythological texts, art, and daily life. The connection of the snake with various deities and spiritual rituals has deeply influenced the belief systems and lifestyles of these civilizations. In these texts, it is often seen that the snake has both good and bad qualities. In modern Anatolian culture, these reptilian creatures are known as Shahmaran, while in earlier times, during the Hittite civilization era, they are known as a mythological figure named as Illuyanka. This study addresses elements such as transformation, rebirth, wisdom, healing, and creativity based on the snake motif in these civilizations.

Keywords: Hittite, Egypt, Mesopotamia, Serpent, Myth.

* Dr. Öğr. Üyesi, Bitlis Eren Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, e-posta: ayyildizsedef@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2894-9061.

Giriş

Mezopotamya, yazının ilk kullanıldığı yer olması sebebiyle dil ve edebiyat alanında Anadolu ve diğer uygarlıklarla kıyaslandığında daha ileri bir düzeydedir. Bu nedenle, antik dönem uygarlıklarının kök saldı ve büyüdüğü Mezopotamya'da yaşamış olan Sümerlerden, din ve mitoloji konularında ilk bilgileri elde ederiz. Mezopotamya'da ilk kez yazıya dökülen mitolojik hikâyeler, Hurriler vasıtasıyla Anadolu'ya giriş yapmış ve ardından Eski Yunan uygarlığına aktarılmıştır. Coğrafi konumu gereği Anadolu, her zaman doğu ve batı kültürleri arasında önemli bir bağlantı noktası olmuştur. Bu durum, M.Ö. II. binyılda Anadolu'da hüküm süren Hitit devleti aracılığıyla, Mezopotamya ve Eski Yunan dünyası arasında kültür alışverişini de beraberinde getirmiştir. Mitler kültürel zenginliğimizin ve toplumsal hafızamızın önemli bir parçasıdır. Sözlü geleneğin ürünleri olan mitler, doğaüstü güçler ile varlıkların tasvirlerini, mantığın kısıtlamalarından bağımsız, kendine özgü bir çerçevede sunar. İnsanlara aktarılması arzu edilen bilgiler veya dersler, mitler aracılığıyla kolaylıkla iletir. Mitolojik öyküler genellikle belirli sembolik fikirlere odaklanır ve bu kavramlara belirli bir kutsallık atfedilir. Bu kutsal semboller genellikle çoğu zaman toplumların ahlaki değerlerini, inançlarını ve dünya görüşünü yansıtır. Sembolizm aynı zamanda hikâyenin genel anlamını derinleştirir ve dinleyiciye daha zengin bir anlayış sunar.

Boğazköy arşivlerinde bulunan mitolojik metinler incelendiğinde, bu metinler genellikle yerel kültürün etkisinde olan (Anadolu kökenli) ve yabancı kaynaklı (Mezopotamya kökenli) mitler olarak iki ana grupta sınıflandırılabilir. Bu durum, Hititlerin kendilerine ait özgün bir mitolojilerinin olmadığına işaret eder. Hatti kökenli mitoslar arasında, Telepinu Efsanesi, İlluyanka Efsanesi ve Gökten Düşen Ay Efsanesi gibi örnekler yer alır. Hurri kökenli mitoslara ise Avcı Keşşi Masalı, Kumarbi Efsanesi, Ullikummi Şarkısı örnek verilebilir.

Hitit mitolojisinde "kaybolan tanrı" teması oldukça sevilen bir motif olarak karşımıza çıkar. Mevcut belgelerin çokluğu, bu tür hikâyelere büyük bir ilginin olduğunu göstermektedir. Kayıp Tanrı Mitosları arasında, Telipinu, Fırtına Tanrısı, Güneş Tanrısı ve Hannahanna'nın Kayboluşu öyküleri öne çıkar. Ayrıca Kraliçe Aşmunikal, Kraliçe Harapşili ve Katip Pirwa'nın Fırtına Tanrısı'nın Kayboluşu, Kuliwişna Şehri'ndeki Fırtına Tanrısı'nın Kayboluşu, Lihzina Şehri'ndeki Fırtına Tanrısı Anzili ve Zukkî'nin Kayboluşu ve Tanrıça İnara'nın Kayboluşu gibi öyküler de bu kategoriye girer. Hititlerde mitolojide "Kaybolan Tanrı" motifi ön plandayken diğer uygarlıklara baktığımızda iyi ve kötü arasındaki mücadelede ortak bir figür olarak "Yılan" motifi karşımıza çıkmaktadır.

Bu bağlamda Antik Mısır'da Ra ve Apep (*Apophis*) yılanı arasındaki iyi-kötü mücadelesi; Sümer mitolojisinde Ninurta'nın Azag adlı kötü yılanı öldürmesi; Babil'de Marduk'un evreni yaratmak için Tiamat yılanını yenmesi; Kenan-Ugarit inancında Baal-Sapon'un Yam isimli kötü varlığı alt etmesine benzer. Hurri ve Hitit mitolojilerinde Teşup ve Tarhunna'nın sırasıyla Hedammu ve İlluyanka'ya karşı koyuşları; Hint mitolojisinde İndra'nın ilk yılan Vritra'ya karşı zaferi ve Çin'de Büyük Yu'nun dokuz başlı ejderha Xiangliu'yu öldürmesi, bunların tümü iyi ve kötü arasındaki evrensel mücadelenin farklı örnekleridir (Şamlıoğlu, 2020, s. 37 n. 30.; Bkz. Ogden, 2013, s. 257-262 ; Roberts, 2004, s. 129, 139).

Mitolojide, sürüngenler özellikle yılanlar ve ejderhalar hem iyi hem de kötü niteliklere sahip yaratıklar olarak temsil edilirler¹. Bu çift yanlı karakteristik özellik, farklı

¹ Düzeni bozan, kaosa ve yıkıma sebep olan varlıklar Türk mitolojisinde, özellikle Kazan- Tatar Türklerinin halk anlatılarında yılan ve ejderhanın zengin sembolik anlamları bulunmaktadır. Bkz. Durbilmez- Tekin, 2020, s. 307-326.

kültürler ve coğrafyalara göre büyük ölçüde değişiklik gösterir. Yılan bazı inanç sistemlerinde kutsal, saygı duyulan bir sembol iken bazı inanç sistemlerinde ise korku verici ve kötülük sembolü olarak görülür. Bu durum mitolojilerde ve halk hikâyelerinde çok yönlü bir figür olarak sürüngenlerin insan kültüründe benzersiz bir yer kaplamasını sağlar.

İlluyanka mitosunda, ejderha veya yılan şeklinde tasvir edilen mitolojik yaratık, her durumda bir sürüngendir. Naga'lar (Naga için bkz. Britannica) Şahmeran benzeri bir figür olarak Uzak Doğu, Doğu Asya, Hindistan ve Çin'de bilinir. Bu varlıkların koruyucu özelliklere sahip oldukları, bolluğu, bereketi, refahı ve zenginliği getirdiklerine inanılır. Kozmosun yaratıldığı ilk andan beri evrenin her köşesinde, yer altında, yer üstünde ve okyanusların derinliklerinde yaşadıkları için çok güçlü bir konumda olan her yerle iletişim halinde ve yüksek bir bilince sahip varlıklardır. Nagalar, Şahmeranlar yarısı yılan-yarısı balık, yarısı yılan-yarısı insan, yarısı yılan-yarısı kadın şeklinde tasvir edilirler. Yılanlar, her zaman iyi bir motif olarak karşımıza çıkmaz kimi zamanda düzeni bozan kaosa ve yıkıma sebep olan varlıklar olarak görülürler². Örneğin, Mısır mitolojisinde, Apep yılanı dünyanın düzenini bozmaya çalışan bir varlık olarak tasvir edilir.

Yılan, düalist bir varlık olarak çeşitli uygarlıkların mitolojilerinde farklı isimlerle ve sembollerle karşımıza çıkar. Bu mistik varlık Şahmeranlar ya da Naga'lar isim fark etmeksizin iki zıt kutbu işaret etse de iyicil özellikleri ile ön plana çıkarlar. Anadolu'da Şahmeran ismiyle anılır, evleri koruduklarına, bolluğu ve bereketi artırdıklarına inanılır. Mısır mitolojisinde, koruyucu özellikleri olan kobra tanrıça Wadjet olarak bilinir. Yunan mitolojisinde ise Asklepios'un asası üzerinde yer alır, sağlık ve tıp bilgisini temsil eder. Hint mitolojisinde büyük şifa enerjileriyle bilinen Naga olarak adlandırılır.

Nagalar, Şahmeran benzeri, yarı insan yarı yılan biçiminde betimlenen varlıklardır ve Hint mitolojisinde iyileştirici ve şifa verici varlıklar olarak kabul edilirler. Kobra yılanının başını havaya kaldırıp şişirdiğinde oluşturduğu imge, bu insan yüzlü ve yılan kuyruklu varlıkların mitolojik tasvirlerine ilham kaynağı olmuştur. Nagalar arasında öne çıkanlar arasında Airavata, Vasuki, Takshaka ve Şesha bulunmaktadır. Şesha'nun diğer adı Ananta'dır ve Nagalar arasında en üst seviyede kabul edilir. Ananta, şişmiş boynuyla dünyayı korur ve Vişnu'nun hizmetçisi olarak kabul edilir (Kaya, 2003, s. 129). Patala adı verilen sulak bölgelerde yaşayan Nagalar, yarı yılan yarı insan varlıklardır ve nehirler, pınarlar ve kuyuların koruyucuları olduklarına inanılır. Su kaynaklarının yakınında yaşayan yılanların, su kaynaklarını kontrol ettikleri kabul edilir çünkü yılanlar yaşam, ölümsüzlük ve sağlık kaynaklarının koruyucularıdır. Bu nedenle, yaşam, bereket ve ölümsüzlük gibi kavramlarla yakından ilişkilidirler (Eliade, 2014, s. 215; Sivri ve Akbaba, 2018, s. 63; ayrıca Naga için bkz. Britannica).

Hindistan'da bulunan Naga'lar (yılan-tanrılar), Çin ejderhalarına oldukça benzerlik gösterir ve Budistler tarafından benimsenmiştir. R.Davids'e göre: "Bilinen yapılarında, kobralar, deniz adamları ve deniz kızları gibi, büyük bir lüks ve varlık içinde, özellikle değerli mücevherler arasında, suların altında yaşarlar". Bazen, ağaç ruhları (dryad'lar) Naga'lar olarak adlandırılır. "Onlar insan şekline girebilirler ve kızdırıldıklarında korkunç olmalarına rağmen, doğaları gereği nazik ve sakin varlıklardır" (Davids, 1911, s. 220, 223; Mackenzie, 1996, s. 67).

Naga'lar, "yarı-tanrı" olarak adlandırılırlar. Çin ejderhaları gibi, Naga'lar da evrenin dört mevsiminin koruyucularıdır. Denizde, rüzgârları ve gelgitleri kontrol eden Naga'lar bulunur. Ayrıca Naga'lar, "Yeryüzünün Efendileri" olarak da bilinirler ve eğer

² Düzeni bozan, kaosa ve yıkıma sebep olan varlıklar Türk mitolojisinde kara iye olarak adlandırılır. Bkz. Durbilmez- Gümüş, 2022, s. 58-70.

onlara saldırılırsa ya da ihmal edilirse, kuraklık ve hastalık gönderirler. Budist sanatta, Naga üç farklı formda betimlenir: Mısır kral veya kraliçelerini anımsatan bir üslupla, başlarında ureus (yılan) sembolü bulunan tacıyla betimlenen insanlar; yarı insan, yarı yılan, denizkızını anımsatan figürler ve sıradan yılanlar. Bu ilk tip, sadece Hindistan'da değil, Tibet, Çin ve Japonya'da da görülür. İnsan formundaki Naga'lar, suyun içinde Budha'ya ibadet ederken resmedilmişlerdir. Tibet'te, Naga üst kısmı insan, alt kısmı yılan şeklinde betimlenmiştir; başında boynuzları vardır ve omuzlarından kanatlar çıkar. Bu tip bir tasvir Japonya'da da görülür (Mackenzie, 1996, s. 68).

Anadolu kökenli mitoslar içerisinde yer alan, İlluyanka mitosunu (Hoffner, 1990, s. 10-14) bir bayram ritüeli içerisinde yer alır. Konusunu Fırtına tanrısı ile bir ejderhanın mücadelesi oluşturur. Purulli adı verilen bayram, ülkede refah ve bolluğun hâkim olduğu ilkbahar döneminde kutlanır. Fırtına Tanrısı'nın savaştığı ejderin, kış mevsimini temsil ettiği düşünülmektedir. Tanrı tarafından ejderhanın yenilgiye uğratılması, kışın sonuna ve bereketli günlerin başlangıcına işaret eder. Bu bayram mitosunun anlatımında iki versiyonda da ejderha, tanrı ile yapılan savaşın sonunda mağlup olurken, hikâyenin anlatım tarzında ve detaylarda bazı farklılıklar bulunmaktadır (Dinçol, 1982, s. 101).

Mitosun birinci versiyonu şu sözlerle başlar: '*Nerik'in Fırtına Tanrısı'nın rahibi Kella şöyle der: Gökyüzü'nün Fırtına Tanrısının oğlu, Nerik kentinin Fırtına Tanrısı'nın purulli bayramının sözleri şöyledir: "Eğer ülkede bolluk ve bereket olsun ve ülke iyi korunsun denirse ve ülkede bolluk ve bereket, purilli bayramı kutlanır".* Metin hemen ardından efsaneyi anlatmaya başlar. Burada bahsedilen ejderhanın adı İlluyanka'dır. Bu belgeler ilk kez bulunduğu, İlluyanka'nın bir özel ad olduğu düşünülmüştür. Ancak, anlaşıldığı üzere, İlluyanka bir özel isim değil, canavar ya da benzeri bir anlamı taşıyan genel bir isimdir. Bayramı düzenleyen kişi, Nerik'in Fırtına Tanrısı'nın rahibidir, ancak mitosta ejderha ile savaşan bu yerel tanrı değil, onun babası olan Büyük Fırtına Tanrısı'dır. Muhtemelen bunun nedeni, bu bayramın sadece Nerik için değil, tüm ülke için bolluk ve bereket sağlama amacı taşımasıdır. Metin şöyle devam eder: "*Fırtına Tanrısı ile İlluyanka, Kişkiluşsa kentinde birbirleriyle savaştıklarında, İlluyanka, Fırtına Tanrısı'nı yenmişti. Fırtına Tanrısı bütün tanrılara yalvardı: 'Bana yardım edin!' (Bunun üzerine) Tanrıça İnara bir ziyafet düzenledi. Her şeyi bolca hazırlamıştı: Bir testi şarap, bir testi marnuwan (birası), bir testi walhi (birası); testileri ağzına kadar doldurdu. İnara Zikkaratta kentine gitti ve orada Hupaşiya adlı bir ölümlüye rastladı. İnara şöyle söyledi: 'Hupaşiya, bak! Ben şöyle, şöyle yapacağım; senin yardımını istiyorum! Hupaşiya İnara'ya dedi ki: 'Öyle olsun; seninle yatmama izin verirsen, istediğini yerine getiririm!. Ve onunla yattı. İnara, Hupaşiya'yı götürüp, onu sakladı. İnara süslendi ve İlluyanka'yı mağarasından dışarıya çağırdı: 'Bak! Bir ziyafet veriyorum. Yemeğe ve içmeğe gel!' İlluyanka ve çocukları (?) yukarı geldiler, yediler ve içtiler. Bütün testileri içip bitirdiler. Öyle sarhoş oldular ki, mağaralarına inemediler. Hupaşiya geldi ve İlluyanka'yı halatla bağladı. Sonra Fırtına Tanrısı geldi ve İlluyanka'yı öldürdü; diğer tanrılarda onun yanında idiler. İnara, Tarukka ülkesinde, kayaların üstüne bir ev yaptırdı. Hupaşiya'yı bu evde oturttu. Ona şöyle emir verdi: 'Ben ülkeye (dışarı) çıkınca pencereden bakma! Pencereden bakarsan, karımı ve çocuklarımı görürsün.' Aradan 20 gün geçince, adam pencereden baktı ve karısı ile çocuklarını gördü. İnara ülkeden geri dönünce, yakarmaya başladı: 'Bırak, evime geri döneyim!' İnara yanıt verdi: 'Neden dışarı baktın?'... Tablet'in devamı maalesef çok kırıklıdır. Ancak, mevcut olan bölümlerden anlaşıldığı kadarıyla, burada Hupaşiya, tanrıça ile yaptığı tartışma sırasında ona itaat etmeyip ailesinin yanına dönmeyi isteyerek sonunu hazırlamıştır. Hupaşiya, Tanrıçaya karşı saygısızlık yapmış ve ölümle cezalandırılmıştır. Bu olay, bir tanrıça ile birliktelik yaşadktan sonra tekrar ölümlüler arasına dönmeyi arzulayan insanoglunun sonunu getirir (Dinçol, 1982, s. 101).*

İlluyanka Mitosunun diğer versiyonu ise şöyledir: *İlluyanka, Fırtına Tanrısı'nı yendi ve onun kalbini ve gözlerini aldı. Fırtına Tanrısı ondan öcünü almak istedi. Fakir bir adamın kızını*

kendine eş olarak aldı ve bir oğlu oldu. O büyüyünce, İlluyanka'nın kızı ile evlendi. Fırtına Tanrısı ona talimat verdi: 'Karının evine gidince, onlardan kalbimi ve gözlerimi iste!' O, oraya gidince, kalbi istedi; onu verdiler. Sonra gözleri istedi, onları verdiler. O, onları babası, Fırtına Tanrısı'na götürdü ve böylece Fırtına Tanrısı kalbi ve gözlerini geri aldı. Bedeni eski haline gelince, savaşmak için yine denize gitti. O, İlluyanka ile savaşp onu yenecekti. Fakat, Fırtına Tanrısı'nın oğlu, İlluyanka'nın yanını tuttu. Ve babasına, gökyüzüne doğru bağırdı: 'Beni de (onlardan) say! Beni koruma!' O zaman Fırtına Tanrısı İlluyanka'yı ve oğlunu öldürdü... (Dinçol, 1982, s. 101).

İlk versiyondan farklı olarak, ikinci versiyonda Fırtına Tanrısı'nın intikam almak için yine bir insandan yardım alması konu edilmiştir ancak bu kez durumun gerçekleşmesi, daha uzun bir zamana yayılmıştır. Tanrının, kendisine eş olarak yoksul bir insanın kızını seçmesinin nedeni, muhtemelen doğacak olan çocuğun da yoksul olması ve böylece başlık parası ödemedi İlluyanka'nın evine damat olarak girebilmesi içindir. Hitit yasalarına göre; eğer bir adamın mali durumu, alacağı kızın başlık parasını karşılayamaya elverişli değilse bu yük, kızın babası tarafından ödenirdi. Bunun karşılığında da genç adam, damadı olduğu ailenin evine içgüveyi olarak yerleşir ve başlık parasının karşılığı olarak çalışarak eve ekonomik katkı sağlar. Fırtına Tanrısı'nın oğlunun, babasının kalbini ve gözlerini geri alabilmesi için İlluyanka'nın evine iç güveyi olarak yoksul bir şekilde girmesi gerekmektedir.

İkinci versiyonda, Fırtına Tanrısı ile ejderhanın savaşının deniz ya da deniz kıyısında gerçekleştiği ifade edilmiştir. Bu mitolojik hikâyede görülen bazı motiflerin Yunan mitolojisi ile benzerlik göstermesi oldukça ilgi çekicidir. Birinci versiyonun sonunda tanrıça ile ilişkiye giren ölümlünün, tanrısal emri göz ardı edip pencereden bakması sonucunda ölümle cezalandırılması, Yunan mitolojisindeki Orpheus efsanesini anımsatır. Orpheus, yeraltından ölümler diyarından karısı Eurydike'yi hayata döndürmek için geri getirmek ister. Ancak Tanrılar, bu isteği yeryüzüne çıkana kadar arkasından gelen Eurydike'ye bakmaması şartıyla kabul ederler. Orpheus, karısının ayak seslerini duyamayınca döner ve bakar; bunun üzerine Eurydike birden ortadan kaybolur ve dünyaya dönme şansını yitirir. Aynı şekilde, Fırtına Tanrısı'nın kalbinin ve gözlerinin İlluyanka tarafından alınması ve hile ile geri alınması motifleri de Yunan mitolojisindeki Typhon veya Typhoeus efsanesini hatırlatır. Bu Yunan mitosunda da Zeus ile savaşan Typhon adlı canavar, tanrıyı yenmeyi başarır ve onun kılıcı ile el ve ayaklarının kirişlerini keser, sonrasında güçsüz kalan Zeus'u bir mağaraya atar. Aldığı kirişleri Delfyna adlı yarı yılan, yarı kadın bir canavara saklaması için verir; fakat tanrı Hermes, bu kirişleri hile ile çalar ve Zeus'a geri verir. Bir başka versiyona göre ise, Kadmos adlı ölümlü bir çoban kılığına girer ve kaval çalarak Typhon'un dikkatini başka tarafa çeker. Bu sayede, canavarın elinde bulunan ve tanrıya ait olan el ve ayak kirişlerini çalmayı başarır (Dinçol, 1982, s. 102).

İlluyanka mitosu tanrı ve insan arasındaki dinamik ilişkinin, yani bir iş birliği ve çatışmanın göstergesi olabilir. Bu hikâyeye, insanın tanrısal bir varlıkla etkileşime girebileceğini, ancak bunun birtakım sonuçları olacağını gösterir. Bir yandan, Fırtına Tanrısı'nın bir ölümlünün yardımına ihtiyaç duyması, insanın evrende önemli bir rol oynadığını ve bazı durumlarda tanrıların bile insanlara muhtaç kalabileceğini ortaya koyar. Diğer yandan, bu hikâyeye, insanın tanrılar dünyasında yer almasının karmaşıklığını ve tehlikelerini gözler önüne serer. Hupaşiya'nın hikâyesi, insanın arzularının ve duygusal bağlarının, tanrılar âleminde var olma hakkını etkileyebileceğini gösterir. Ölümlü doğası gereği, insanın bu dünyada kalıcı bir yer edinmeyeceği algısı, tanrı-insan etkileşiminin doğası hakkında derin bir iç görü sağlar. Bu nedenle, İlluyanka mitosu, hem tanrıların hem de insanların doğasına, aralarındaki etkileşimlere ve bu etkileşimlerin sonuçlarına dair zengin bir anlayış sunar. Mitolojik hikâyelerin, insanlık durumunu ve evrenin işleyişini daha iyi anlamamızı sağlayabileceği fikrini de pekiştirir.

Bilgelik ve Şifa Örneği:

Şahmeran:

Şahmeran, Anadolu kültüründe, mitolojik bir karakter olarak belden yukarısı kadın, aşağısı yılan şeklinde betimlenen ve asla yaşlanmayan bir varlık olarak bilinir. Farsça “yılanların şahı” anlamına gelen Şahmeran, anlam bakımından eril bir karakter gibi algılansa da tüm kaynaklarda dişil bir figür olarak betimlenir. Bilgelik ve şifanın sembolü olarak kabul edilen Şahmeran, aynı zamanda doğurganlığı ve bereketi temsil eder. Yeraltında büyük bir krallığa hükmeden Şahmeran’ın, bazı mitolojilerde eti, bazılarında ise sütü şifa kaynağı olarak görülür. Bu şifa, ölümcül hastalıkları bile iyileştirebilir. Ancak “Binbir Gece Masalları”ndaki hikâyede, sunduğu iki şişeden birinde zehir vardır yani Şahmeran, bir yılan gibi hem zehri hem de panzehri bir arada taşır. Bu nedenle, tarih boyunca korkuyla karışık saygıyı uyandıran yılanın şifa verme özelliği, onun önemini artıran bir unsur olarak görülebilir (Sivri ve Akbaba, 2018, s. 62). Şahmeran hikâyeleri, Tarsus ve civarında yaygın olmakla birlikte Adana, Adana’nın Ceyhan ilçesi ve Manisa gibi Türkiye’nin farklı bölgelerinde masal formunda çeşitli versiyonlarıyla sıklıkla karşımıza çıkmaktadır (Çıblak, 2007, s. 191).

Çıblak’ın (2007, s. 188-189) kaynak kişiden aktardığı, birçok farklı anlatımı olan Şahmeran hikâyelerinden birinde; Camsab karakteri, yoksul bir aileye mensup olup hayatını odunculuk yaparak kazanmaktadır. Bir gün ormanda arkadaşlarıyla birlikte bal dolu bir kuyu keşfeder. Balı çıkarmak için Camsab kuyuya indirilir, ancak bütün balı çıkardıktan sonra arkadaşları onu orada bırakır. Kuyuda yardım beklerken ışık sızıntısını fark eder ve ışığı izleyerek büyük bir bahçeye çıkar. Bahçede, tahtta oturan üst kısmı insan, alt kısmı yılan şeklinde olan ve insan gibi konuşan Şahmeran ile karşılaşan Camsab’a, yılanların kraliçesi olduğunu ve yer altında diğer yılanlarla birlikte yaşadığını söyler. Kraliçe, Camsab’tan kendisinden korkmamasını ister ve ayrıca onu burada bir süreliğine misafir edeceğini belirtir. Burada iyi bir şekilde ağırlanan Camsab, yıllar geçtikçe ailesini özlemeye başlar ve evine dönmek ister. Ancak Şahmeran, ölümüne bir insanın sebep olacağını bildiği için, Camsab’a onu bıraktığı takdirde yerinin hemen belli olacağını söyler ve bundan dolayı onun gitmesine izin vermez istemez. Ancak Camsab’ın ısrarları karşısında dayanamaz ve yerini kimseye söylememesi şartıyla onu evine gönderir. Bu olaylar yaşanırken Tarsus padişahı, ciddi bir hastalığa yakalanır. Padişahın hastalığına dönemin ünlü hekimleri şifa bulamazlar. Aynı zamanda büyü ile de ilgilenen vezir, padişahın hastalığının Şahmeran’ın etinin yenilmesiyle tedavi edilebileceğini söyler. Bunun üzerine Şahmeran’ın yerini bilen kişiye büyük ödüller vaat edilir, ancak kimse bu teklifi kabul etmez. Padişahın veziri, Şahmeran’ı gören kişinin sırtının yılan derisi gibi pul pul olacağını belirtince, padişah herkesin hamama gidip yıkanması emrini verir. Camsab, Şahmeran’a verdiği söz nedeniyle hamama gitmeyi reddeder. Ancak bir süre sonra sadece kendisinin yıkanmaya gitmediği ortaya çıkınca, hamama gitmek zorunda kalır. Camsab’ın derisini görenler, ondan Şahmeran’ın yerini zorla öğrenirler. Vezir, Camsab’ın gösterdiği kuyuya gider ve büyülü sözler söyleyerek Şahmeran’ı ortaya çıkarır. Şahmeran, kaderinin bilincinde olduğu için direnmez ve Camsab’a ölümünden sonra etini kaynatıp ilk suyu vezire, ikincisini padişaha içirmesini, üçüncüsünü ise kendisinin içmesini söyler. Şahmeran, hamama götürülür, orada öldürülür ve eti kaynatılır. Vezir, kaynatılan suyun ilk yudumunu Camsab’ın içmesini ister. Ancak Camsab’ın Şahmeran’ın öğütlerini hatırlayarak ilk suyu vezire sunmasıyla birlikte vezir suyu içer içmez hayatını kaybeder. İkinci suyu içen padişah ise hızla iyileşir. Üçüncü suyu içen Camsab’ın akıl gücü artar ve bu durum, onun yükselerek padişahın baş danışmanı olmasını sağlar (Çıblak, 2007, s. 188-189).

Şahmeranların şifacı yönünü Lokman Hekime bağlayan başka versiyonlar da mevcuttur. Ş. Balıkçı'nın kaynak kişilerin anlatılarına yer verdiği versiyonun bir bölümünde Tahmasb, gördükleri karşısında yaşadığı dehşeti ve şaşkınlığı üzerinden atmaya çalışarak olduğu yerde kıvrılıp uyumuştur. "Uykunun ölümün kardeşi" olması düşüncesiyle Tahmasb'ın sembolik anlamda ölüp yeni bir hayata uyanışını bir çeşit erginlenme olarak düşünmek mümkündür. Efsanenin son bölümü ise yılanın, neden tıbbın ve şifanın sembolü olarak kullanıldığını açıklar niteliktedir. Buna göre, kötü kalpli vezirin Tahmasb'ı zorlayarak Şahmeran'ın yerini öğrenmesi üzerine kaynak kişinin aktardığı "Ey sevdiğim, üzülme. Biliyorum ki sen bana kendi canın için ihanet etmedin. ...Sen üzülme ne olur. Şimdi size sırrımı vereceğim. Kim ki benim kuyruğundan bir parça koparıp yerse o bütün dünyanın sırrına ve gizemine vakıf olacak. Her kim ki benim kafamdan bir parça yerse o da o anda öte dünyayı boylayacak Şahmeran daha sözlerini bitirmeden kötü kalpli vezir elinde kocaman kılıcı ile atılıp Şahmeran'ın bedenini iki parçaya ayırmış. Kuyruğundan bir parça koparmış. Tahmasb da duyduğu acı ve utancın etkisi ile fırlayıp oracıkta ölmek için sevdiğinin kafasından bir parça ısırtıvermiş. Kötü kalpli vezir kuyruktan kopardığı parçayı ağzına atar atmaz oracıkta can vermiş. Tahmasb'a ise hiçbir şey olmamış. Şahmeran son anda yaptığı planı ile bütün bilgisinin sevdiğine geçmesine sebep olmuş. Ancak Tahmasb sevdiğini kaybetmenin acısına dayanamayarak kendisini dışarı atmış ve dağ, bayır, ülke ülke dolaşmaya başlamış. O günden sonra Lokman Hekim efsanesi almış başını yürümüş" şeklindeki bölümden anlaşılacağı üzere, Lokman Hekim Efsanesi de Şahmeran efsanesine bağlanarak tıbbın doğuşunu anlatan bir etioloji mitine dönüşmüştür (Balıkçı, 2018, s. 57-58).

Şahmeran efsanesi, Tarsus ve çevresinde de çeşitli versiyonlarıyla anlatılmaktadır. Bu efsanelerin temelinde, genel olarak aynı temalar hâkimken yalnızca, bazı detaylarının değiştirilerek aktarıldığı görülmektedir. Örneğin; Şahmeran'ı ilk gören kişi genellikle Camsab veya Lokman Hekim olarak belirtilirken, bazı versiyonlarda bu kişi bir çoban veya avlanmak için ormana giden bir avcı olabilmektedir. Ancak günümüze kadar süregelen tüm bu hikâyeler, Şahmeran'ın ölümüyle son bulur. Yılanlar, Şahmeran'ın öldürüldüğünü henüz bilmiyorlar ve inanaşa göre, onun hâlâ hamama yıkanmaya gittiğini ve oradan bir düğüne gideceğini sanıyorlar. Çünkü Şahmeran onlara önce hamama sonra düğüne gideceğini söyleyerek oradan ayrılmıştır. Bu yüzden, Şahmeran'ın dönüşünü bekliyorlar ve duydukları davul sesleriyle düğünün devam ettiğini zannediyorlar. Ancak bir gün, davul sesleri durduğunda -ki bu durumun kıyamet günü olacağına inanılır- tüm yılanlar Tarsus'a incek ve Şahmeran'ın öldürüldüğünü öğrenince, herkese düşman olacaklar ve şehri ortadan kaldıracaklardır (Çıblak, 2007, s. 190-191).

Dönüşüm ve Yeniden Doğuş Örneği:

Gilgamiş Destanı:

Gilgamiş Destanı, Babil mitolojisinin en bilinen ve halk arasında en meşhur olanıdır. Bu efsanenin ana karakteri olan Uruk Kralı Gilgamiş, eski dönemlerden beri tanınan bir figürdür. Gilgamiş'in efsanevi yaşamının çeşitli bölümlerinin Sumerce versiyonları da mevcuttur. Onun efsanevi hayatının (Eliade, 2003, s. 96) birçok bölümüne ait Sumerce versiyonları bulunsa da, Gilgamiş Destanı Sami kültürün bir ürünüdür. Ancak tüm bu öncüllerin aksine, Gilgamiş Destanı'nın Sami kültürünün bir yansıması olduğunu unutmamak gerekir. Ölümsüzlük peşindeki bu arayış ya da daha doğru bir ifadeyle, her türlü başarı potansiyeli bulunan bir girişimin sonunda yaşadığı başarısızlığı anlatan bu heyecan verici öykü, çeşitli bağımsız bölümlerden yola çıkılarak Akad dili ile yazılmıştır. Bu efsane, hem kahraman hem tiran olan bir figürün aşırılıklarının anlatımı ile başlar ve sonuç bölümünde sadece kahramanlığa özgü niteliklerin insanlık durumunu köklü bir şekilde değiştirmeye olanak tanımadığını göstermektedir (Eliade, 2003, s. 97).

Gilgamiş aslında tam olarak tanrısal özelliklere sahip olmasa da üçte iki oranında tanrısal özelliklere sahip olan, Tanrıça Ninsun'la bir ölümlünün oğludur (Heidel, 1946, s. 4). Destanın ilk bölümünde, bilgeliği ve görkemli yapıları inşa etme yeteneği ön plana çıkarılarak övgüye değer bir karakter olarak sunulur. Ancak hemen ardından, kadınlara ve genç kızlara saldıran ve erkekleri zor işlere koşan despot bir lider olarak gösterilir. Kentin sakinleri Gilgamiş'in hareketlerine tahammül edemezler ve bu durum karşısında tanrılara yalvarırlar. Bunun üzerine tanrılar, Gilgamiş'a karşı koyabilecek güçlü bir varlık yaratmaya karar verirler. Enkidu adını alan bu yarı-vahşi varlık, yabancı hayvanlar ile birlikte barış içinde yaşar, onlarla aynı su kaynaklarından içer. Gilgamiş, Enkidu'nun varlığından önce rüya vasıtasıyla haberdar olur, daha sonra da onu gören bir avcı sayesinde bilgi sahibi olur. Kahraman Enkidu'yu baştan çıkarmak ve Uruk'a getirmek için hemen bir tapınak fahişesini gönderir. Sonuç tanrıların tahmin ettiği gibi olur ve iki kahraman karşı karşıya geldiklerinde hemen bir güç gösterisine girerler. Gilgamiş bu mücadeleden zaferle çıkar, ama diğer yandan da Enkidu'ya karşı bir dostluk hisseder bu nedenle de onu yoldaşı yapar. Sonuç olarak, tanrıların planı işe yaramıştır ve bundan sonra artık Gilgamiş, gücünü kahramanca maceralarda kullanacaktır (Eliade, 2003, s. 97).

Gilgamiş, Enkidu ile birlikte Huvava (Asurca versiyonda Humbaba) adlı güçlü bir canavarın koruduğu uzak ve büyüdü sedir ormanına doğru yol alırlar. İki kahraman, önce Huvava'nın kutsal saydığı sedir ağacını keserler ve ardından canavarı öldürürler. Gilgamiş, Uruk'a dönerken, Tanrıça İhtar'ın ilgisini çeker ve Tanrıça ona evlenme teklif eder. Ancak Gilgamiş bu teklifi açıkça kaba bir şekilde geri çevirir. Aşağılanan İhtar bu durum karşısında hemen babası Anu'ya yalvarır ve Gilgamiş'la kentini yok etmek için ondan "Gök Boğası"nı yaratmasını ister. Anu İhtar'ın bu isteğini önce reddeder ancak ölülere yer altından yukarı çıkarmakla tehdit ettiğini görünce mecburen kabul eder. "Gök Boğası" Uruk'a saldırır ve boğanın böğürtülerinden yüzlerce insan ölür. Ancak Enkidu, boğayı kuyruğundan yakalamayı başarır ve Gilgamiş da kılıcını boğanın ensesine saplar. Bu yenilgiye çok öfkelenen İhtar, kent surlarına çıkar ve krala lanet eder (Eliade, 2003, s. 97).

Kazandıkları zaferin sarhoşluğuyla Enkidu "Gök Boğası"nın bir budunu koparıp hakaretler ederek (Eliade, 2003, s. 97) tanrıçaya fırlatır. Bu durum, iki kahramanın kariyerlerinin zirvesi olduğu kadar aynı zamanda da onlar için bir trajedinin başlangıcıdır. O gece, Enkidu rüyasında tanrılar tarafından cezalandırıldığını görür ve ertesi gün hastalanır, on iki gün sonra da yaşamını yitirir. Bu olaydan sonra, Gilgamiş beklenmedik bir şekilde değişir ve hemen hemen tanınmaz bir hale gelir. Yedi gün ve yedi gece can dostu için ağlar ve gömülmesine izin vermez. Çaresizce ağlayıp dövünerek onun dirilebileceğini umar. Enkidu'nun bedeni çürümeye başlayınca artık Gilgamiş gerçeği kabullenir ve Enkidu, görkemli bir törenle sonunda defnedilir. Kral, kentini terk eder ve "Ben de Enkidu gibi ölmeyecek miyim?" diye feryat ederek çölde dolaşır (Conteneau, 1939) (tablet IX, sütun 1, satır 4). Gilgamiş'i ölüm korkusu sarar. Kahramanlıklarıyla kazandığı başarılar artık onu avutmaz. Bundan sonra tek amacı, insanların kaderinden kaçmak ve ölümsüzlüğe ulaşmaktır. Gilgamiş, tufandan sağ kurtulduğunu bildiği ünlü Utnapiştim'i, bulmak için yola koyulur. Yolculuğu boyunca pek çok sınavdan geçer. Maşu Dağları'na ulaşır ve burada Güneş'in her gün geçtiği kapıyı bulur. Kapıyı, "görüntüsü bile insanı öldürmeye yeten" akrep-insan çifti korumaktadır (IX, 2, 7). Yenilmez kahraman, korkudan donakalır ve önlerinde saygıyla eğilir. Ancak akrep-adamlar, Gilgamiş'in tanrısal yönünü fark ederler ve ona tünele girmesi için izin verirler. Gilgamiş, on iki saat boyunca karanlıklar içinde yürür ve dağın öteki tarafına, bir cennet bahçesine varır. Biraz daha ötede, deniz kıyısında su perisi Siduri ile karşılaşır ve ona Utnapiştim'in nerede olduğunu sorar. Siduri, Gilgamiş'in kararını değiştirmeye çalışır: "Tanrılar insanları yarattıklarında, hayatı kendilerine ayırıp ölümü insanlara verdiler. Sen

Gilgamiş, karnını doldurmaya ve gece gündüz keyif sürmeye bak. Her gün bayram yap ve gece gündüz dans et, çılgınca eğlen..." (Nougayrol, 1970, s. 222). Ama Gilgamiş kararından vazgeçmeyince Siduri de onu Utnapiştım'ın yakınlarında bulunan kayıkçısı Urşanabî'ye gönderir. Ölüm Sularını geçip Utnapiştım'ın yaşadığı kıyıya varırlar. Gilgamiş, Utnapiştım'e ölümsüzlüğe nasıl ulaştığını sorar. Burada Tufan hikâyesini ve tanrıların Utnapiştım ile eşini nasıl "nehirlerin denize döküldükleri ağızlara" yerleştirip, onları insanların "ataları" yapmak için seçtikleri hikâyeyi öğrenir.

Utnapiştım Gilgamiş'a sorar: "Aradığın hayatı elde edebilmen için tanrıların hangisi seni meclislerine katar ki?" (XI, 198). Ama konuşmasını beklenmedik bir şekilde devam ettirir: "Haydi, altı gün ve yedi gece boyunca uyumamayı dene!" (IX, 199). Burada şüphesiz çok zor bir erginleme sınavı mevzu bahistir; (Eliade 2003, s. 98.) uykuyu yenmek, "uyanık" kalmak insanlık durumunda bir dönüşümü, bu durumdan kurtuluşu simgeler (Krş. Eliade 1959; Eliade, 2003, s. 44 vd.).

Bu durumu, Gilgamiş'a tanrıların ölümsüzlüğü vermeyeceklerini bilen Utnapiştım'ın ona ölümsüzlüğü erginleme aracılığıyla ele geçirmeyi önermesi şeklinde mi yorumlamalıyız? Kahraman daha önce de bazı "sınavlardan" muzaffer çıkmıştır: Tüneldeki yürüyüş, Siduri'nin "aklını karıştırmaya" çalışması, Ölüm Sularını geçiş. Bunlar bir bakıma kahramanlık sınavlarıdır. Ancak bu kez, "ruhani" bir deneme söz konusudur, çünkü sadece olağanüstü bir odaklanma yeteneği, bir insanın altı gün ve yedi gece "uyanık" kalmasını mümkün kılabilir. Ama Gilgamiş hemen uyur ve Utnapiştım alayla haykırır: "Ölümsüzlüğü isteyen güçlü adama bak: Uyku şiddetli bir yel gibi yayıldı üstüne!" (203-204). Gilgamiş altı gün ve yedi gece boyunca derin bir uykuya dalar ve kendisini uyandıran Utnapiştım'i, henüz yeni uyuduğu bir zamanda uyandırmakla suçlar. Ancak gerçeği kabullenir ve yakınmaya başlar: "Ne yapmalıyım Utnapiştım, nereye gitmeliyim? Bedenimi bir şeytan ele geçirdi; uyuduğum odada ölüm oturuyor ve nereye gitsem ölüm orada!" (230-234). Gilgamiş tekrar yola çıkmaya hazırlanırken, son anda Utnapiştım'ın karısının önerisiyle ona "tanrıların bir sırrı"nu ifşa eder: insanı yeniden gençleştiren bitkinin nerede olduğunu söyler. Gilgamiş denizin dibine dalıp otu koparır ve sevinçle dönüş yoluna girer. Birkaç gün yürüdükten sonra bir tatlı su kaynağına ulaşır ve orada yıkanmaya başlar. Bir yılan otun kokusunu alır ve sudan çıkar, otu alır ve gider, derisini değiştirir. Gilgamiş Urşanabî'ye hıçkırıklar içinde talihsizliğini anlatır. Bu bölüm, yeni bir olgunlaşma sınavında daha yaşanan başarısızlığı açıkça gösterir. Kahraman hiç beklenmedik bir lütfu değerlendirememiştir. Bir başka ifadeyle "hikmeti" noksanıdır. Metin beklenmedik bir biçimde aniden biter: Uruk'a vardığında, Gilgamiş Urşanabî'yi sitenin surlarına çıkıp şehrin temellerini hayranlıkla seyretmeye çağırır. Gilgamiş destanında, ölümün kaçınılmazlığıyla tanımlanan insanlık durumu dramatik bir biçimde betimlenir. Dünya edebiyatının bu ilk başarıpıtında, tanrıların yardımı olmadan da bazı varlıkların bir dizi (Eliade, 2003, s. 99) erginlenme sınavından başarıyla geçmek koşuluyla, ölümsüzlüğe ulaşabileceğini ima eder. Bu açıdan bakıldığında, Gilgamiş'ın öyküsü daha çok başarısız olmuş bir erginlemenin dramatik şekilde anlatısıdır (Eliade, 2003, s. 100).

Gilgamiş ölümsüzlük kademesine sahip olabileceken ve tamamen tanrı olarak yaşayacak yüce bir unsur olarak varlığını devam ettirecekken bu gücü yılanla kaptırmıştır. Gilgamiş otu bulunca neden hemen yememiştir? Bu durum, gerçekten de sorgulanması gereken bir konudur, belki de ölümsüzlük vurgusunun yılanla özdeş kurularak yapılması ve buna en çok layık görülenin yılan olması, eski bir inanışın mirasıdır. Yılanın, derisini dökerek yenilenme ve sürekli genç kalma yeteneğine sahip olması, onun genellikle ölümsüzlük ve yeniden doğuş simgesi olarak görülmesine yol açmış olabilir. Zira ot kahramanın elindedir ve dolayısıyla ölümsüzlük için gerekli olan tüm unsurlar hazırır. Bu hikâyenin, en güçlü mesajlarından biri belki de insanların yazgılarını ne kadar

deneseler de değiştirmeyeceklerini göstermek içindir. Burada insanoğlu için hayatın belirsizliği ve kontrolü dışındaki güçler karşısındaki çaresizliği de söz konusudur.

Yılan, diğer Eski Çağ uygarlıklarında olduğu gibi Mısır'da da hem koruyucu hem de yok edici özellikleri ile ön plana çıkmaktadır. Koruyucu bir güç olarak, yılanlar, yerin, göğün ve tüm her şeyin sahibi ve düzenin koruyucusu olan Güneş tanrısı Ra'yı (Pinch, 2002, s. 182-184; Budge, 1969, 322-323) ve kralları korumakla görevlidir. Koruyucu özelliklere sahip bu yılanlardan en önemlilerinden biri de Mehen yılanıdır. Mehen yılanı, geceleyin Ra'nın çevresini sararak, ertesi gün Güneş'in doğuşuna yardımcı olur ve onu kötücül varlıklardan ve Apep yılanından korur (Wilkinson, 2003, s. 118-123; Hart, 2005, s. 91). Bu koruyucu yılanlardan bir diğeri ise kobra yılanı olarak tasvir edilen ve kralların tacındaki kobrayı simgeleyerek onların koruyuculuğunu üstlenen tanrıça Wadjet'tir (Şamlioğlu, 2020, 35; Wilkinson, 2003, s. 226-228; Hart, 2005, s. 161). Antik Mısır tanrıları ve kralları açısından oldukça önemli olan yılanlar; kötü ve yok edici özellikleri bakımından ele alındığında yeraltı dünyasındaki kötü varlıkları temsil etmektedir. Bu varlıklardan bir tanesi de kozmosu tehdit eden ve her şeyi yutarak yok etmeye çalışan Apep yılanıdır.³

Kötü Unsurlar- Kaos ve Kargaşa:

Apep Yılanı:

Apep yılanı; yaşamı, kozmosu ve Güneşi, yani Ra'yı tehdit eden bir yilandır. Antik Mısır yazıtlarında Apep ile Ra arasında yaşanan mücadele birçok farklı biçimde anlatılır.⁴ Bu anlatılardan birinde Ra, Güneş kayığına binerek gece yolculuğuna Bakhu'da başlar. Apep yılanı, Ra'nın bu yolculuğuna engel olmak ve evreni kaosa sürüklemek için onun karşısına çıkarak, gözleriyle onu güçsüz düşürür, bir nevi hipnotize eder. Ra'ya yardımcı olmak isteyen diğer bütün varlıklar da Apep yılanından etkilenerek ona karşı koyamaz. Bu durum üzerine tanrı Seth⁵ ortaya çıkarak, Apep yılanının büyüüne karşı direnir ve Ra'nın kayığına çıkarak, Apep yılanını mızraklar ve büyü yaparak Apep'i güçsüz düşürür. Bu mücadeleden sonra Ra'nın Güneş kayığı, gece yolculuğuna güvenli bir şekilde başlar (Şamlioğlu, 2020'den s. 37; Borghouts 1973, s. 114-115; Wilkinson, 2003, 221; Hart, 2005, s. 32).

Antik Mısır metinlerinde yer altı dünyasını konu alan başka bir anlatı bulunmaktadır. Güneş tanrısı Ra ile Apep arasındaki mücadelenin farklı versiyonlarından biri Amduat Kitabı'nda (Şamlioğlu, 2005, s. 37; Budge, 1906, s. 80-81; Remler, 2013, s. 9-10) bulunur. Amduat'ta, Ra'nın geceleyin yer altı dünyasından geçerken kayıkla seyahat ettiği ve Apep'in ona meydan okuyarak Ra'yı yenmeyi ve Güneş'in bir daha doğmamasını hedeflediği anlatılır. Ra, gündüzleri gökyüzünde ve geceleri yer altı dünyasında seyahat ederek Güneş'in döngüsünü sürdürür. Yer altı dünyasında yolculuk yaparken, gece boyunca her bir saati temsil eden on iki kapıdan geçerken sihirli kelimeler söyler. Yolculuğu sırasında, Ra kötü güçlerle karşılaşır ve yer altı dünyasının tanrıları ve ruhlarının yardımıyla Apep ve onun şeytanlarını yenmeyi başarır. Sonuç olarak, Ra ve temsil ettiği Güneş yeniden doğar ve hayat düzenli bir şekilde devam eder (Şamlioğlu, 2005, s. 37-38.; Hart, 2005, s. 32).

³ Şamlioğlu, 2005'ten s. 36; Hansen, 2001, s. 296-299; Pinch, 2002; s. 198-200. Yılanın hem iyi hem de kötü olarak değerlendirilmesi ile ilgili olarak bkz. Gardin ve Olorenshaw, 2014, s. 650-652; Lurker, 1987, s. 370-374; Kemp, 2005, s. 69-70. Ayrıca bkz. John D. Currid, 1995, s. 208-212.

⁴ Ra ile Apep arasındaki ilişkiler ve Apep ile ilgili negatif durumlar genellikle Yeni Krallık Dönemi'ne tarihlendirilir. Bkz. Wilkinson, 2003, s. 221.

⁵ Bkz. Te Velde, 1967, s. 269; Pinch, 2002, s. 191-193. Tanrı Seth ile ilgili olarak daha geniş bilgi için bkz. Te Velde, 1967).

Güneş tanrısı Ra'nın gündüz gökyüzünde olan yolculuğu gün batımıyla birlikte onun koçbaşı formuna bürünerek yeraltına inmesiyle başlar. Güneşin gün içerisindeki döngüsünü sürdürmek için Ra'nın yeraltı dünyasında her biri gecenin on iki saatini ifade eden on iki eşikten geçerken yaşadığı olayların tasvirleri yer alır. İlk saatte adalet ve düzeni sağlamak ve devam ettirmek üzere Tanrıça Maat'ın ortaya çıkışı ve yeraltında bulunan çeşitli varlıkların isimleri ve Ra'nın yeraltı dünyasına girişi ile ölümlerin uykudan uyanması anlatılır. İkinci saatte Ra'nın güneş kayığına başka kayıklar ve bıçaklı muhafız tanrılar eşlik eder. Üçüncü saatte Ra, Osiris ve ölümlerle karşılaşır ve Osiris'e seslenir. Dördüncü saatte yılanlarla dolu bir çöl ve bu çölde yeraltı dünyasının tehlikeli varlıkları ve kanatlı, bacaklı, yılanlar tasvir edilirken Güneş kayığı zikzak yollar boyunca halatla çekilir. Ra'nın gözü (Wadjet) ve Tanrı Sokar (Graindorge, 2001, s. 305-306; Pinch, 2002, s. 202-203) görülür. Beşinci saatte ilksel sular, iki kuş formunda Tanrıça İsis (Griffiths, 2001, s. 188-190; Pinch 2002, s. 149-151), ve Nephthys (Doxey, 2001, s. 518-519; Pinch, 2002, s. 171-172) (Neftis) ve ateş gölü görülür. Güneş kayığını yedi erkek-kadın çifti çeker ve Ra ile Sokar birleşir. Altıncı saatte, Ra kendi güneş bedenine dönmeye çalışırken Sobek (Doxey, 2001, s. 300-301) ve Nun gibi diğer tanrılarda ona yardım eder. Yedinci saatte kozmosun kaderini belirlemek için Ra ve Apep yılanı arasında büyük bir mücadele söz konusudur. Bu saatte Ra, diğer tanrıların ve ölümlerin yardımıyla Apep'in saldırılarına karşı koymakta ve savaşı kazanmaktadır. Burada Ra'nın zaferi kazanması kaosun yok edilip düzenin yeniden sağlandığı anlamına gelmektedir. Yedinci saatte Ra karanlık ve şeytanlarla dolu bir yere girer ve onu burada Mehen yılanı şeytanlara karşı korur. Şeytanlardan sonra karşısına bu defa Apep yılanı çıkar ve onunla da mücadele eder. Ra Apep'e karşı mücadele ederken İsis ve Seth'de büyülerini kullanarak Apep'i güçsüz düşürmeye çalışarak ona yardım etmeye çalışmakta biryandan da Osiris ve Atum'da yılanlarıyla mücadelesine destek vermektedir. Sonrasında ise tanrıça Serket ve Tanrı Hertesuf Apep yılanını bağlayarak onun gücünü azaltırlar. Güçten düşen Apep'i tanrılar yakalar ve parçalarlar (Şamlıoğlu, 2005, s. 38,39).

Yıldız tanrıları ışıklarını etrafa saçarak sevinmekte böylelikle bu zaferi kutlarlar. Sekizinci saatte, yeraltı dünyasında ölümler için önemli olan elbiseler gösterilir, tüm tanrılar ve ölümler Ra'ya sevinçle selamlarını sunarlar. Dokuzuncu saatte, Güneş kayığında kürek çekenler, on iki yılan ve dokuz tarla tanrısı tasvir edilir. Onuncu saatte ise tüm her yer su ile dolu ve karanlıkla kaplıdır. Karanlığı dört tanrıça aydınlatır ve Tanrıça Sekhmet Ra'nın gözünü korur. Koruyucu tanrılar da ellerinde bıçaklarla Ra'ya yardımcı olmaktadırlar. On birinci saatte, tanrıça İsis ve Nephthys, tekrar görülürken, diğer tanrıçalar ve yılanlar düşmanları yok eder. Tanrı Horus'da bu saatte tekrar ortaya çıkar. Gecenin son saatinde on ikinci saatte Ra Apep yılanı ile tekrar karşılaşır ve onu tekrar yener. Ölümler tekrar uykuya dalarlar ve yeni bir gün doğar (Şamlıoğlu, 2005, s. 39; Schweizer, 2010, s. 31-194; Hornung, 2006, s. 71-77; Budge, 1906, s. 3-278).

Yedinci ve on ikinci saatte Ra ve Apep yılanı arasındaki mücadelede Ra'nın galip gelmesi kozmos da düzenin korunması anlamına gelirken Apep'le tekrar mücadele etmesi iki defa zafer kazanılması döngüseliği ve yeniden doğuşu anlatmak için olabilir. Apep'i, İlluyanka'yı, Şahmeran'ı neden parçalarlar? bu varlıkların neden parçalandığı sorusu ise oldukça fazla yorumla dayanan ve tartışmaya açık bir konudur.

Sonuç

İnsan, yaratılışından itibaren sürekli bir sınavın içerisinde yer almaktadır. İçinde bulunduğu çatışmalar bazen kendi iç dünyasıyla, bazen diğer insanlarla, bazen de tanrılarla olabilir. Ve bu çatışmaların içine zaman zaman mitolojik yaratıklar da dâhil olur. İnsan, tanrılarla doğrudan bir çatışma içine girdiğinde genellikle kaybedeceğini bildiği için, çoğunlukla tanrıları bir yaratıkla savaşmaya teşvik eder. Bu savaşların sonuçları genellikle değişken

olsa da nihai galibiyet genellikle tanrılara aittir. İnsan, bu sonucun bilincinde olduğu için genellikle tanrının tarafını tutar ve tanrının yaratıkla olan mücadelesinde yardımcı olur. Kibri, egosu ve ölüm karşısındaki çaresizliği, insanın ölümsüzlüğe sahip olma gayesi insanlar ve tanrılar arasındaki çatışmayı körükler. Ancak, bu durumu dengelemek de insanın elindedir. İnsan, iyilikten, kötülükten, güzellikten, çirkinlikten ve diğer tüm sıfatlardan kendini arındırabilir. Her şeyi olduğu gibi kabul ederek, negatif enerjilere ve olumsuz durumlara karşı kendini koruyabilir. Çünkü yaşadığımız dünya bir duality (ikilik) üzerine kuruludur ve bu nedenle her durumun bir karşıtı ve farklı bir yönü vardır. Ancak, bu durumu dengelemek, insanın elindedir. İnsan, iyilikten, kötülükten, güzellikten, çirkinlikten ve diğer tüm özneliklerden arınabilir. Her şeyi olduğu gibi kabul ederek, negatif enerjilere ve olumsuz durumlara karşı kendini koruyabilir. Bunlar hemen başarılacak şeyler değildir birer sınavdır.

Yılan, sessizce süzülmesi, sesi, dili, dişi, boynuzları, derisi ile birlikte çoğu insanda ürperti ve korku uyandıran bir canlıdır. Yılanın karşı hissedilen bu korku, genellikle onu öldürme eğilimi olarak kendini gösterir. Çeşitli türleri bulunan yılanlar, tasvirlerde bazen bir sopyayı sararken, bazen bir tanrının elinde boğazından tutulmuş şekilde, bazen de avlanırken görülür. Anadolu kökenli mitoslardan, İlluyanka mitosuna ve Şahmeran efsanesi gibi, anlatılarda yılanın öldürülmesi gibi temalar karşımıza çıkar. Yılanın ürkütücü ve korkunç görüntüsü, belki de ona yaklaşmayı caydırmak için doğanın bir hediyesidir. Şahmeran, öngörüsü olan, hisleri kuvvetli ve görüş alanı çok geniş bir varlıktır. Olayları önceden bilebilen mistik bir yaratıktır ve yeraltındaki paralel bir âlemde yaşar. Yılanların Şahı olarak bilinirken, aslında dişi bir figürdür. Şahmeran hakkında anlatılanlar, doğruluk payı bilinmese de halk arasında yaygın bir inanç olarak günümüze kadar gelmiş masalsi hikâyelerdir. Şahmeran'ın aşk hikâyesi belki de onun akılda kalması için uydurulmuştur. Eğer bu hikâye olmasaydı, belki de Şahmeran'ın varlığından hiç haberdar olunmazdı.

Yılanın yaşadığı yer ile ilgili olarak bir versiyonunda yeraltında mağarada yaşadıklarını ve Fırtına Tanrısının savaşmak için denize gittiğinden bahisle de suların altında yaşadığı sonucu çıkarılabilir. Ancak mitolojik hikâyeler ve anlatılar genellikle simgesel ve metaforik öğelere sahiptirler. İlluyanka mitinde yılanın yeraltında ya da su altında yaşadığının belirtilmesi, genellikle yeraltı ve su altının bilinmeyen, gizemli, hatta belki de tehlikeli olduğu düşüncesini simgeler. Bu tür simgeler, mitlerin genel temasını ve hikâyenin derinliklerini zenginleştirir. Ayrıca, Fırtına Tanrısının denize gitmesi, belki de onun yeryüzündeki etkilerini, yani fırtınaları ve yağmurları temsil etmesi şeklinde düşünmekte mümkündür. Ancak bunlar yoruma açık noktalar ve kesin bir sonuca varmak her zaman mümkün olmayabilir. Mitler genellikle karmaşık ve çok katmanlıdır. Bu nedenle, belirli bir yorumun mutlak doğru olduğunu söylemek zordur. Her okuyucu veya dinleyici, kendi anlayışları ve bakış açıları doğrultusunda mitleri farklı şekillerde yorumlayabilir.

Tanrılar bu yılanlarla neden sürekli olarak savaşıp mağlup ediyorlar ve en sonunda da parçalıyorlar? Neden bu kadar tehdit unsuru olarak görüyorlar? Yılanı yenmek için neden insanın yardımına gereksinim duyuyorlar? Bunlarda cevaplanması gereken sorular?

Yılanlar genellikle tehlike ve korkuyu temsil ederler. Yılan ısırıklarının zehirli olabilmesi ve yılanların genellikle gizlenme eğilimleri, onları tehditkâr ve tehlikeli varlıklar olarak gösterir. Her ne kadar yılanlar genellikle negatif bir biçimde tasvir edilmiş olsalar da onların pozitif özelliklerini vurgulayan birçok mitoloji de bulunmaktadır. Yılanın sembolizmi, genellikle o kültürün inançlarına ve değerlerine bağlıdır. Birçok kültürde, yılanlar bilgelik ve bilgiyi temsil eder. Bazı kültürlerde, yılanlar koruyucu bir sembol olarak görülür. Yılanların deri değiştirmesi, dönüşüm ve yeniden doğuşun

sembolü olarak görülür. Bu, yılanın hem ölümün hem de yaşamın bir sembolü olmasını sağlar. Yenilenmeyi canlanmayı anlatır, baharın, gelişinin müjdecisidir.

İlluyanka mitosunun Purulli bayramı sırasında anlatıldığı ve canlandırıldığı düşünülmektedir. Ancak mitosun her iki versiyonunda da Purulli bayramı ile ilgili bilgi verilmez. Bu öykünün iki versiyonunda da Fırtına Tanrısı İlluyanka'yı yenmek için bir hileye başvurur ve bir ölümlünün yardımına ihtiyaç duyar. Yılan/ejderha destanın en sonunda parçalara ayrılarak öldürülür. Bu parçalara ayırma motifi Şahmeran efsanesinde de kullanılan bir motiftir. Her iki mitosta da insanlar verdikleri sözü tutmazlar ve insani duygularına yenilirler. İlluyanka mitosunda, Gılgamış destanında tanrı ve insan arasında yaşanan ilişkiler arasında benzerlikler mevcuttur.

Şahmeran, mitolojide "yılanların şahı" olarak kabul edilir ve büyüleyici yeteneklere sahip olduğuna inanılır. Bu efsanevi varlığın, insan beynini okuyabilen medyum benzeri yeteneklere sahip olduğu, olayları önceden sezebildiği ve son derece hassas bir görüş alanına sahip olduğuna inanılır. Şahmeran'ın dünyası, yeraltında paralel bir âlem olarak tasvir edilir. Hikâyesi ve yetenekleri gerçek olsun olmasın Şahmeran'ın varlığı bir mitos veya hikâye olarak birçok kültürde yerini almıştır. Bu efsanevi varlık, ayrıca kahramanlık, lanet etme, kötülükle savaşma ve yardım etme gibi niteliklere de sahiptir. Evlerin korunması amacıyla Şahmeran'ın resimleri Anadolu'daki evlere asılır. Yılanlar, suya ve insanların yaşadığı yerlere meyillidirler ve Mısır'da da yılanlar oldukça meşhur. İnciler, hazineler ve defineleri koruma görevine sahip bir yaratık olarak yılanlara atfedilen özellikler, bu mitolojik figürün gücünü ve önemini daha da vurgular.

Kaynakça

- Balıkçı, Ş. (2018). Şahmeran Efsanesi ve Yılan Tılsımlarının Psikanalitik Açıdan Değerlendirilmesi. *Uluslararası Folklor Akademi Dergisi*, 1(1), 53-64.
- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2023, July 11). naga. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/naga-Hindu-mythology>, [Erişim tarihi: 18.09.2023].
- Borghouts, J. F. (1973). The Evil Eye of Apopis. *The Journal of Egyptian Archaeology*, 59, 114-150.
- Budge, E. A. W. (1906). *The Egyptian Heaven and Hell*. Chicago: The Open Court Publishing.
- Budge, E. A. W. (1969). *The Gods of the Egyptians*. New York: Dover Publications.
- Budge, E. A. W. (2001). *Mısır'da Ölüm Sonrası Fikri* (R. Ekiz, Çev.). İstanbul: Ege Meta Yayınları.
- Conteneau, G. (1939). *L'Épopée de Gilgamesh*. Paris.
- Currid, J. D. (1995). The Egyptian Setting of the Serpent Confrontation in Exodus 7, 8-13. *Biblische Zeitschrift*, 39(2), 203-224.
- Çıblak, N. (2007). Tarsus Kültürünün Tanıtımında Şahmeran Efsanelerinin Önemi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 185-196.
- Doxey, D. M. (2001). Nephthys. D. B. Redford (Ed.), *The Oxford Encyclopedia of Ancient Egypt* (C. 2, ss. 518-519). New York: Oxford University Press.
- Doxey, D. M. (2001). Sobek. D. B. Redford (Ed.), *The Oxford Encyclopedia of Ancient Egypt* (C. 3, ss. 300-301). Oxford University Press.

- Dinçol, A. M. (1982). *Anadolu Uygarlıkları*. Görsel Anadolu Tarihi Ansiklopedisi I (s. 18-120). İstanbul: Görsel Yayınları.
- Durbilmez, B., ve Tekin, F. (2020). Kazan-Tatar Türklerinin Halk Anlatılarında 'Yılan', 'Ejderha' ve 'Yuha'. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 124(245), 307-326.
- Durbilmez, B., ve Gezer, Ş. (2022). Kırgızistan'da Kara İyelerle ve Devlerle İlgili İnanışlar: Kırgız-Türk Destanlarından Örneklerle. *Millî Folklor*, 34(133), 58-70.
- Eliade, M. (1959). *Naissances Mystiques. Essai sur Quelques Types D'initiation*. Paris: Gallimard.
- Eliade, M. (2003). *Dinsel İnançlar ve Düşünceler Tarihi*, Cilt I: Taş Devrinden Eleusis Mysteria'larına (A. Berktay, Çev.). Kabalıcı Yayıncılık.
- Eliade, M. (2014). *Dinler Tarihine Giriş*. Cilt 1 (L. A. Özcan, Çev., 2. Baskı). Kabalıcı Yayıncılık.
- Graindorge, C. (2001). Sokar. In D. B. Redford (Ed.), *The Oxford Encyclopedia of Ancient Egypt* (C. 3, ss. 305-307). New York: Oxford University Press.
- Griffiths, J. G. (2001). Isis. D. B. Redford (Ed.), *The Oxford Encyclopedia of Ancient Egypt* (C. 2, ss. 188-191). New York: Oxford University Press.
- Güterbock, H. G. (1961). *Hittite Mythology*. S. Kramer (Ed.), *Mythologies of the Ancient World*. New York.
- Hansen, N. B. (2001). Snakes. D. B. Redford (Ed.), *The Oxford Encyclopedia of Ancient Egypt* (C. 3, ss. 296-299). Oxford University Press.
- Hart, G. (2005). *The Routledge Dictionary of Egyptian Gods and Goddesses*. New York: Routledge.
- Heidel, A. (1946). *The Gilgamesh Epic and the Old Testament Parallels*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hoffner, H. A. (1990). *Hittite Myths*. Georgia.
- Hornung, E. (2006). *Kadim Mısır Ötedünya Kitapları* (Z. A. Yılmaz, Çev.). Kabalıcı Yayınevi.
- Kaya, K. (2003). *Hint Mitolojisi Sözlüğü* (2. baskı). Ankara: İmge.
- Kemp, B. (2005). *100 Hieroglyphs: Think Like an Egyptian*. Londra: Granta Books.
- Laroche, E. (1965). Textes mythologiques hittites en transcription 1: Mythologie anatolienne. *Revue Hittite et Asianique* 23(77), 61-178.
- Laroche, E. (1968). Mythologie D'origine Étrangère. *Revue Hittite et Asianique*, XXVI(82), 5-90.
- Lurker, M. (1987). Snakes. M. Eliade (Ed.), *The Encyclopedia of Religion* (C. 13, ss. 370-374). Macmillan.
- Mackenzie, D. A. (1996). *Çin ve Japon Mitolojisi* (K. Akten, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Morenz, L. D. (2004). Apophis: On the Origin, Name, and Nature of an Ancient Egyptian Anti-God. *Journal of Near Eastern Studies*, 63(3), 201-205.
- Nougayrol, J. (1970). La religion Babylonienne. H.-C. Puech (Ed.), *Histoire des Religions I* (pp. 203-249). Gallimard.

- Ogden, D. (2013). *Dragons, Serpents and Slayers in the Classical and Early Christian Worlds*. New York: Oxford University Press.
- Özdemir, H. (1997). Geleneksel Kültürümüzde Şahmeran. V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi, Halk Edebiyatı Seksiyon Bildirileri (II. Cilt, ss. 225-228). KB Yayınları.
- Pinch, G. (2002). *Handbook of Egyptian Mythology*. Santa Barbara: ABC-CLIO Press.
- Remler, P. (2010). *Egyptian Mythology A to Z*. New York: Chelsea House Publishers.
- Rhys Davids, T. W. (1911). *Buddhist India*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- Roberts, J. (2004). *Chinese Mythology A to Z*. New York: Facts on File.
- Schweizer, A. (2010). *The Sun God's Journey Through the Netherworld*. Ithaca: Cornell University Press.
- Sivri, M. & Akbaba, C. (2018). Dünya Mitlerinde Yılan. *Folklor/Edebiyat*, 24(96), 53-64.
- Şamlıoğlu, İ. E. (2020). Antik Mısır Mitolojisinde Apep-Ra Düellosu ve Hz. Musa'nın Yılana Dönüşen Asası: Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 61(1), 31-57.
- Şimşek, E. (1995). Bir Olağanüstü Varlığın Yaratılış Miti: Şahmeran, *Tuncer Gülensoy Armağanı*. 333-338. Kayseri: Bizim Gençlik Yayınları.
- Wilkinson, R. H. (2003). *The Complete Gods and Goddesses of Ancient Egypt*. Thames & Hudson.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 629-644.
Geliş Tarihi-Received: 30.08.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 02.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1352598

Ramazan Mânilerinin Türk Din Mûsikîsi Açısından Değerlendirilmesi

Evaluation of Ramadan Manis in Terms of Turkish Religious Music

Serbülend ARPA*

Öz

Bu çalışmada Ramazan mânilerinin mûsikî yönü incelenmiş, Türk din mûsikîsi ile ilişkili çeşidinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Söz/metin itibarıyla Türk din mûsikîsi alanında kullanılan güftelerle, Ramazan mânilerinin müzikal ve ritmik yapısı araştırılmıştır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada yöntem olarak öncelikle literatür ve sesli kaynak taraması yapılmıştır. Ulaşabildiğimiz en eski kayıt olan ve 1930'lu yıllarda yayınlanan plak kaydında serbest olarak okunmuş olan Ramazan mânilerinin ana ezgisi notaya alınmıştır. Âmil Çelebioğlu tarafından yayına hazırlanan Ramazanname isimli eserden yola çıkarak Ramazan mânilerinin eğitici-öğretici ve haber taşıma yönü üzerinde durulmuştur. Şah İsmail Hatayî (Hatâî), Pir Sultan Abdal, Kasımî, Lala Sultan, Muhyiddin Abdal, Erzurumlu İbrahim Hakkı, Suzî ve Lütfi (Alvarlı Efe) gibi Türk din mûsikîsinde güfteleri kullanılan şairlerin dini/tasavvufi mânileri taranarak Erzurumlu İbrahim Hakkı ve Alvarlı Efe'nin manilerinden örnekler sunulmuştur. Ekler bölümünde örnek notalara yer verilen çalışmada söz/güfte itibarıyla Ramazan mânilerinin tamamının dinî nitelikte olmadığı ancak Türk din mûsikîsi alanına giren çeşitlerinin olduğu, bölgesel farklılıklar nedeniyle farklı makamlar kullanıldığı; edebiyat, tarih, coğrafya, sosyoloji ve din bilimleri gibi alanların yanında Türk din mûsikîsi ile ilişkisi nedeniyle multidisipliner yaklaşımla ele alınması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ramazan, davulcu, bekçi, mâni, müzik.

Abstract

In this study, the musical aspect of Ramadan manis was analyzed, and it was investigated whether there is a type related to Turkish religious music. It was tried to determine the musical and rhythmic structure of Ramadan manis with the lyrics used in the field of Turkish religious music in terms of lyrics/text. In this study, in which qualitative method was used, first of all, a literature and audio source search was conducted. The main melody of the Ramadan manis, which were sung freely in the oldest record we could reach and published in the 1930s, was noted. Based on the work titled Ramazanname, which was prepared for publication by Âmil Çelebioğlu, the educational-teaching and news-carrying aspects of Ramadan manis were emphasized. Religious/ Sufi manis of poets whose lyrics are used in Turkish religious music such as Shah Ismail Hatayî (Hatâî), Pir Sultan Abdal, Kasımî, Lala Sultan, Muhyiddin Abdal, Erzurumlu İbrahim Hakkı, Suzî and Lütfi (Alvarlı Efe) are scanned and examples of Erzurumlu İbrahim Hakkı and Alvarlı Efe's manis are presented. In the study, which includes sample notes in the appendix section, it was concluded that not all of the Ramadan manuscripts are religious in terms of lyrics / lyrics, but there are varieties that fall within the field of Turkish religious music, different makams are used due to regional

* Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, e-posta: sarpa@aybu.edu.tr, ORCID : 0000-0002-6370-4414.

differences, and that they should be handled with a multidisciplinary approach since they are related to Turkish religious music as well as fields such as literature, history, geography, sociology and religious sciences.

Keywords: Ramadan, davul drummer, watchman, mani, music.

Giriş

Mâni kelimesinin hangi kökten geldiğine dair bugüne kadar farklı görüşler öne sürülmüş ancak kelimenin kökenini açıklayan kesin bir sonuca ulaşılamamıştır (Şahin, 2018, s. 59). Bu nedenle yapılan tanımların hiçbiri bu kelimenin kökenini aydınlatmaya yetmemektedir. Mâni sözcüğünün örnekleme ve varsayımlar yoluyla tanımlandığı, bu nedenle yanlış ve eksik bilgiler içerdiği belirtilmiştir (Dizdaroğlu, 1969, s. 51). Köprülü (1980, s. 273), “mâni” kelimesinin “ma’na”dan bozulmuş olduğunu öne sürer. Her mısrası yedi heceden oluşan dörtlülere *Kutadgu Bilig’*de “ma’ni” ismi verildiğinden dolayı bu sonuca ulaştığını ifade eder. Şahin (2018, s. 59) ise bu görüşü ileri sürenlerin, Arapça “mana” kelimesinin Farsçada “mâ’ni” şeklinde söylendiği, oradan da Türkçeye geçtiği kanaatinde olduklarını aktarır. Ayrıca “man” kelimesine “-i” nispet ekinin eklenmesiyle bu kelimenin oluştuğunu öne sürenler de vardır. Bunda Türk halk şiirindeki bazı türlerin boy veya kabile adlarından oluşmuş olması etkili olmuştur (Şahin, 2018, s. 59).

Bununla birlikte kelimenin kullanımından anlaşılan ile kökene ait tanımlar arasında en uyumlu tanım “mana” ile ilişkilendirilen tanımdır. Nitekim kelime anlamı başlangıçtan günümüze kadar söyleniş sebepleri göz önünde bulundurulduğunda mâni ile mânalı söz arasında bir ilişki olduğu açıkça görülür (Albayrak, 2003, s. 572). Ma’nâ (معنى) kelimesi ise Arapça ‘a-n-y (عنى) kökünden gelmektedir. Ma’na: “Kelime ve kelâmın medlûlüne denir ki mutazammın oldukları emr-i maksûddur, kâsîd ve irâde manâsındandır, hulâsası izâsına elfâz vaz olunan sûret-i zihniyyeden ibârettir,¹ mefhûm ondan eammdır” şeklinde tanımlanmıştır (Âsım Efendi, 2013, s. 6/5896). Diğer bir tanım ise “lafzın zımnen içerdiği şeyi ızhar etmek, açığa çıkarmak”tır (el-İsfahânî, 1416, md. g-n-e mad.). İbn Manzûr ise (h1431) bu kelimeye maksat (amaç) anlamını verir ve Ahmed b. Yahyâ’ya göre “mana”, “tefsir” ve “te’vil” kelimelerinin aynı anlama geldiğini aktarır (İbn Manzûr, h1431, s. 15/106).

Mâniler yazarlarının kim olduğu bilinmeyen, anonim Halk edebiyatı mahsullerinden biridir (Elçin, 1990, s. 7). Yapıları itibarıyla dört mısradan oluşan, kısa ve kolay anlaşılır olması nedeniyle çabuk ezberlenebilen, Halk Edebiyatı içinde yaygın olarak kullanılan bir şiir türüdür (Y. Ünsal, 2019, s. 1979). Ninni, ağıt gibi anonim halk şiiri metinlerinin önemli bir kısmı ve tekerleme, bilmece gibi diğer manzum verimlerin çoğu, mâni nazım şekliyle oluşturulmuştur (Özarslan, 2017, s. 9).

Şahin (2018, s. 58) mâninin oluşumu ile ilgili şu ifadelere yer verir:

“Mâni türündeki şiirlere en yakın örnekler, Uygur döneminden kalma şiirlerde ve Divanü Lüğati’t-Türk’te yer almaktadır. 4+3=7 heceli ve dörtlülük şeklinde çok sayıda şiirin bulunduğu Divan’daki şiirler, mânilerin oluşumuyla ilgili önemli ipuçları sunmaktadır. Günümüzdeki mânilere benzeyen ilk şiirler, 13. Yüzyılda yaşayan Şeyyad Hamza’ya aittir. Şeyyad Hamza, başından geçen hadiseleri anlatırken birkaç mâniye de yer vermiştir. Evliya Çelebi Seyahatnamesi’nde de mâni örneklerine rastlanmıştır. Mâni tarzındaki şiirler özellikle on dokuzuncu yüzyıldan sonra kaleme alınan kaynaklarda sıklıkla karşımıza çıkar. “

Mâniye İç Anadolu, Batı Anadolu, İstanbul ve Rumeli’de “mâni”; Doğu Anadolu’da özellikle halk hikâyelerindeki türkülerin bentleri arasındakilere “pişrevî”; Denizli ve yöresinde “mâna/deyişleme”; Urfa’da kadınların söylediğine “meâni”, erkeklerin

¹ Kelam: Söz; Medlûl: Delalet edilen; Mutazammın: İçeren; Emr-i maksûd: Kast edilen iş; Eamm: Daha kapsamlı.

söylediğine “hoyrat”; Kars, Erzurum ve Artvin yöresinde “meni”; Erzincan ve yöresinde “ficek”; Trabzon yöresinde “atma-koşma”; Kazan Türkleri’nde ve Eskişehir’de “çın / şın”; Kırgızlarda “tört sap”; Irak Türkleri’nde “hoyrat-horyat”; Ahıska’da “mahnu”; Azerbaycan Türkleri’nde “bayatı, mahnu”; Kazakistan’da “ölen, aytıspa, aytipa, gayım ölen, kayım ülenek”; Kırım Tatarları’nda “mane”; Tatarlar’da ayrıca “çinik, çinig, cing, şın”; Kırgızlar’da “ay tipa, kayım, ölen, ülenek”; Özbekler’de “koşuk, aşula, törlik”; Kumuk Türklerinde “sarım”; “Nogay Türklerinde “şın” ve “çın”; Uygurlarda “törtlik”; Pirizren Türklerinde “martıfal”, Gagavuz Türklerinde “şın”, “çın” ve mâni”; Başkurlarda “şiğir törö”; Türkmenlerde “rubayı” veya “rubâğı” denir (Köprülü, 1980, s. 273; Albayrak, 2003, s. 571; G. Ünsal, 2011, s. 4; Özarslan, 2017, s. 9; Şahin, 2018, s. 57). Bunların dışında mahalle bekçileri tarafından “beyit”, “destan”, “tekerleme” gibi isimlerle de anılmıştır (G. Ünsal, 2011, s. 4).

Mâni, anonim halk şiirinin en küçük nazım biçimidir ve genellikle yedi heceli dizelerden kurulmuş tek dörtlükten ibarettir (Karataş, 2001, s. 274). Mâniler, çoğunlukla bu şekilde söylenmekle birlikte, söylenen bu tanımın dışına çıkan mâniler de bulunmaktadır (N. Aydın, 2015, s. 219). Kafiye düzeni, aaxa biçimindedir. Zaman zaman aaab, abab, abcd şeklinde düzenlenmiş kafiye biçimlerine rastlanır (Özarslan, 2017, s. 9). Her tek dörtlük, kendi içinde bir anlam bütünlüğüne sahiptir. Mânilerin ilk iki dizesi bir bakıma şekli tamamlamak için söylenmiş sözlerdir. Bu yüzden pek çok araştırmacı mâninin ilk iki dizesine “doldurma” demiştir. Yani ilk iki dize, mânide dile getirilen manayla ilgisi olmayan mısralar olarak değerlendirilmiştir (Şahin, 2018, s. 59). Asıl düşünceye pek katkıda bulunmazlar. Üçüncü dize, temel düşünceye hazırlıktır. Asıl duygu ve düşünce dördüncü dizede söylenir (Karataş, 2001, s. 274).

Müstakil bir tür olma özelliğinin yanı sıra aynı zamanda şekil adı da olan mânilerin, kafiye örgüsü bakımından; koşma, türkü, ağıt, ninni gibi birçok türün oluşumunu sağladığı ya da bu türlerin bazen mâni şeklinde söylendiği görülmektedir (N. Aydın, 2015, s. 220). Şekilleri bakımından düz, cinaslı, kesik, yedekli mâni; içerikleri ve söylendikleri yer itibarıyla de sevda, niyet-fal, iş, bekçi-davulcu, hikâye ve mektup mânileri diye kümelenebilirler (Karataş, 2001, s. 274). Konularına göre mâniyi tasnif etmek zor olsa da Kaya (2004, s. 80-98) mânileri 26’ya ayırmış ve bunlardan birini de Ramazan mânileri olarak ifade etmiştir.

1. Ramazan Mânilerine Verilen Diğer Adlar

Ramazan mânilerine bekçi veya davulcu mânileri de denilmektedir. Bunun nedeni bekçiler ve/veya davulcular tarafından icra edilmesidir. Eski İstanbul’da Ramazan gecelerinin vazgeçilmez bir parçası olan mahalle bekçileri “paspan” olarak da adlandırılmaktaydı. Halk arasında ise mahalle bekçileri “pazvant” şeklinde bilinirdi (Demirci, 2021, s. 71). Mahalle bekçileri arasında davul çalmayı ve mâni söylemeyi beceremeyenler yok değildi. Bu gibiler Ramazan ayı için mahsus davulcu ve mânici tutarlardı. Sesi güzel olmayan, davul çalmasını iyi bilmeyen bekçiler, ilk geceden sonra genellikle bu işi iyi bilen ve sesi güzel olan davulcularla anlaşır, ikinci geceden itibaren davul çalma işini bu anlaştığı davulcuya devrederdi (Aşık, 2019, s. 58). Bununla birlikte davul çalmakta ve mâni söylemekte maharet gösteren mahalle bekçileri çoktu (Bayrı, 1959, s. 1886).

Davul çalma ve mâni söyleme özellikleri aynı kişide toplanabildiği gibi (Ülkütaşır, 1973, s. 158) atışma şeklinde ayrı kişiler de olabilir. Ramazan mânilerinin davulcu ile özdeşleşmesi, uykudaki insanları sahura kaldırma fiilinin güçlü sese sahip olan davul vasıtasıyla yapılmasının bir örf haline getirilmesi nedeniyledir. İnsanların uyanmasını sağlayan tek şey davul sesi değildir. Bekçilerin ya da davulcuların Ramazan ayında sahurda söyledikleri mâniler de mahalle halkının uyanmasında etkili olur (Demirci, 2021, s. 75).

Ülkütaşır (1973, s. 158), bekçilerin Şeyhülislam Kapısında (Bâb-ı Meşiyhat’te), İstanbul Kadısı huzurunda hilalin görülmesiyle birlikte genellikle Selimiye, Tophane,

Bayazıt ve Kandilli'den atılan toplardan ya da hususi tebligattan sonra hemen davullarını sırtladıklarını, davul çalarak mahallenin sokaklarında dolaştıklarını, halka ramazanın girdiğini ilan ettiklerini aktarır. Bu şekilde davul çalınması halkı neşelendirme ve bilgilendirme aracı olduğunu da gösterir. Davul çalınmasının yanında halk edebiyatı kültürümüzün önemli bir unsuru olan mânilerin okunması kendine has özelliği ve fasılları olan ramazan mânilerini oluşturmuştur.

Mâniler her ne kadar Halk şiirinin ladinî şekilleri başlığında zikredilmişse de (Köprülü, 1980, s. 273) Ramazan mânileri bu tasnifin dışında kalmaktadır. Nitekim bu türün sözlerinin merkezinde genelde din unsuru, özelde dinî aylardan Ramazan vardır. Ramazan mânilerini diğerlerinden ayıran özellik sadece konusunun Ramazan olması değildir. Şekil açısından da farkları bulunmaktadır. Ünsal (2011, s. 75), Ramazan'da söylenen mâni fasıllarının genellikle 8'li hece ölçüsüyle söylenen, duraksız ve 4+4 / 5+3 duraklı, zengin ve tam kafiye sıklıkla rastlanmakla birlikte yarım kafiye ve rediflerin de kullanıldığı bir şekil olduğunu, davul eşliğinde, basit makamlı ezgiyle, Ramazan'ın eğlendirici yönünü ele alan ve zaman zaman bekçi-davulcu arasındaki karşılıklı atışmalara yer veren ve kendine has giriş-bitiriş formelleri bulunan icra özelliklerine sahip olduğunu ifade etmektedir.

Ramazân'da mahalle bekçilerinin her güne uygun olarak söylediği ve belirli bir konu üzerinde yoğunlaşan mâniler mevcuttur. Bu mâni gruplarına yazma ve taşbasması metinlerde "fasıl" adı verilmiştir (Emeksiz, 2010, s. 20). Mâni fasılları, nazım birimi yönüyle düz mâniler gibi dördlüklerle kurulmuştur. Ancak bu dördlükler ana fikir olarak birbiri ile bağlantılıdır.

İstanbul Büyükşehir Belediyesi Atatürk Kitaplığı'nın OE_Yz_001207/01 demirbaş numarasıyla kayıtlı *Destan-ı Bekçi* adlı yazma eserde her güne bir fasıl gelecek şekilde 30 adet Ramazan faslına yer verilmiştir (*Destan-ı Bekçi*, 1669). Demirci (2021, s. 68) eser ile ilgili şu bilgilere yer verir: "Bu yazma eserin müellif kaydı olmadığı gibi müstensihisi de belli değildir. İstinsah tarihi H. 1080 yılı Recep ayı olarak belirtilmiştir. Buna göre de nüshanın istinsah tarihi 1669 Kasım/Aralık ayıdır." Özarslan (2017, s. 157-175) *Türk Manilerinden Seçmeler* isimli kitabında Ramazan, davulcu ve bekçi mânilerini (Mâni biçiminde Bekçi Destanı 'Paça Faslı' Örneği) ayrı başlıklarda zikretmiştir.

2. Ortak Nazım Şekli Olarak Mâni

Mâniler hem tür hem de şekil olarak farklı tasniflere tabi tutulmuştur. Anonim olan ya da olmayan, dinî ya da lâdinî tasniflere, divan ya da halk şiiri mânileri bunlardan sayılabilir. Dinî-Tasavvufî halk şiirinde kullanılan mâni ise daha çok anonim halk şiirinde ve aşıklar tarafından kullanılmıştır. Şahin'e (2018, s. 42) göre aşıkların yanında bazı mutasavvıf şairler de tasavvuf içerikli bazı şiirlerini mâni nazım şekliyle söylemişlerdir. Bu yönüyle dinî/tasavvufî halk şiirindeki mâniler, söyleyeni belli mâniler grubuna girmektedir. Bu nazım şeklini kullanan şairlerden biri olan Erzurumlu İbrahim Hakkı, Divân'ında on beş mâni nazım şekliyle söylenmiş şiire yer vermiştir. Çelebioğlu'na (1985, s. 355) göre günümüze kadar bu hususun dikkat çekmemesi, bu şiirlerin matbu divanda "Müfredat" başlığı altında ve beyit şeklinde yazılmış olmasına bağlanabilir. Yazma divanların hepsinde bu manzumeler, bütün olarak "fi'l-ma'niyyat" ve tek tek de "ma'ni" başlığını taşımaktadır. Bu onbeş mâninin hepsi, cinaslı mâni türündendir. İbrahim Hakkı'nın mânilerinin en mühim hususiyeti aruzla yazılmış olmalarıdır. Onbeş, mâninin onikisi: "Mef'ûlü mefâilün", üçüncü mâni: "Mef'ûlü fâilâtün", sekizinci mâni: "Müstef'ilâtün fa'lün", onbirinci mâni ise; "Mef'ûlü mefâilün" vezinlidir. Yaptığımız çalışmada İbrahim Hakkı'nın eserlerine yapılan bestelerin 60 olmasına (Turabi, 2012, s. 394) rağmen mânilerine yapılan besteye rastlanılamamıştır.

Çelebioğlu (1985, s. 357) tarafından aktarılan Erzurumlu İbrahim Hakkı'ya ait manilerden iki dördlük şu şekildedir:

Dermandır inci denden / Fark olmaz inci tenden
İncitme can gönül yap / İncinme incitenden

Mahlûk ile bil Hakkı / Masdar bul o müştakki
Evvel odur âhir hem / Pinhân ayan ey HAKKI

Dinî-Tasavvufî halk şiirinde kullanılan mânilere bir örnek de Alvarlı Efe'dir. "Hulâsatü'l-Hakâyık ve Mektûbât-ı Hâce Muhammed Lutfî" adlı eserinde konusu aşk olan 7'li hece vezni ile 44, Mefâ'ilün / Mefâ'ilün / Fe'ülün vezni ile 1 olmak üzere toplamda 45 mâniye yer vermiştir (Lutfî, 2011, s. 643-645).

Alvarlı Efe'ye ait manilerden iki dördlük şu şekildedir:

Derdim derdime dermân / Vermiş elime fermân
Derdsizlik büyük derddir / Derdlidir ehl-i îmân

Derdim derde dermandır / Kabûlüme fermândır
Derdsizler hayvân imiş / Derdli ehl-i îmândır (Lutfî, 2011, s. 643).

Netice olarak Tekke edebiyatı, gerek şekil gerek muhteva yönünden bilindiği üzere Divan ve Halk edebiyatının bir terkibi, başka bir ifadeyle dini ve tasavvufi edebiyatımızın en zengin bir sahasıdır (Çelebioğlu, 1985, s. 355).

3. Ramazan Mânilerinin Eğitici-Öğretici Yönü

Âmil Çelebioğlu tarafından yayına hazırlanan Ramazan-nâme adlı eserden yola çıkarak Yusuf Alperen Aydın (2016) tarafından "Mânilerden Kalyonları Öğrenmek: Ramazan-nâme Metnindeki Osmanlı Kalyonları ile İlgili Bilgilerin Değerlendirilmesi" başlıklı bir makale kaleme alınmıştır. Bu makalenin sonucunda edebî türdeki bir metin olan mâniden yola çıkarak denizcilik tarihine dair önemli tespitlerin yapılabileceği, bu tür metinlerin müstağni kalınamayacak, beklenmedik şekilde bir yeni kaynak türünü oluşturduğunu ifade etmiştir (Y. A. Aydın, 2016, s. 304). Nitekim Ramazan mânileri toplumun değer yargılarına ilaveten, toplumsal olaylara kaynak oluşturma, gelişen olayları halka duyurma, ulaşılan bilgileri sonraki nesillere aktarma görevlerini de üstlenmiştir. Bu nedenle mânileri yalnızca edebiyatın ya da mûsikînin konusu olarak değil aynı zamanda tarih, coğrafya, sosyoloji, din bilimleri gibi farklı disiplinlerin de konusu olarak görmemiz gerekir (Çelebioğlu, 1979, s. 20). Bunun için yaygın olarak kullanılan/bilinen mânilerde yer alan bilgilerin doğru ve güvenilir olduğunun tespit edilmesi gerekir. Zira Ramazan hilalinin görünmesiyle birlikte Ramazan ayının başlaması gibi bilgilerin haber olma özelliği ve bu haberli dinî sonuçları vardır. Nitekim Çelebioğlu'na (1979, s. 18) göre Ramazan-nâme adlı eserde yer alan bilgiler doğrudur. Ramazanının başlangıcı için hilalin görünmesi, hurma veya su ile iftar edilmesi, Bayezid Camii civarında yaycıların, okçuların, Eyüp'te okçuların, Yenikapı'da oduncuların bulunması, Beykoz'daki meşhur çeşmenin sütun sayılarının doğruluğu, Nûruosmaniye Camii'nin halılarının seccâde tipinde oluşu gibi örnekler gerçeğe uymaları yönünden bu mânilerin sıhhatine birer delildirler.

18. asrın ikinci yarısında yazıldığı düşünülen Ramazan-name incelendiğinde mânilerin genelinde olan mizahî üslup yerine Ramazan faslı, cennetler faslı, Kâ'be faslı, Kadir gecesi faslı gibi fasıllarda konunun dinî olması nedeniyle ciddiyet ve bilgi aktarımının olduğu görülür. Eyüp'e adak adamak ve adak kurbanı kesmek için gidilişini, İstanbul kapılarını, Yenikapı'daki mevlevihaneyi ve âyin günlerinin pazartesi ve Perşembe oluşunu, Sultan Osman Camii gibi İstanbul'un selâtin câmilerini, iftar ve sahur vakitlerini bildirmek

için top atılmasını, Ramazan sıcak aylara rast geldiği zaman Kızkulesine iftara gidilmesini, minârelerde kandiller yakılması, câmilerde mahya kurulması, bilhassa Ramazanda fakir fukaraya yardım edilmesini ve ilginin artmasını, dargınların Ramazanda barışması gerektiğini ve eğitici, öğretici ögeyi mânilerden öğreniyoruz. Bunlardan birkaç örnek aşağıda verilmiştir.

Hilâlin görünmesi ile ilgili haber niteliği taşıyan örnek Ramazan mânileri:

Gûş et sadâyı bu gece / Et merhabâyı bu gece
[Ey] benim devletli efendim / Gördüler ayı bu gece (2. Mâni)

Bu gece ayı gördüler / Yüzlerin yere sürdüler
Donandı kandiller ile / Câmiler ziynet buldular (3. Mâni)

Oldu bu şeb ibtidâsı / Şâd eyledi cümle nâsı
Minârelerde sultânım / Tesbih ü temcîd sadâsı (8. Mâni)

Bu gece göründü hilâl / Kalmadı dillerde melâl
Sizi hatâdan saklasın / Hazret-i Hayy-i Zü'l-celâl (20. Mâni)
(Çelebioğlu, 1979, s. 39-42).

Ramazan ayında okunan kitaplarla ilgili örnek Ramazan mânileri:

Ben mâniyle yaparım / Bu dünyada tasviri
Ramazan'da okunur / Elmalılı tefsiri

Bir yaşlı mâniciyim / Sormayın tevellüdü
Ramazan'da okunur / Çelebi'nin mevlidi (Özarslan, 2017, s. 158).

Kadir gecesinin fazileti ile ilgili örnek Ramazan mânileri:

Açılır bâğ ile bostan / Mübârek Kadir Gecesi
Salınır hür ile gülman / Mübârek Kadir Gecesi (1184. Mâni)

Makbûldür cümle dilekler / Zemine iner melekler
Çarha girer hep felekler / Mübârek Kadir Gecesi (1189. Mâni)

Terk edip hâb-ı gafleti / Edelim Hakka tâati
Kulun mâkbûldür hâceti / Mübârek Kadir Gecesi (1191. Mâni)
(Çelebioğlu, 1979, s. 229).

Kâbe ile ilgili örnek Ramazan mânileri:

Dâimâ tâat edelim / İhsân u hayrâd edelim
Altun oluğun altında / Hakk'a münâcât edelim (953. Mâni)

Devlet nasîb olur kime / Kesme ümîd olmaz deme
Yüz sürer cümle hacılar / Ol makaam-ı İbrâhim'e (955. Mâni)

Görenler zevk-ı âlemi / Olur safânın mahremi
Kıl müyesser cümlemize / Rabbena âb-ı Zemzem'i (956. Mâni)
(Çelebioğlu, 1979, s. 192)

4. Mâniler ve Ramazan Mânilerinin Mûsikî Yönü

Besteli olanlar haricinde mâniler, ezgiyle söylenen şiirlerdir (Şahin, 2018, s. 59). Bu ezgiler kendilerine has özellik taşımakla birlikte mâni söylenirken ezgiye her zaman özen gösterilmez (Özarslan, 2017, s. 13). Kayıtlar, İstanbul'da mânilerin "Adam aman aman" şeklinde başladığını ve ezgili bir şekilde söylendiğini göstermektedir (Şahin, 2018, s. 59). Serbest tarzda okunan bu ezgiler bölgelere ve yörelere göre farklılık arz eder. Bu nedenle tek bir formda ya da tarzda ele alınması mümkün değildir. Ancak hece ölçüsünden hareketle bazı genellemelerde bulunulabilir. Nağmelerin basit olması ve söyleyen tarafından çok maharet gerektirmemesi en önemli özelliğidir diyebiliriz. Nitekim ulaştığımız ve örneklerini sunduğumuz notalardan bu açıkça anlaşılmaktadır. Besteli olanlar haricindeki mânilerin sözleri gibi melodisi de o bölge halkının söyleyegeldiği anonim ezgileri taşır. Bu nedenle mâniler çok çeşitli ezgilerle icra edilebilir, ancak değişmeyen kural, mânicilerin şiirleri ezgiye koşarak söylüyor olmalarıdır. Bu bağlamda mâniler salt metinler değil, müzikle birlikte icra edilen ve müzik değerine sahip ürünlerdir (Şahin, 2018, s. 59).

Mânilerin bir kısmı geleneksel Türk müziği repertuarı içinde "türkü" adıyla yer almaktadır. Mâni fasılları Kunos tarafından "türkü" başlığı altında derlenmiştir (Koz, 1998, s. 16). Birçok türkünün mâni metinlerinden oluşmuş ya da türetilmiş olduğu; diğer bir ifadeyle mâni tarzında okunduğu bilinen bir gerçektir (Özarslan, 2017, s. 18). Bununla birlikte Türk sanat müziği repertuarı içinde yer alan besteli mâniler de vardır. Hatta bazı mâniler hem türkü hem de şarkı formundadır. Bunun en güzel örneğini Karataş (2001, s. 275) tarafından aktarılan "A benim bahtı yârim / Gönlümün tahtı yârim / Yüzünde göz izi var / Sana kim bahtı yârim" sözleriyle başlayan mâni ile verebiliriz. Sözlerindeki bazı değişikliklerle birlikte curcuna usulünde ve Kürdîlihiczâr makamında Muhlis Sabahattin Ezgi (2018) tarafından şarkı formunda bestelenmiştir. Yine notasında Dr. İsmail Ersevîm (2018) ismi bulunan Hüseyinî makamında 9/8'lik ölçü ile bestelenmiş bir nota da mevcuttur. Notada 9.8.1956 tarihi yer almaktadır. Karataş (2001, s. 275) şarkı/türkü formunda okunan bu mâninin sözlerini şu şekilde vermiştir:

A BENİM BAHTI YÂRİM (Mâni)

- | | |
|--|---|
| 1 A benim bahtı yârim / Gönlümün tahtı yârim | 3 Bu dağlar olmasaydı / Gül benzin solmasaydı |
| Yüzünde göz izi var / Sana kim bahtı yârim. | Ölüm Allah'ın emri / Ayrılık olmasaydı |
| 2 Bahçelerde saz olur / Gül açılır yaz olur | 4 Portakal dilim dilim / Darılmış benim gülüm |
| Ben yarime gül demem / Gülün ömrü az olur. | Ben gülüme ne dedim / Kurusun ağzım dilim |

Mâniler çoğunlukla çalgı olmaksızın söylenir. Ancak bazen darbuka, tepsi, teneke eşliğinde bazen de zılgıt ve alkış eşliğinde söylendiği de olur. Bu yüzden de mâni, araştırmacılarca "ezgi ve konu ağırlıklı türler" içerisinde de değerlendirilmiştir (Özarslan, 2017, s. 13).

Günümüze ezgileri ile ulaşan mâni sayısı oldukça azdır. Bunun en büyük sebebi mânilerin ezgisiz olarak derlenmesinin yaygın olmasıdır. Müzikal özelliklerinin basit olması, birbirine benzemesi, anonim olması ya da ezgili derleme yapacak kişilerin sayısının az olması ezgisiz derleme yapılmasının nedenleri arasında sayılabilir. Bunun sonucunda pek çok mâninin ezgisi unutulmuştur. Ancak nispeten daha yaygın olmasından ötürü davulcu ve

bekçilerin Ramazan aylarında sahur zamanı söyledikleri mânilerin bir kısmının ezgileri bugüne kadar gelebilmiştir (Elçin, 1990, s. 8).

Özarlan'a göre (Özarlan, 2017, s. 13-14) ezgili olarak söylenen mâniler, söylendiği yöre nin ezgi yapısını yansıtır. Mânilerin ezgi özellikleri hakkında genel olarak verilecek hüküm, onların söylendiği yöredeki ezgi kalıplarıyla söylenmiş olmasıdır. Ezgi yanında mâninin hangi zeminde söylendiği de önemlidir. Bu bakımdan tür tanımlamasında önem taşıyan konu özellikleri veya mâninin hangi duygu ve düşüncenin aktarılmasına aracılık ettiği de göz önüne alınmalıdır. Bu yönüyle mâni, bir türde olması gereken temel özellikleri taşımaktadır. Bir nazım türü olarak mâniler, hemen her konuda söylenebilen şiirlerdir. Aşk, sevgi, ayrılık, gurbet, askerlik gibi hayatın her sahasında karşımıza çıkan konular mânilerde işlenmiştir (Şahin, 2018, s. 33). Bu, mânilerin konularına veya "söylendiği yer ve şartlara göre" sınıflandırılması anlamına gelecektir (Özarlan, 2017, s. 13-14).

4.1. Ramazan Mânilerinin Makamsal ve Ritmik Yapısı

Besteli olan mânilerin makamsal yapısından söz etmek güçtür. Kürdî, Kürdili Hicazkâr, Hicaz, Uşşak, Hüseyinî gibi makamlarda bestelenmiş mâniler mevcuttur. Ancak bu türden mâniler oldukça azdır ve sayısı ile ilgili kesin bir bilgi mevcut değildir. Bu mâniler genelde "türkü", bazen de "şarkı" türünde karşımıza çıkmaktadır. Ekler kısmında türkü türüne ait üç örnek verilmiştir. Bu örneklerden "Besmeleyle çıktım yola" mürasîyle başlayan mâniye Cinuçen Tanrıkorur tarafından 1979 yılında Hüseyinî makamında beste yapılmıştır (Tanrıkorur, 2019, s. 51).

Ramazan mânilerinin en belirgin yönü, belirli bir ezgi ile okunmuş olsa da serbest icranın ön planda olmasıdır. Bu icra şekli yöresel unsurlarla birlikte makamsal olarak kendine geniş bir alan bulmuştur. Her ne kadar genelleme yapmak güç olsa da davulcu mânileri umumiyetle "Sabâ" ve "Dügâh" makamlarında okunmuştur (Ülkütaşır, 1973, s. 161). Anadolu'nun farklı bölgelerinde Uşşak/Hüseyinî makamında okuyuşlara da rastlanmaktadır. Sabâ makamının yaygın kullanılmasında sabah ezanının umumiyetle Sabâ makamında okunmasının etkisi yadsınamaz. Bekir Sıtkı Sezgin (1936-1996) sabah ezânının Sabâ, öğle Rast, ikinci Hicâz, akşam Eviç ve Segâh, yatsının ise Uşşak ve Bayâtî makamlarında okunması gerektiğini zikretmektedir (Sezgin, t.y., s. 2). Her ne kadar vakitlerle makamlar arasında böyle bir genelleme yapılamasa da (Koca, 2013, s. 40) sabah ezanının Sabâ makamında okunması ülkemizde yaygınlık kazanmış, Sabâ ya da bu makama yakın makamlar ve geçkiler sıklıkla kullanılmıştır.

Ramazan mânileri ile ilgili ulaşabildiğimiz en eski ses kaydı, tarihi kesin olarak bilinmemekle birlikte 1930'lu yıllarda yapılmış olduğu ifade edilen (Libici, 1930) ve Trablusgarp'lı bir davulcunun seslendirdiği düşünülen plaktır. Bu plak 1928 yılında kurulan İtalya görsel işitsel arşivi "Istituto Centrale per i Beni Sonori ed Audiovisivi" koleksiyonları içinden çıkmıştır (Yıldırım, 2020). Güfte yönünden bazı hataları bulunsa da² gerek ezgi ve makamsal yapı gerekse metronom, usul ve davul darpları itibarıyla Trablusgarp'taki dönemin mâni icralarına ışık tutmaktadır. 11 dörtlükten oluşan bu mâni icrasında birbirini büyük ölçüde tekrar eden basit ezgiler kullanılmıştır. Bu ezgiler 2+3+2+3 darplı okuyuşla en yakın aksak semai usulüne oturmaktadır. Makamsal yapı itibarıyla uşşak makamı grubuna dahil edilebilir. Zaman zaman neva perdesinin pes okunuşu nedeniyle Sabâ makamını ya da segâh perdesinin dik okunuşu nedeniyle Bûselik makamını anımsatsa da okuyuş genel yapısı itibarıyla bu makamların hissiyatını vermemektedir. İcra yönünden bazı kusurlu yönleri bulunmakla birlikte kayıttaki (Libici, 1930) kullanılan kalıp ezgi yaklaşık olarak aşağıdaki gibidir.

² Kayıttaki mâni "İsmail'e" ya da "İsmail'le" kelimesiyle başlamaktadır. Yaygın olarak kullanımda ise "Besmeleyle" kelimesi ile başlanmıştır (Ülkütaşır, 1973, s. 159).

RAMAZAN MÂNİSİ

(Riti Arabi Tripolini : II Dauolgi : Nelle notti di Ramadan II Dauolgi: Nelle notti di Ramadán; La Nuba: Marcia; 193?)

♩ = 120

İS MA İ LE ÇIK TIM YO LA SE LAM VER DIM SA ĞA SO LA

İ Kİ GÖ ZÜM BEY E FEN DIM RA MA ZAN MU BA REK O LA

Bu kaydın en belirgin yönlerinden biri diğer davulcu mânilerinde olduğu gibi mâniyi söylerken değil mâni başında, ortasında (yukarıdaki notanın ilk satırının sonunda) ve sonunda davul çalınmasıdır. Mâni söylenmeye başladığı anda davul çalınmamaktadır. Bunun sebebi mâni sözlerine dikkat çekmek ya da çoğu mânilerin ritmik yapıdan uzak, serbest okunması olabilir. Kayıttaki davul icraları yalnızca 1 ölçülük usul vuruşlarıyla sınırlandırılmıştır. Davul icrasında zaman zaman farklı darplar kullanılsa da kaydın genelinde kullanılan usul birbirini tekrar eden niteliktedir. Davul darpları 3+2+3 şeklindedir ve mâninin 8'lik hece ölçüsü ile uyumludur. İcracı, ölçü bittiğinde eş zamanlı olarak “düm” darbıyla birlikte tekraren mâni söylemeye başlamaktadır. Bu nedenle fasılalarda bulunan davul icrasındaki son “düm” darbını usulden ayrı düşünmek gerekir.

Diyanet TV tarafından 27 bölüm haline yayınlanan “Ramazan Manileri” (Diyanet TV, 2015) ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafında 30 bölüm halinde yayınlanan “Ramazan Manileri” (YTB, 2021) serilerinde animasyon kullanılarak davulcu eşliğinde Ramazan mânilerine yer verilmiştir. Her bölümde 2 mâni yer almaktadır. Bu mâniler serbest olarak okunmuştur. Makamsal yapı itibarıyla Sabâ makamı kullanılmış, bu makamın dizisinde bulunan segâh, çârgâh ve hicaz perdeleri sıklıkla vurgulanmış, ancak karar perdesi olan dügâha çok az inilmiştir. Hatta bazı mâni bölümlerinde karar perdesi hiç kullanılmamış, segâh perdesinde asma kalışlar yapılmıştır. Davul darplarında ise 9/8 ve 4/4'lük kalıplar kullanılmıştır. Özcan (1994a, s. 55), Ramazan (bayram veya davulcu) mânileride ara ritim vuruşu, yani kupleler arası vuruş 2 + 2 + 3 olmak üzere yedi veya dokuz darplı olduğunu ifade etmektedir. İncelenen bu kayıtlardan serbest tarzda okunan genel bir mâni ezgisi çıkartılabilir. Örnek teşkil etmesi açısından Ramazannâme'nin Ramazan faslından bir mâni seçilerek (Çelebioğlu, 1979, s. 41) tarafımızdan Sabâ makamında genel bir Ramazan mânisi ezgisi oluşturulmuştur.

RAMAZAN MÂNİSİ

(Sabâ Genel Ezgi)

SERBEST

Güfte Derleme: Âmil Çelebioğlu

NÜ RI HÜ DA DEH RE DOL SUN ŞEH RI RAH MET SÂ YE SAL SIN

A ĞA LA RİM ŞEH RI Sİ YAM CÜM LE YE MÜ BÂ REK OL SUN

Besteli Ramazan mâni kayıtlarından biri 1972 yılında 33'lük plak kaydı ile Coşkun Plak tarafından yayınlanan söz, beste ve icrası Belca Yazıcı'ya ait olan kayıttır (Coşkun Plak, 2023). Nihavent makamı ve düyek usulü ile bestelenmiş eserde 8 kıtalık mâni bulunmaktadır. Girişinde davul ve ney solosu bulunan kayıttaki soliste; kanun, ud ve ney eşlik etmiştir. “Ramazan büyüksün sen / Onbir ayda birsin sen / O mübarek yüzünü / Bize her yıl

göstersen” nakaratından sonra davul solosu girmekte, sonrasında diğer kıtaya geçilerek eser sonuna kadar bu kompozisyon tekrarlanmaktadır. Her ne kadar tavır, üslup, makam, usul ve kullanılan çalgılar gibi konularda anonim Ramazan mânilerinden çok farklı olsa da bu haliyle bestesi ve güftesi anonim olmayan Ramazan mânilerine güzel bir örnek teşkil etmektedir.

4.2. Ramazan Mânileri ile Türk Din Mûsikîsi İlişkisi

Türk mûsikisi formları icra bakımından temelde iki ana başlık altında incelenebilir. Bunlar saz mûsikisi (enstrümantal müzik) ve vokal müzik olarak da ifade edilen sözlü mûsikîdir. Sözlü mûsikî de kendi içinde dinî mûsikî ve din dışı (lâdinî, profan) mûsikî ana başlıklarıyla iki ayrı bölümde incelenir (Özcan, 1994b, s. 359). Bu tasniften görüleceği üzere saz mûsikîsinde dinî ya da ladinî ayrımı yapılmamıştır. Bir mûsikî türünün dinî hüviyette olması öncelikle sözlerinin (güftesinin) ya da konusunun dinî olması şartına bağlanmıştır. Koca (2013, s. 65), “Allah’ın varlığı ve birliğini anlatanlara Tevhid, Allah’a yalvarmak için yazılanlara Münâcât, Hz. Peygamber’i ve din büyüklerini övmek için yazılanlara ise Na’t denir” tanımını yaptıktan sonra “Bu eserlerin bir kişi tarafından bir makam ya da makamlarla serbest bir şekilde okunması ise Dinî mûsikî formu olarak telakkî edilmektedir” cümlesini eklemiştir. Özkan (1996, s. 216) güftenin konusuyla ilgili şu ifadelerle yer vermiştir: “Cami ve tekke mûsikisi formları çerçevesinde Allah ve Peygamber aşkını tevhid inancı ile birleştirip tasavvuf unsurunu da ilâve ederek terennüm eden güftelerin mevcudiyeti dinî mûsikinin önemli bir özelliği olarak dikkat çeker.” Bu tanım ve tasniflerden anlaşıldığına göre dinî içerikli her güfte ya da metin mûsikî ile ilişkilendirildiğinde dini mûsikinin alanına doğal olarak girmektedir. Diğer bir ifadeyle salt mûsikinin dinî ya da din dışı olanı yoktur. Güfte ya da metin o mûsikîyi dinî ya da din dışı olarak tasnif edilmesine sebep olur.

Burada kastedilen dini mûsikî tüm toplumların mistik mûsikîsi değildir. İslam’la birlikte Türk coğrafyasında yaygınlaşmış olan İslam konulu ve Türk kültürü merkezli mûsikîdir. Nitekim editörlüğünü yaptığı Türk Din Mûsikîsi kitabının önsözünde Tıraşçı (2023, s. vi) şu ifadelerle yer vermiştir: “Türklerin egemen olduğu coğrafyada gelişen, İslam dîni bağlamında insanların ibadet, zikir ve tefekkür maksadıyla icra ettikleri mûsikî türüne Türk din mûsikîsi denir.” Bu tanıma göre “dinî mûsikî” ifadesinden kasıt başka dinler değil İslam dinidir. Şu hâlde “ladinî mûsikî” ifadesi söz ya da metninde İslamî konuları işlemeyen diğer mûsikî türlerini ifade eder.

Mâniler her ne kadar Halk şiirinin ladinî şekilleri başlığında zikredilmişse de (Köprülü, 1980, s. 273) Ramazan mânilerinin önemli bir kısmının bu tasnifin dışında kalması gerekir. Nitekim bu türün sözlerinin merkezinde genelde din unsuru, özelde İslam’a göre mübarek sayılan Ramazan ayı vardır. Ramazaniyeler, Ramazan ilâhileri, Ramazan mânileri, Ramazanla ilgili gazel, rubai, koşma...vs. gibi çeşitli türden şiirlerin yanında Ramazan mânilerini de konu olarak dinî mûsikinin alanında kabul etmek gerekir. Çelebioğlu (1990, s. 47) Ramazan konulu şiirleri tasnif ederken bunu yukarıda ifade edildiği gibi dörde ayırmuş, bunların içinde Ramazan mânilerini de zikretmiştir.

Ramazan mânilerinin edebî ve dinî yönünü birlikte düşünmek gerekir (Bayrı, 1959, s. 1886). Anonim Türk halk edebiyatının bir nazım şekli olan mâniler, tekke şairleri tarafından kullanılmıştır. Gerek Alevî-Bektaşî geleneğinin temsilcisi olan şairler gerek sünî ekollere bağlı tekke şairleri mâni tarzında şiirler yazmışlardır. Şah İsmail Hatayî (Hatâî), Pir Sultan Abdal, Kasımî, Lala Sultan, Muhyiddin Abdal gibi Alevî-Bektaşî şairlerin yanında; sünî tasavvuf ekollerinin temsilcileri olan, Erzurumlu İbrahim Hakkı, Suzî ve Lütî’nin (Alvarlı Efe’nin) de mânileri bulunmaktadır (İyiyol, 2013, s. 266). Bu anlamda dinî musikide güfte olarak kullanılan ve yazarları belli olan mânileri anonim Ramazan mânilerinden ayırmak gerekir. Buna ilaveten Ramazan mânilerini dinî ve ladinî tasnifine ayrıca tabi tutmak gerekir.

Nitekim Uygun (2010, s. 108), Ramazanda çocuklar tarafından okunan “küpecik mânisi”ni din dışı Ramazan müzik uygulamalarına örnek olarak vermiştir. O halde Ramazan mânileri ile Türk Din Müsîkîsi arasında ilişki kurulabilmesi için sözlerinin ve/veya ezgisinin anonim olup olmadığına bakılmaksızın mâninin konusunun dini içerikli olması ve bir ezgi eşliğinde söylenmesi gerekir diyebiliriz.

Sonuç

Türk din müsîkîsini diğer müsîkî türlerinden ayıran en büyük özellik nağme birlikte söylenen söz ya da güftenin İslam dini ile ilgili içerik arz etmesidir. Bu anlamda dinî müsîkî kendine geniş bir alan bulur. Nitekim sosyo-kültürel alanda pek çok olay ve olgu din ile ilişkilendirilmiştir. Dinin var olduğu her alanda doğal olarak kendine has mistik icrası bulunan müsîkî de vardır. Sadece edebiyat alanında Şahin’e (2018) göre dini/tasavvufî türler başlığı altında tevhid, ilâhî, münacat, ihlâsnâme, âyetnâme, vahdetnâme, esmâ-i hüsnâ, elifnâme, na’t, esmâ-i nebî, sîretü’n-nebî, mucizât-ı nebî, hicretnâme, miracnâme, mevlid, hilye, gevhernâme, dolapnâme, salatnâme, minbernâme, oruçnâme, ramazannâme, hacnâme, kâbenâme, Alinâme, maktel-i Hüseyin, düvaznâme, faziletnâme, mansurnâme, methiye, mersiye, vücudnâme, devriye, hikmet, nutuk, nasihatnâme, vasiyetnâme, şathiye, istihracnâme, fütüvvetnâme, gazavatnâme, nevrüznâme, ibretnâme, tarikatnâme, tahassürnâme, kıyametnâme gibi nazım türleri bulunmaktadır. Bu edebî türler na’t, mevlid, ilahi gibi kendine has icra şekilleri olan dinî müsîkî türlerini oluşturmuştur. Bu çalışmamızda konu olarak ele alınan Ramazan mânilerinin dinî içerik arz eden kısmında da durum farklı değildir. Ancak günümüze kadar dini müsîkî türü olarak ele alınmamıştır.

Yaptığımız bu çalışmada Ramazan mânilerini diğer mânilerden ve diğer dinî müsîkî türlerinden ayıran özellikleri bakımından aşağıda maddeler halinde sıralanan sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Ramazan mânilerinin gerek söz gerek ezgi olarak anonim olan ve olmayan çeşitleri vardır.
2. Ramazan manilerinin hepsi dinî hüviyeti haiz değildir. Tenbeller, sanatlar, ziyafetler, kalyonlar, balıklar, kayıtlar, pireler, esnaflar, üzümler vb. gibi onlarca fasıl Ramazan mânileri olarak kaynaklarda yer alsa da dinî içerik arz etmeyen bunun gibi Ramazan mânilerini ladinî müsîkî kategorisinde değerlendirilmek gerekir.
3. Ramazan mânilerinin içinde dinî içeriği haiz olanlarda ciddiyet hakimdir. Diğer mânilerde eğlendirici olma ve güldürme özelliğine sıklıkla rastlanır.
4. Erzurumlu İbrahim Hakkı ve Alvarlı Efe gibi tasavvufi divan şiiri şairleri de halk şiirindeki mânilere eserlerinde yer vermişlerdir. Bu türden eserler şairi belli olan diğer bir ifadeyle anonim olmayan mâniler grubuna girer.
5. Anonim mânilerin büyük çoğunluğunda, ilk iki mısra halk edebiyatı araştırmacılarının “doldurma” olarak ifade ettiği konudan bağımsız bölümden oluşur. Anonim olmayan Ramazan mânilerinde ise bu durum oldukça azdır. Üçüncü ve dördüncü mısradaki vurgu ve öneme ilk iki mısradaki da rastlanır. Bu nedenle konu bütünlüğü daha fazladır.
6. Ramazan mânileri eğitici-öğretici niteliği haizdir. Ayrıca hilalin görünmesi gibi konularda duyuru yapma aracı olarak da kullanılmıştır.
7. Ramazan manilerinin bir kısmı türkü ya da şarkı olarak bestelenmiştir.
8. Serbest okunan Ramazan mânisi icralarında davul kullanımı yaygındır. Diğer dinî müsîkî türlerinde buna pek rastlanılmaz.

9. Davul, mâni fasılalarında (aralarında) icra edilir. Mâniye eşlik etmez.
- 10.7/8, 8/8, 9/8'lik davul darplarına sıklıkla rastlanır.
- 11.Serbest okunan Ramazan mânisi icralarında çok fazla nağmeye ya da meyana rastlanmaz. Genelde mâniler 4-5 seslik aralıkta okunur. Hatta bazen tiz perdelerden okunması sebebiyle bu aralık 2-3 sese kadar düşebilir.
- 12.Besteli olanlarda Kürdi, Muhayyer Kürdi, Nihavent, Uşşak, Hüseyinî gibi makam çeşitliliği bulunmaktadır. İrticali Ramazan manisi okuyuşunda ise genellikle Sabâ, Dügâh gibi makamlar tercih edilmiştir. Bununla birlikte bölgesel farklılıklar nedeniyle yöresel halk müziğinde kullanılan makamlar da kullanılmıştır.
- 13.Ramazan mânileri multidisipliner yaklaşımla ele alınması gerekir. Bu bağlamda edebiyat, tarih, coğrafya, sosyoloji, din bilimleri gibi alanların yanında bazı çeşitleri Türk din mûsikîsi ile de ilişkilidir.

Kaynakça

- Albayrak, n. (2003). Mâni. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 27, s. 571-573). İstanbul: TDV Yayınları.
- Âsım Efendi. (2013). *Kâmûsu'l-Muhît Tercümesi* (M. Koç, Ed.). T. C. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Aşık, F. (2019). *Osmanlı İstanbul'unda Ramazan Kültürü ve Ramazan Sofraları*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, N. (2015). Bir Folklor Gönüllüsü Ahmet Şükrü Esen ve Defterlerindeki Mâniler. *SÜTAD*, 38.
- Aydın, Y. A. (2016). Mânilerden Kalyonları Öğrenmek: Ramazan-nâme Metnindeki Osmanlı Kalyonları ile İlgili Bilgilerin Değerlendirilmesi. *Osmanlı Araştırmaları*, 47(47).
- Bayrı, M. H. (1959). Bekçi ve Ramazan Mânileri. *Türk Folklor Araştırmaları*, 5(117).
- Coşkun Plak. (2023). *Ramazan Manileri – Belca Yazıcı (1972)*. Ramazan Manileri - Belca Yazıcı (1972). <https://www.youtube.com/watch?v=HZx4TsRqwfE&t=148s>
- Çelebioğlu, Â. (1979). *Ramazan-Nâme*. Tercüman Gazetesi Yayınları.
- Çelebioğlu, Â. (1985). Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın Mânileri. *Türk Kültürü*, 270.
- Çelebioğlu, Â. (1990). Edebiyatımızda Ramazan. *Türk Yurdu*, 378.
- Demirci, E. Ş. (2021). Eski İstanbul'da Ramazan ve Mahalle Bekçileri. *ANASAY*, 18. <https://doi.org/10.33404/anasay.979821>
- Destan-ı Bekçi* (OE_Yz_001207/01). (1669). [Yazma Eser]. https://sayisalarsiv.ibb.gov.tr/kutuphane3/yazmalar/OE_Yz_1207.pdf
- Diyanet TV. (2015). *Ramazan Manileri*. Ramazan Manileri. <https://diyanet.tv/ramazan-manileri/bolumler>
- Dizdaroğlu, H. (1969). *Halk Şiirinde Türler*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- el-İsfahânî, R. (1416). *Müfredât-u fi Ğarîbi'l-Kur'ân*. Dâru'l-Kalem.
- Elçin, Ş. (1990). *Türkiye Türkçesinde Mâniler*. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Ersevîm, İ. (2018). *A Benim Bahtı Yarım*. Divan Makam. <https://divanmakam.com/forum/a-benim-bahti-yarim-belirsiz-huseyni.3/>

- Ezgi, M. S. (2018). *Ey Benim Bahtiyarım Gönlümün Tahtı Yarım*. Divan Makam. <https://divanmakam.com/forum/ey-benim-bahtiyarim-gonlumun-tahti-yarim-muhlis-sabahattin-ezgi-kurdili-hicazkar.13877/>
- İbn Manzûr, E.-F. C. M. b. M. (h1431). Ma'nâ. İçinde *Lisânu'l-Arab*. Dar-u Sadir.
- İyiyol, F. (2013). Anonim Olmayan Mâniler: Dinî-Tasavvufî Türk Halk Edebiyatı Örnekleri. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, Kıbrıs Özel Sayısı-1*.
- Karataş, T. (2001). Mâni. İçinde *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. YediGece Kitapları.
- Kaya, D. (2004). *Anonim Halk Şiiri*. Akçağ Yayınları.
- Koca, F. (2013). *İslâm Tarihi ve Medeniyetinde Salâlar ve Salavâtlar (Anadolu Örneği)*. Doktora Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koz, S. (1998). *Ramazan Fasılları Bekçi Baba*. Kitabevi Yayınları.
- Köprülü, M. F. (1980). *Türk Edebiyat Tarihi* (2. Baskı). Ötüken Neşriyat.
- Libici, F. degli A. (1930). **Riti arabi tripolini: Il Dauolgi : Nelle notti di Ramadan Il Dauölgi : Nelle notti di Ramadân ; La Nuba : Marcia*. Torino Cetra.
- Lutfî, H. M. (2011). *Hulâsatü'l-Hakâyık ve Mektûbât-ı Hâce Muhammed Lutfî*. Damla Yayınevi.
- Özarlan, M. (2017). *Türk Manilerinden Seçmeler* (2. Baskı). Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özcan, N. (1994a). Davul. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 9). İstanbul: TDV Yayınları.
- Özcan, N. (1994b). Dinî Mûsiki. *İslam Ansiklopedisi* (C. 9, s. 359-360). İstanbul: TDV Yayınları.
- Özkan, İ. H. (1996). Güfte. *İslam Ansiklopedisi* (C. 14). İstanbul: TDV Yayınları.
- Sezgin, B. S. (t.y.). *İTÜ Dinî Mûsikî Ders Notları*.
- Şahin, H. İ. (2018). *Türk Halk Şiiri* (A. Duymaz & Ç. Kara, Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Tanrıkorur, Ş. B. (2019). *Cinuçen Tanrıkorur Beste Külliyyatı* (C. 7). Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Tıraşçı, M. (2023). *Türk Din Mûsikîsi* (M. Tıraşçı, Ed.; 1. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Turabi, A. H. (2012). Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın Bestelenmiş Güfteleri. *Bütün Yönleriyle Erzurumlu İbrahim Hakkı Hazretleri Sempozyumu (16-18 Kasım 2011 Erzurum) Bildiriler*, 391-396.
- Uygun, M. N. (2010). Kütahya'da Ramazan Musikîsi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 5(3).
- Ülkütaşır, M. Ş. (1973). Ramazan Davulcuları ve Davulcu Manileri. *Türk Kültürü*, 123.
- Ünsal, G. (2011). *Ramazanda Söylenen Mâni Fasıllarını İçeren Eserlerin Folklorik Bakımdan Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünsal, Y. (2019). Gazipaşa Folklorunda Maniler. *Journal of History School*, 43.
- Yıldırım, Y. (2020, Mayıs 3). *Trablusgarblı Ramazan Davulcusunun Mânileri*. <https://www.dunyabizim.com/trablusgarbli-ramazan-davulcusunun-mnileri-makale,1750.html>
- YTB. (2021). *Ramazan Mânileri*. *Ramazan Mânileri*. <https://www.youtube.com/playlist?list=PLG4EPP6ghv15eDkCyNhWzkraF-Ostes1R> [Erişim Tarihi: 15.06.2023].

Ekler:

SIRA SIRA SİNİLER (Ramazan Mânisi)

TRT Müzik Dairesi Yayınları
THM Repertuar Sıra No: 1665
İncele Tarihi: 23.02.1978

Yöresi: Siirt
Kimden Alındığı: Siirt Ekibi
Derleyen: Nida TÜFEKÇİ
Derleme Tarihi: ?
Notaya Alan: Nida Tüfekçi

♩ = 96

SI RA SI RA Sİ Nİ LER HAS TA O LAN İ Nİ LER
BU GÜN GÜN DEN ÇAR ŞAM BA GÜN DAĞ LA RI A ŞAN DA

AL DI GİT Tİ YA Rİ Mİ ŞU KAR ŞI Kİ GE Mİ LER
KU RU OT LAR GÜ VE RİR RE MA ZAN KA VU ŞAN DA

RE MA ZAN CANKURBAN İŞ TE GEL Dİ RE MA ZANA ĞA MAMEKTUPYA ZAM
(CANKURBAN)

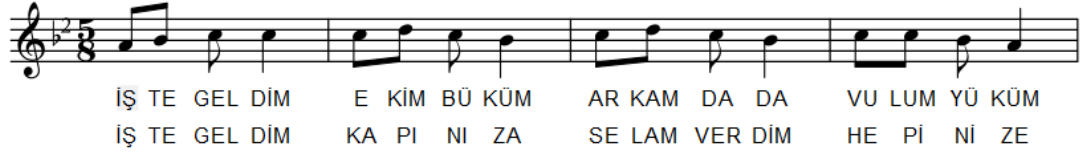
GÜ NO LA DEV RAN DÖ NE A ĞAM LA Bİ LE GE ZEM

S.ARPA
25.08.2023

İŞTE GELDİM EKİM BÜKÜM (RAMAZAN MANİLERİ)

TRT MÜZİK DAİRESİ YAYINLARI
THM REPERTUAR SIRA NO: 1599
YÖRESİ: TRABZON

DERLEYEN: CEMİLE CEVHER
NOTAYA ALAN: AHMET YAMACI



1.
İŞTE GELDİM EKİM BÜKÜM
ARKAMDA DAVULUM YÜKÜM
A BENİM BEYİM EFENDİM
İPTİDA SELAM ALEYKÜM

2.
İŞTE GELDİM KAPINIZA
SELAM VERDİM HEPİNİZE
SELAMIMI ALMAZSANIZ
O DA SİZİN KEYFİNİZE

3.
İŞTE GELDİM KOŞA KOŞA
AYAĞIMA VURDUM TAŞA
BENİM DEVLETLİ EFENDİM
HAREMİNLE BİNLER YAŞA

4.
PILAVIN KOKUSU GELDİ
MANİNİN ARKASI GELDİ
BAHŞİŞİMİ YOLLA BEYİM
GÖZÜMÜN UYKUSU GELDİ

5.
UYKUDA UYUR BEYLERİM
BEN KAPILARDA BEKLERİM
BANA BAHŞİŞ GELMEZ İSE
BEN NERELERE GİDERİM

6.
RAMAZAN'IN ON BEŞİNDE
ÇOLUK ÇOCUK VAR PEŞİMDE
BURADAN BAHŞİŞ ÇIKMAZSA
UĞURSUZLUK VAR İŞİMDE

7.
RAMAZAN GELDİ GİDİYOR
CAMİLERE NUR İNİYOR
KAPINIZDA DURA DURA
FENERİMDE MUM BİTİYOR

8.
DAVULUMUN İPİ KAYTAN
SIRTIMDA KALMADI MİNTAN
VER EFENDİM BAHŞİŞİMİ
BAYRAMA ALAYIM MİNTAN

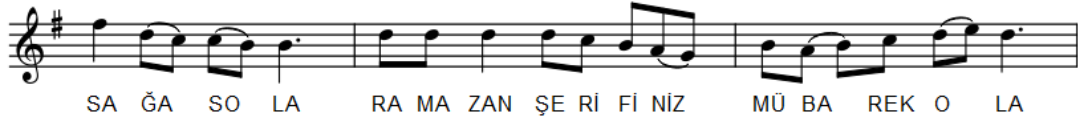
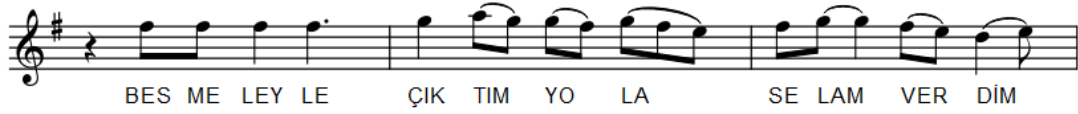
9.
ŞEKERİM VAR EZİLECEK
TÜLBENTLERDEN SÜZÜLECEK
DAHA ÇOK SÖYLERDİM AMA
ÇOK YERLER VAR GEZİLECEK

S.ARPA
25.08.2023

BESMELEYLE ÇIKTIM YOLA
(RAMAZAN TÜRKÜSÜ)
(ÇEŞİTLEME)

YÖRE: ANTALYA
KAYNAK KİŞİ: RAMAZAN DAVULCULARI
(MANİCİLER)

DERLEYEN: ERDAL İYİÖZ
DERLEME TARİHİ: 1960
NOTAYA ALAN: ERDAL İYİÖZ





KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 645-665.
|| Geliş Tarihi-Received: 08.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 07.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1357039

Ekoleştirici Kuramı Işığında Alevî-Bektâşî Velâyetnâmeleri*

Alevi-Bektashi Hagiography Texts in the Context of Ecocritical Theory

Serdar GÜRÇAY**

Öz

Sözlü kültür ortamında aktarılan ortak kültürel değerleri, temel kültür kodlarını muhafaza eden ve geleceğe taşıyan halk anlatıları toplumların aynası mahiyetindedir. 12-13. yüzyıllarda Moğolların Türkistan coğrafyasında uyguladığı baskı ve zorlamalar neticesinde Horasan'dan Anadolu'ya gelen senkretik / heterodoks Yesevî dervişleri sadece fiziken değil ruhen ve fikren de etkileşim gerçekleştirmişlerdir. Türklerin hem İslâmiyet öncesi inanç sistemleri ve pratiklerinden hem de İslamiyet ve tasavvuftan izler taşıyan Alevî-Bektâşî velâyetnâmeleri ise yoğun sosyo-kültürel muhtevası ve niteliğiyle Türklerin geçmişten günümüze idealize karakterlerini, hayat felsefesini ve düşünce yapısını ortaya koyan eserlerdir. Çalışmamızın amacı, edebiyat ve çevre ilişkisini öne çıkaran ekoleştirici yaklaşımı bağlamında Alevî-Bektâşî velâyetnâmelerini mercek altına almaktır. Bu kuram, en genel tanımıyla, "ekolojik prensiplerinin edebî metinlerde incelenmesi"dir. Velâyetnâmeler ışığında gelenek açısından doğal kültürler başlı başına kutsala saygının tezahür ettiği unsurlardır. Çalışmada ağaç, ateş, su, taş/toprak gibi doğal nesnelerin yanı sıra üçlü katman tanımlayan gök, yer ve yer altı unsurlarına ilişkin geleneğin bakış açısı ortaya konulacaktır. Bunun yanı sıra eserlerdeki ekoleştirici kuramına yönelik olarak su kaynakları, çevre düzeni, bitki örtüsünde oluşan tahribat, doğal mirasın korunmasına ilişkin tutumlar, ava ve avcılığa yönelik bakış açısı, kirlilik kaynakları, yaşam döngüsüne ilişkin algı ve doğa-kültür dostluğunun yansımaları örnek pasajlardan hareketle analiz edilecektir. Analizler sonucunda tespit edilen örnekler Türk mitolojisi, inanç sistemleri ve kültürel değerler ekseninde değerlendirilecektir. Bu çalışma sonucunda, diğer canlılarla paylaştığımız doğal yaşam alanımızı koruma, ekolojik sistemi dengede tutmaya yönelik uygulamaların teknoloji / bilim öncesi dönemde nasıl sağlandığına ilişkin veriler elde edilecektir. Bu bulgulardan hareketle günümüz dünyasındaki bakış açısıyla kıyas yapabilmek imkânı elde edilecek, modern dünyanın çevre sorunlarına ilişkin çözüm önerileri gündeme taşınacaktır.

Anahtar sözcükler: Alevî-Bektâşî velâyetnâmeleri, ekoleştirici kuramı, edebiyat ve çevre, ekosistem.

Abstract

* Bu çalışma, Serdar Gürçay'ın Yıldız Teknik Üniversitesi SBE'de Prof. Dr. Aynur Koçak danışmanlığında hazırlanan "Alevî-Bektâşî Velâyetnâmelerinde Zaman, Mekân ve Eşya Sembolizmi Üzerine Bir Değerlendirme" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Bu çalışma, 05-06 Ekim 2023 tarihlerinde gerçekleşen 4th International Rural Areas and Ecology Congress Within The Framework of Sustainable Development (RUDESU2023), Kyrenia-Turkish Republic of Northern Cyprus kongresinde "Alevi-Bektashi Hagiography Texts in the Context of Ecocritical Theory" başlıklı bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: s.gurcay@iku.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1412-7910.

Folk narratives that preserve and carry the common cultural values and basic cultural codes transmitted in the oral culture environment to the future are the mirror of societies. The syncretic/heterodox Yassawî dervishes who came to Anatolia from Khorasan as a result of the oppression and coercion imposed by the Mongols in Central Asia in the 12-13. centuries interacted not only physically but also spiritually and intellectually. The Alevî-Bektâşî velâyetnâmas, which bear traces of both the pre-Islamic belief systems and practices of the Turks and Islam and Sufism, are works that reveal the idealized characters, philosophy of life and thought structure of the Turks from the past to the present with their intense socio-cultural content and quality. The aim of our study is to examine Alevî-Bektâşî velâyetnâmas in the context of ecocriticism, which emphasizes the relationship between literature and the environment. This theory, in its most general definition, is "the examination of the principles of ecology in literary texts". In its most general definition, this theory is "the study of the principles of ecology in literary texts". In the light of the Velâyetnâmas, from the point of view of tradition, natural cults are in themselves manifestations of reverence for the sacred. The study will reveal the perspective of the tradition on natural objects such as trees, fire, water, stone/earth as well as the elements of the sky, earth and underground that define the triple layer. In addition, water resources, environmental order, destruction of vegetation, attitudes towards the protection of natural heritage, perspective on hunting and hunting, sources of pollution, perception of the life cycle and reflections of nature-culture friendship will be analyzed based on sample passages. The examples identified as a result of the analysis will be evaluated on the axis of Turkish mythology, belief systems and cultural values. As a result of this study, data will be obtained on how the practices aimed at protecting our natural habitat that we share with other living beings and keeping the ecological system in balance were provided in the pre-technology / pre-computing period. Based on these findings, it will be possible to make comparisons with the perspective of today's world, and solutions to the environmental problems of the modern world will be brought to the agenda.

Keywords: Alevi-Bektashi hagiography texts, ecocriticism theory, literature and environment, ecosystem.

Giriş

Edebiyat, toplumdan ve toplumun şartlarından ayrı düşünülemez. Edebi metinlerde doğa-insan ilişkisi çerçevesinde şekillenen davranış biçimleri, edebî anlatım yoluyla tasvirler yaparak somutlaştırılmıştır. Zira edebiyatın örtük işlevlerinden birisi de fikir üretmek ve ideolojileri yaymaktır. "Her çağın sosyal ve ekonomik koşulları kendine has bir fikirler sistemi yaratır" (Moran, 1988, s. 39). Gelişen teknoloji ve büyüyen ekonomilerin etkisiyle, özellikle son yıllarda görülen küresel ısınma, kirlilik kaynakları, kuraklık, genetiği değiştirilmiş gıdalar, türlerin çeşitliliğinin azalması gibi ekolojik sorunlar ve yoksulluk, sınıf, ırk, dil farklılıklarıyla ilintili toplumsal sorunlar insanoğlunun ve dünyanın geleceğini tehdit etmektedir. Çevre problemleri hakkında önlemlerin alınmasında, çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışların kazanılmasında çevre eğitimi önemli rol oynamaktadır (Eroğlu, 2009). Bu eğitimin temel amacıysa doğal çevreyi anlama ve takdir etmeyi geliştirmektir.

Çevre sorunlarının çözümü ve doğal dengenin korunması günümüz dünyasını düşünmeye sevk eden temel konuların başında gelir. Bir sorunun çözümünün sağlanmasında kullanılan yöntemleri tespit etmenin yollarından biri de kültürün temel yapı taşlarının iyi analiz edilerek yorumlanmasından geçmektedir. Zira çevre problemleri kültürle doğrudan temas hâindedir.

Alevî-Bektâşî düşüncesinin temel süreci, Türkistan'daki tasavvufî cereyanın Anadolu ve Balkan coğrafyasına sevkidir. Bu coğrafyalara göç eden dervişân zümresi gittikleri yerlerde kültürel etkileşime vesile olmuş; güvenlik, asayiş, inanç, psikolojik, sosyolojik vb. pek çok açıdan değişimin merkezi olmuşlardır. Geleneğin inanç bakımından temelleri; Şamanizm, Zerdüş/Mazdeizm öğretisi, tasavvuf, Hurûfilik ve Melâmîlik'e kadar uzanmaktadır. Yunan tanrılarının doğayı simgeleyen semboller taşımaları, ağaçların Tanrı olarak görülmesi hususiyetlerinin yanı sıra İslâm tasavvufunun

(pantheisme) görüşünden hareketle doğadaki canlı-cansız her nesne, Tanrı'nın tecellesi olarak görülüp varlığın bir olduğu, geri kalan her şeyin zahiri olduğunu savunan felsefeye göre öze dönüş aslında sirayet eden kutsalın tezahürüdür.

“Ayrı ayrı varlıkların hepsinde
Yüce varlıktır duran aynı anda” (Bhagavad Gita, 2020, s. 214).

Tasavvufa göre her şey Allah'ın tecelliyatıdır. Allah'tan başka her şey (masiva), O'nun tecelli ve zuhurundan ibarettir. Diğer yandan antik dönemlerde insanlar henüz takvimleri veya zamanı hesaplayabilecek aygıtları olmadığından ticaret yapabilmek, hayatı kolaylaştırabilmek adına doğayı ve onun döngüsünü referans almışlardır. Doğanın ve doğada vuku bulan olayların azametini şaşırılmışlardır. Dolayısıyla doğaya karşı duyulan hassasiyet ve ilgi yalnızca inanç ekseninde değil; günlük yaşam anlamında da kıymeti haiz olduğundandır.

Edebiyat, kültür aktarımında temel bir unsur olarak çevre ile insan ilişkisini ana izleklerinden birisi olarak içselleştirmiştir. Edebiyatın pek çok fonksiyona sahip olduğu biliniyorsa da ekolojik farkındalık ve çevresel bilinç yaratma noktasındaki işlevi çağlar boyunca yerini muhafaza etmektedir. Edebiyatın bu anlamda işe koşulması toplumun bu konuda eğitilmesine önemli katkı sağlar niteliktedir. Bu unsur, Alevî-Bektâşî kültürünün temel kaynakları arasında yer alan velâyetnamelerde de karşımıza çıkmaktadır. Alevî-Bektâşî velâyetnâmeleri, “veli” olarak adlandırılan eren-dervişlerin yaşamlarını, yaşadıkları olağanüstü/mistik olayları, öğretilerini yayma çabalarını ve bu uğurda karşılaştıkları olayların şifahi olarak ve çoğu kez eski Türk inançları ile harmanlanarak mitolojik birtakım unsurların da karıştığı eserlerdir. Velâyetnâmelerin ihtiva ettiği muhtelif unsurlar; karşılaştırmalı mitoloji, folklor, etnografya, psikoloji, sosyoloji, sanat, felsefe, tarih vb. pek çok farklı disiplinlere katkı sağlayabilecek düzeydedir.

Edebiyat metinlerinin çevre duyarlılığına ve doğal unsurlara ilişkin sistemli bir şekilde ele alınması da ekoeleştirme alanının ortaya çıkması ile sağlanmıştır. Ekoeleştirme kuramı, özünde doğanın sonsuz kaynak olarak görülmesine bir tepkidir. Bu kuram, Serpil Opperman'ın ifadesiyle “Edebiyat ile çevre, ekoloji ile kültür arasındaki ilişkileri inceleyen tek akım” niteliğindedir (2012, s. 9). Bu eserlerde, doğada ortaya çıkan tahribatı azaltmak ve sürdürülebilir bir dünya yaratmak temel hedeftir. Bu doğrultuda bireyselden toplumsala yönelik bir farkındalık yaratmak, doğayı, canlıları, doğal kaynakları korumak ve bunun için gerekli çabaları yönlendirmek üzere felsefeden mimariye, görsel sanatlardan edebiyata pek çok alanda bilinçlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Bu da göstermektedir ki doğa (insanın müdahalesi olmadan yaratılan unsurlar) ile kültür (insanın yapıp etmelerinin tamamı) arasındaki zıtlık, edebiyatın da içerisinde bulunduğu disiplinler sayesinde birliğe kavuşma meziyeti kazanmakta, doğa-kültür uyumu sağlanarak muhafaza edilmektedir. Bu durum W. Bascom'un *The Journal of American Folklore* dergisinde 1954 yılında yayımladığı “Folklorun Dört İşlevi” adlı makalesinde üzerinde durduğu halk bilimi ürünlerinin “değerlere destek verme ve eğitime” (Başgöz, 1996) işlevine de karşılık gelmektedir. Ekoeleştirme, edebî eserlerde, doğanın nasıl yansıtıldığı, fiziksel çevrenin anlatı içerisinde nasıl bir rol üstlendiğini araştırmalar (Glotfelty, Fromm, 1996, s. xix). Meselâ genel anlamda doğa metaforlarının dar anlamda toprak metaforunun toprağa yönelik tutum ve davranışlarımızı ne şekilde etkilediği üzerinde dururlar. Dolayısıyla edebî eserlerde yer alan doğal unsurlar topografik yönlerinden ziyade semantik yönleriyle öne çıkmaktadır, denilebilir.

Çalışmamızda, Yesevî dervişlerinden “Hacı Bektâş-ı Veli”nin anlatıldığı “Velâyetnâme” metni başta olmak üzere; “Sultân Şücâ'e'd-din”, “Abdâl Mûsâ”, “Koyun Baba”, “Od'man Baba” ve “Kaygusuz Abdal” velâyetnâmeleri ele alınacak olup bu

metinlerdeki ilgili örnekler ışığında doğal nesnelere ve olaylar düzleminde ekoeleştiri kuramı çerçevesinde incelenecektir.

1. Doğal Çevre Unsurları

Doğa, en genel tanımıyla, ilahî irade vesilesiyle kâinatın, kaostan kozmosa geçişi sırasında insan müdahalesi olmadan oluşan unsurların bütünü olarak tanımlanabilir. Toplumlar; doğanın nesnel varlığını kabul ettikten sonra doğada bulunan nesnelere anlamlandırmışlardır. Bunu da özünde kendi varoluşlarını idame ettirebilmek için yapmışlardır. Zira bilmek egemen olmaktır. “Tanrı’nın evi” olarak tanımlanan doğanın mucizelerle dolu bir yer olması (Jung, 2008, s. 42), sevgi ve şefkat kadar acımasızlığı da bünyesinde taşımasından ileri gelir (Jung, 2009, s. 31). Ana rahmine benzetilen doğanın ölüm ve yeniden doğuş ümidi (tıpkı yaratılışta olduğu gibi öldüğümüzde tekrar dirilmemiz) kapsayan bütünlüğü, kişiyi doğal dönüşüm sürecinden geçirir. İçimizdeki “öteki” aracılığıyla gerçekleşen bu dönüşüm, insanın biri ölümlü diğeri ölümsüz iki farklı yönünün birbirine yakınlaşmasıyla (Jung, 2009, s. 62, 63) sağlanır. Zira yaşam, ölümden doğar (Campbell, Moyers, 2013, s. 16). Doğanın döngüselligi insanı, kendisini bütünün bir parçası sayacağı kutsal zamana dâhil eder.

Alevî-Bektâşî kültürünün kolektif hafızasını ihtiva eden velâyetnâmelerde yer alan doğal çevre unsurları geleneğin algısı ile başkalaşmakta, sembolik anlamlar kazanmaktadır. “Kolonizatör Türk Dervişleri”¹ olarak adlandırılan ve Horasan kaynaklı tasavvuf hareketiyle senkretik (bağdaştırmacı) Anadolu İslâm’ını ve Balkan Bektaşiliğini ortaya çıkaran bu derviş zümresi, doğayı ve doğadaki nesnelere kültürel, bu unsurlara özel olarak ihtimam göstermiştir. Zira Horasan, başlı başına çok kültürlü ve çok dinli bir yapıya sahiptir². Bu yapı, Türklerin arkaik inanışlarından olan Şamanizm’den Budizm’e, Hinduizm’e, Hristiyanlığa, Yahudiliğe, muhtelif felsefî doktrine ve kültürel kapı aralamış; benzeşen ve faydalı gördükleri âdet ve inanışları bünyelerine katmakta bir sakınca görmemişlerdir.

“Kozmolojik görüşe göre, yaratılan insan, doğal kaynaklardan şeklini almıştır. Bu bakımdan her türlü doğal nesnenin doğum kaynağı olabileceği tasavvur edilmektedir. Tanrılar tarafından birleştirilen ve nefes verilen toprak, kil, ağaç ve kamış insanın fiziksel ve tinsel oluşumunun esasını oluştururlar (Beden toprak, kemikler ağaç, nefes rüzgâr gibi doğal unsurlarla özdeşleştirilir)” (Lvova vd., 2013b, s. 20). Antik dünya görüşü açısından bakıldığında, kurulan bu benzerlik ve bağlantılar keyfiyetten uzak ve anlaşılır nev’indedir. Bu yönüyle her bir parçası farklı bir doğal unsurla özdeşleştirilen insan için doğa, birliğin tezahürü olarak kabul edilmiştir.

İlahî kudret vasıtasıyla kâinatın, kaostan kozmosa geçişi sırasında, insan müdahalesi olmadan oluşan muhtelif unsurlar mevcuttur. Makro ölçekten mikro ölçeğe göre bu hâkim semboller; evren, yıldızlar, Güneş, Dünya, Ay, tabiat olayları, elementler (anâsır-ı erbaa), okyanuslar, dağlar ve değişik boyutlarda canlılar olmak üzere gerçek nesnelere. Mükemmeliyetçi doğa ile başa çıkabilmenin tek yolunun, onu bilinç düzeyine çıkarmak ve ona uyum sağlamak olabileceğini düşünen insanoğlu, onu anlamlandırma çabasına girişmiştir. Doğaya, savunmasız insanoğlu için tehlike arz eden labirentvâri bir mekândır. Bilinmez ve karanlık olan bu mekânı aşmanın tek yoluysa insanın sembol üretebilen zihin yapısına sahip olmasından geçer. Ritüeller vasıtasıyla doğal nesnelere atfedilen tüm anlamlandırma ve konumlandırmalar yine insanın kendi yararına olacak şekilde ritüellerle işlevsellik kazanır.

¹ Detaylı bilgi için bkz. (Barkan, 2013).

² Detaylı bilgi için bkz. <https://islamansiklopedisi.org.tr/horasan> [Erişim Tarihi: 05.09.2021].

Çalışmanın bundan sonraki aşamasında ele alınan velâyetnâmelerin taranması neticesinde tespit edilen "ağaç, ateş, su, taş / toprak" gibi doğal kavramlara yönelik tasavvurlar gelenek çerçevesinde değerlendirilecektir. Ardından yine doğal nesnelere içerisinde kabul edilebilecek doğal mekânların üzerinde durulacaktır. "Doğaya bağlı mekânlar" ana kategorisi altında gök ve gök ile ilgili unsurlar (Ay, Güneş ve yıldızlar), yeryüzü ve yer ile ilgili unsurlar (dağ / tepe, deniz / pınar/ nehir) ve son kerte de yer altı ve yer altı unsurlarından; kuyu, mağara ve zindan gibi mekânlar ele alınacaktır. Nihâî olarak doğal çevrenin geleneğin ritüellerine nasıl etki ettiğine temas edilecektir.

1.1. Doğal Nesnelere

1.1.1. Ağaç

Ağaçlar; dünyanın kutsallığını, doğurganlığı, sürekliliği, ölümsüzlüğü ve tanrısal kudreti betimlemektedir. Ağaç, simgesel olarak yararlı ve iyi olan unsurlara karşılık gelir. Ağaçlar, boylarının yüksekliği sebebiyle kutsal olan gök ile bağlantılı kabul edilir ve kutsallaştırılırlar (Schimmel, 2004, s. 39). Şamanların göğe yolculuklarında ağaçları vasıta olarak kullandıkları bilinmektedir. Ayrıca onlar kendilerini ağaçlarla akraba olarak görmüşlerdir.

Alevî-Bektâşî topluluklarının inançlarını incelediğimizde de ağaç kültürünün varlığını koruduğunu görüyoruz. Doğanın temel unsurlarından olan ağaç ve onun sembolik görünüşleri, geleneğin bakış açısıyla zenginlik kazanmıştır. Alevî-Bektâşî geleneğinin temel kaynaklarından olan velâyetnâmelerde de bu kült, önemli bir sembolik öge olarak karşımıza çıkmaktadır.

*Od'man Baba Velâyetnâmesi'*nde ağaç, insan ile özdeş kılınma özelliğiyle yer almaktadır.

"Bayezid Baba'nın yanına giden Od'man Baba: "Sen ulu bir ağaçtın ancak seni yerinden kopardılar" der. Bu sözüne içerleyen Bayezid Baba, Mü'min Dervişini yanına çağırarak Od'man Baba'yı neden getirdiğini sorar ve ondan hoşlanmadığını söyler; ancak çok geçmeden Bayezid Baba vefat eder" (Koca, 2002, s. 65).

"Sen ulu bir ağaçtın ancak seni yerinden kopardılar" cümlesi alegori örneğidir ve burada "ölüm" kastedilmektedir. Bu örnek, velâyetnâmelerdeki edebî-sembolik dilin gücünü vermesi açısından dikkate şayan olup ağaç kültürünün izlerini göstermesi bakımından da önemlidir.

Ayrıca, tüm çağlarda ve toplumlarda ağaçların kesilmesi ve yok edilmesi hoş karşılanmamıştır. Fatih Sultan Mehmet'in ağaçlara ilişkin tutumunu *Od'man Baba Velâyetnâmesi'*nde açıkça görmekteyiz:

"Od'man Baba bir gün abdallarına 'tez şu dört servi ağacını yakın da yeryüzü karanlık olmasın' der. Velilerin ağaçları yakmaları ayinsel-törensel bir mahiyet taşıırken ağaçları kesip yakmaları Fatih Sultan Mehmet'e haber verilir. Bu durumu hoş karşılamayan Fatih, Od'man Baba'yı yanına çağırıp gereken cezayı verecektir" (Koca, 2002, s. 227).

Bu durum, kutsal sayılan ağaçların yakılıp kesilmesine bir itiraz mahiyetindedir. Zaten ağaç ile insanı özdeşleştiren ilkel bilinç, canlı olan ağacın kesilirken ağlayıp inlediğini düşünür, bunu da sadece sır bilgisine sahip insanların duyabildiğine inanırlar. Özellikle fidanların kesilmesi yasaktır; çünkü onlar küçük çocuklara benzer ve onların kesilmesi günah sayılır.

Velâyetnâmelerde kimi zaman bazı ağaçlardan hususi olarak bahsedilmektedir. Hacı Bektâş-ı Velî *Velâyetnâmesi'*nde ardıc ağacı özel olarak vurgulanmış, velinin genellikle bu ağacın altında oturmayı tercih ettiği ifade edilmiştir:

“Monla Sa’adi’-d-dîn [...] haber sorup eyitdi ol deroişün mekânı ne yirdeür diyü eyitdiler Sulıca Karayükde olur ammâ gâhi Hırka Tağı üzerinde bir ardıcun dibinde eglenür didiler” (Duran, 2014, s. 429).

“Tanrıların ve perilerin ağacı” olarak kabul edilen ardıç ağacının, Şaman inancındaki yeri büyüktür. Melikoff, şaman ayininde yakıldığında bu ağaçtan keskin kokulu bir duman yükseldiği için insanlarla doğaüstü âlemler arasında iletişim vasıtası olarak kabul edildiğini söylemektedir (2010, s. 125). Ardıç Ağacı, Alevî-Bektâşî geleneğinde gökyüzünü yer küreye bağlayan kutsal bir direk olarak simgelenir. Dervişler genellikle ağaç diplerinde inzivaya çekilirler. Ayrıca etraflarında toplanan müritlere vaaz verirken de ağaç diplerinde oturdukları bilinmektedir. Tüm bu etkenler dolayısıyla ağaç dipleri merkez hüviyeti kazanır.

Velâyetnâmelerde adı geçen bir diğer ağaç türü **çam**dır. Çam ağacı, Alevî-Bektâşî geleneğinde kutsal kabul edilen bir ağaçtır. Bir Altay efsanesinde, “dünyanın göbeğinde, her şeyin merkezinde bütün ağaçların en ulusu, dev bir **çam ağacı** bulunmakta ve bu ağacın üst dalları Bay Ülgen’in (Baş Tanrı) katına kadar ulaşmaktadır. Bu dünya ağacı timsali, Şamanların davullarının derilerinin üzerine de resmedilmiştir” (Harva, 2014, s. 53). Bu anlamda çam ağacının, hayat ağacı, dünya ağacı olarak ön plana çıktığı söylenebilir. Zira hayat ağacı üçlü düzlemi birleştirdiği düşünülen, dibinden âb-ı hayat suyunun aktığı ölümsüzlük simgesidir.

Velâyetnâmelerde genellikle veliler ile birlikte yürüyen çam ağacı ve üç çatal ağaçtan bahsedilir. Hususiyetle çam ağacı velinin öz benliğiyle bütünleştirilerek velinin bir parçası olarak kabul edilir. Türklerde Tanrı Ülgen’in ağacı olarak mukaddes sayılan çam ağaçlarına ilişkin olarak 25 Aralık’ta bir bayram kutlaması yapılır.

Üç çataldan oluşan ağacın³ canlılığı, hareket edebilme yetisine sahip olması ve veli ile özdeş kılınması durumu Abdal Mûsâ Velâyetnâmesi’nde göze çarpmaktadır:

“Abdal Mûsâ, deroişleriyle birlikte Ahmed adında bir kişinin evine misafirliğe gider. Ahmed, velilerin kendisine geleceğinin ilhamıyla hazırlıklar yaptırır. Abdal Mûsâ’nın deroişleri ile birlikte sürekli dibinde oturduğu üç çatal ağaç da Ahmed’in evine doğru hareket eder ve Ahmed ile buluştukları yere gelince, ağaç da orada karar kılar” (Güzel, 1999, s. 145).

Ağaçların karşılık geldiği simgesel değerler de insanlık için faydalı ve iyidir. Dolayısıyla Abdal Mûsâ’nın çam ağacının kabuğunun her derde deva olmasına ilişkin ettiği dua (Güzel, 1999, s. 146), bu ağacın sağaltım işleviyle ilintili olup halk tababeti açısından kayda değer görülmektedir.

Görüldüğü üzere velâyetnâmelerde karşımıza çıkan “ağaç” sembolü geleneksel tasavvura uygun olarak semantik bakımdan ruhu olan, canlılık mezzetlerine haiz bir unsurdur. Velilerin de tıpkı Şamanlarda olduğu gibi kendilerini bir ağaçla bütünleştirmeleri, Tanrı ile eşleştirilen ağacın kutsiyet algısına mühür vurmaktadır.

1.1.2. Ateş

Ateşin kendisine tapınılan ilahî bir varlık olarak görünümü Hint-İran dini olan Zerdüştlük’te ve Mazdeizm’de karşımıza çıkmaktadır. Ateş ilâhı ve kültürünün

³ Wolfgang Phillip’e göre, bütün varlıklar üç kutuplu bir duygu içerir ve bizler de özsel olarak üç kutuplu olduğumuzdan, buna karşılık gelen üçlemelerde kendimizi rahat hissetmekteyiz. Bu nedenle üç şey iyi şeydir ve bu nedenle kendi etkin, orta ve pasif ilkelerimizin onlarda gerçekleştiğini ve doğrulandığını gördüğümüzde rahat ederiz. Lao-tzu şöyle der: “Tao birliği oluşturur, birlik ikiliği, ikilik üçlüğü ve üçlük her şeyi oluşturur” (Schimmel, 2020).

tezahürünün en fazla bu kadim kültür ve dinlerde ön plana çıktığı söylenebilir. Sultan Nevruz'un kült nesnesi olan "ateş", doğal nesne olarak temizleyen, arındıran, yok eden iken; aynı zamanda neslin devamına, yenilenmeye ve varoluşa da vesile olması bakımından ölüm ve doğum (tufan ve yaratılış) bir arada taşıyan evrensel anasır-ı erbaanın öğelerinden birisidir.

Ateşin kült olmasındaki temel etken, iklim olup ateş, Güneş'in yeryüzündeki bir temsili olarak kabul edilir. Bilgelik ve sırrı simgeleyen bu nesne aynı zamanda sürekliliğin de göstergesidir. Eski Türk inanışlarından olan Şamanizm'de ateşin koruyucu iyesinin bulunduğu dair düşünceler söz konusudur. "Umay, ateş kültüyle de ilişkilendirilmektedir. Türklerde ateş iyelidir, bu iye dışıl olarak düşünülmemekte ve Od Ana olarak adlandırılmaktadır. Umay da Od Ana gibi sudan korkmaktadır" (Dilek, 2014, s. 140). Ateş, Şamanik inanç sisteminde kötü ruhları defetmek ve hastalıklardan korunmak gayesiyle sihrisel uzmanlık aracı olarak kullanılmıştır.

"Eberhard, *Lokalkulturen im alten China* isimli eserinde, 'kuzeyli göçebelerin, ejder şeklindeki yıldız gökte belirince dağdaki yeşillikleri yaktıklarını' aktarır" (Esin, 2001, s. 109). İnsanlar, şer, musibet ya da kötü olaylara maruz kaldıklarında ateşin kutsal ve saygın gücünden faydalanmak istemişlerdir. Ateşe duyulan ihtiyaç ve ona karşı hissedilen korku, bu okült varlığa olan saygıyı pekiştirmiştir. Dolayısıyla insanlar, ateşe huşu ile yaklaşmışlardır. Ona tükürmeyi, saygısızlık etmeyi tabulaştırmışlardır.

İlk semah ritüelinin de ateşin yanında yöresinde dolanmak olduğu Hacı Bektâş-ı Veli Velâyetnâmesi'nde geçmektedir:

"Hacı Bektâş-ı Veli'nin abdallarla Hırka Dağı'na gidişi sırasında abdallara Hazreti Pîr, 'tez varın ateş yakın' dedi. Abdallar, etraftan çer-çöp yığdılar. Ateşlediler, Hümkâr, ateş yanınca coşup semaha girdi. Abdallar da ona uydular. Kırk kere ateşi dolandılar." (Gölpınarlı, 1990, s. 36).

Ateş, su kenarı, orman, mağara vb. kutsal olarak kabul edilen mekânlarda gerçekleştirilen âyin ve ritüeller neticesinde bu mekânların kutsiyetinin insana sızacağı düşüncesi hâkimdir. Zira ateş, iyelerin mekânıdır ve başka dünyalara geçiş noktasıdır; yani eşiktir (Lvova vd., 2013a, s. 27). Dolayısıyla âlemler arası geçiş vasıtası olan ateş hem arındıran, temizleyen; hem yok eden, demonik yönüyle kaos ve kozmosu bir arada bünyesinde taşıyan unsurdur.

1.1.3. Su

Su, insan vücudunda, dünya üzerinde ve doğada yaşamın temel unsurlarından biri olması hasebiyle son derece kıymetli görülmektedir. Suyun yoksunluğu; cansızlığı, kıtlık ve ölümü çağrıştırırken arı ve içme suyunun mevcudiyeti canlılığı, diriliği ve yaşamı göstermektedir. Bunun yanında su, yalnızca yaşamı değil; kaos durumunu da taşıyan bir kaynaktır.

"Bütün kültürlerde su; yaratıcı, erişilmez olması hasebiyle göksel bir varlıktır. Ancak bu varlıklar zamanla yerlerini insanlara daha ulaşılabilir ve somut başka yerlere bırakarak kutsalın tezahürü ya da hierofani oluştururlar" (Eliade, 1991, s. 97-104). Su tanrısal simgecilik adına, Başkurt destanlarından Ural batur destanında da karşımıza çıkar (Çobanoğlu, 2001, s. 268). Kutsal su Altın Arığ yeniden diriliş adına sembolik bir değer olur (Çobanoğlu, 2001, s. 243-257). Peygamberlerin ya da evliyâların temiz içme suyu kaynağı temin etmesi dinler tarihinde sık görülen bir mucize/keramet motifidir. Dinî-tasavvufî Türk edebiyatının kurucusu olarak kabul edilen Hoca Ahmed Yesevî, "susayan dervişlerine ateşin içerisinden kadehlerle su vermesi" kerametiyle anılır (Köprülü, 1976, s. 37, 38).

“Hünkâr (Hacı Bektâş-ı Veli) bir yeri mübarek eliyle kazıp üç kere “Akpınar’ım” dedi. Hemen o anda Hûda’nın kudreti ve evliyanın velâyetiyle o yerden latif bir su çıkıp öyüğe doğru akmaya başladı. Hünkâr “Akpınar’ım niçin bizi üç kere söyledin. İlk söylediğimde çıkıp gelmedin?” dedi. Sarı şöyle rivayet ediyor: “Ben kendi kulağımla işittim. O sudan bir ses geldi ve sultanım ilk seslenişinizde Horasan’dan Nişabur’a ve oradan Erciş Dağı’na ulaştım. İkinci seslenişinizde Erciş’i yedi kere dolandım. Üçüncü seslenişinizde emrettiğiniz yerden çıkıp huzurunuzda aktım” dedi. Hünkâr “Sarı! Bu pınar Horasan’da bizimleydi. Ne zaman ihtiyacımız olsa, gel derdik; gelirdi. Şimdi yine çağırдық. Geldi. Sözüümü zırmadı. Her kim bu sudan yıkanırsa cehennem ateşinde yanmasın” dedi (Duran, 2014, s. 493, 494).

Peygamberler mucize, veliler keramet gösterirler. İlahî güçlerin vasıtasıyla zuhur eden bu olağanüstü an ve hadiseler din ulusunu yüceltirken; aynı zamanda onun imajının pekiştirirken öğretilerinin gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlar. “Su olmayan yerden su çıkarma” motifine dair örnekler dinler tarihi metinlerinde de sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada ölüm ve yaşam zıtlığı hayat, canlılık ibresine çevrilmiş olur. Bu motifin en bilindik örneği Hz. Eyyub’un duasıyla topuğunu yere vurduğu yerden su çıkması kıssadır. Kur’an-ı Kerim’de bu kıssa şöyle geçmektedir:

“(Ey Muhammed!) Kulumuz Eyyüb’u da an. Hani o, Rabb’ine, “Şeytan bana bir yorgunluk ve azap dokundurdu.” diye seslenmişti. Biz de ona, “Ayağını yere vur! İşte yıkanacak ve içecek soğuk bir su.” dedik. Biz ona tarafımızdan bir rahmet ve akıl sahiplerine bir öğüt olmak üzere ailesini ve onlarla birlikte bir o kadarını bahsettik. “Eline bir demet sap al ve onunla vur, yeminini bozma.” Gerçekten biz Eyyüb’u sabreden bir kimse olarak bulduk. O ne güzel bir kuldu! O, Allah’a çok yönelen bir kimse idi” (Sad, 41-44).

Bu motif, *Od’man Baba Velâyetnâmesi’*nde de karşımıza çıkar:

“*Od’man Baba* abdallara kazmaları için bir yer gösterir ve orayı kazarlar. Oradan öyle bir su çıkar ki pek çok değirmene yetecek güçtedir” (Koca, 2002, s. 127).

Doğal nesne olan suyun velinin yumruğuyla yerden çıkması olayı Abdal Mûsâ Velâyetnâmesi’nde de görülmektedir:

“*Abdâl Mûsâ Sultân* su istedi. Meğer bunların suları uzaktan gelirdi, dedi: “Yüce kişi, geldin, yetiştin, çok şükür. Bize suda da yardım et, efendim, Sultan’ım. Suyumuz uzaktan gelir” dediler. *Abdâl Mûsâ Sultan* yumruğunu yere vurdu. O yerden kâfi derecede su çıktı. İçtiler, kalkıp gittiler” (Güzel, 1999, s. 146).

Suyun doğal nesne olarak arınmanın sembolü olması ve akan suyun kir tutmayacağı algısı geleneğin kirlilik ve yaşam döngüsüne dair tutumunu ortaya koymaktadır. *Od’man Baba Velâyetnâmesi’*nde bu durum şöyle geçmektedir:

“*Od’man Baba* bir gün *Vardar’da* bir hamamın çirkefini içer ve âlemde kerih nesne olmadığını söyler. *Murdar* nesne; bitki olur, hayvan olur, insan olur ve en sonunda kâmil insan olarak aslına döner diyerek cevaba gelir” (Koca, 2002, s. 74).

Tasavvufî devir nazariyesine göre, âlemdeki nesnelere sürekli hâlden hâle bir değişim ve dönüşüm içerisindedirler. Eserde “murdar” denilen nesnenin zamanla öze döneceğine işaret edilerek devir kuramından bahsedilir. *Od’man Baba*, bu duruma dayanarak âlemde hiçbir nesnenin kirliliğinden kurtulamayacağını, değişen ve dönüşen her bir nesnenin zamanla yaratıcısına döneceği için kutsallık taşıdığını ifade eder.

Mitik su ile özdeşleşen, vücut artığı olan tükürükle tedavi etmek, vücut arızalarını gidermek de edebî metinlerde sıklıkla karşımıza çıkan motiflerdendir. Görmeyen gözün tükürükle görür hâle gelmesi edebiyatta sık işlenen bir motif olmuştur (Alptekin, 2010, s.

10). Tasavvuf edebiyatında Hz. Muhammed'in Ahmet Yesevi'ye ulaştırılmasını istediği hurmayı Arslan Baba'ya emanet etmeden ağzına koyduğu ve mübarek olduğuna inanılan tükürüğünü sürdüğüne inanılır (Köprülü, 1981, s. 28-29, 64). İslamî destan geleneğinde de Hz. Muhammed'in tükürüğü mübarek sıfatıyla tanımlanır ve metinlerde iyileştirici unsur olarak geçer (Çolak, 2006, s. 11). Görüldüğü üzere özel bir kullanım işlevi olan tükürük motifi, velâyetnâmelerde, velilerin hastalıkları kerâmet göstererek tedavi etmesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır:

Hacı Bektaş ağzının yarından bir parmak alıp Kutbettin Haydar'ın başına sürünce kafasında saç biter, kelliği iyileşir (Duran, 2014, s. 11).

Koyun Baba, tükürüğünü kendine haset edenlerin kör olan gözlerine sürünce gözleri açılır (Doğanbaş, 2015, s. 75).

Buradan anlaşılacağı üzere sağaltım amacıyla kullanılan su, velinin taşıdığı kutsallık nedeniyle belirleyici olmaktadır. Bu kutsiyet su (tükürük) kanalıyla hastaya nüfuz etmektedir. Dolayısıyla sudan hem veliler adına keramet nesnesi olması hem arındıran, temizleyen bir unsur olması hem de sağaltım ve şifa amaçlı istifade edilmesi gelenek içerisinde yaygın kullanım alanına işaret etmektedir.

1.1.4. Taş/Toprak

Taş/toprak kültürü, eski çağlardan beri dünyadaki birçok toplulukta bulunan evrensel bir kültürdür. Animistik düşünce sistemine göre, cansız varlıklar özünde canlıdır; dolayısıyla onlarda da tin (ruh) mevcuttur. Eski Türk kültüründe Tanrı'ya yardımcı olan ve orta dünyayı idare eden İduk-Yir-Sub fikri de buradan kaynaklanmaktadır. Taşlar, doğanın kalıcı nesnelere olarak çeşitli özellikleriyle öne çıkarlar. Bu durum, onların sağlamlığından, güven vermesinden, kırılmasının güç olmasından ve azametinden ileri gelir. Bolluk bereket getirdiğine inanılan taşlar olduğu gibi sınırları belirleyen, kutsal kabul edilen Hacer-i Esved, şeytan taşlamadaki sembolik taşlar, mezar taşları vb. yaşam içerisinde çok yönlü formlar hâlinde var olurlar (Tanyu, 2007).

Türk destanları içerisinde taşı kutsallaştıran en önemli destan, Uygurların "Göç Destanı"dır. Bu destanda yurdun taşının değerine atıfta bulunularak bu taşın bir parçasının bile hiçbir şekilde düşmana verilmemesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Şaman, bu taş vasıtasıyla yağmur, kar, dolu yağdırır hatta fırtına çıkarabilirdi (İnan, 2006, s. 160). Türklerin rahat ve huzurlu yaşayabilmesinin ancak yurdunun dağına taşına sahip çıkması ve onu koruması ile bağlantılı olduğu vurgulanır.

Hacı Bektâş-ı Veli Velâyetnâmesi'nde, *Hacı Bektâş, Anadolu'ya güvercin donunda geldiği zaman Sulucakarahöyük'teki bir taşın üzerine konar ve ayakları bu taşta gömülür* (Duran, 2014, s. 18). Taşların insanlar tarafından en dikkat çekici özelliği sağlam ve katı olmasıdır. Velâyetnâme'de velinin gücü, kudreti karşısında taşın bile dayanamaması hususiyetine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Hacı Bektâş-ı Veli Velâyetnâmesi'nde geçen bir başka anlatıya göre; *veli bir gün dolaşırken ayaklarıyla kerpiç çamuru yoğuran biri, Hacı Bektâş'tan, eğer gerçek veli ise yakındaki bir kayayı ayaklarıyla yoğurmasını istemiş, o da kayanın üstüne çıkararak taşı hamur gibi yoğurmuştur. Bu sebeple "Hamurkaya" denilen ve hâlâ yerinde duran kayada Hacı Bektâş'ın ayak izleri bulunmaktadır* (Duran, 2014, s. 33).

"Od'man Baba Velâyetnâmesi'nde taş, ruhu olan ve gerektiğinde canlıların en temel özelliği olan hareket etme yetisine sahip bir nesneye dönüşmüştür. Od'man Baba,

kendisinin Sarı Saltuk olduğunu ve don değiştirerek⁴ dünyaya yeniden geldiğini ifade etmektedir (tenasüh). Od'man Baba, bir gün Sarı Saltuk'un ejderhayı helâk ettiği mağaranın önüne gider ve bir taşa "hemen Tanrı'ya secde et, ne durursun" der (hulûl). Taş da öyle bir secde eder ki hisarın duvarını yerinden oynatır" (Koca, 2002, s. 105). Dinler tarihinde karşımıza çıkan taşa dönüşmüş ve secde eden Firavun'un anlatısı da bu minvalde akla gelen tarihî-menkıbevi bir unsurdur.

Yaratılışa dair belki de en eski ve en yaygın düşünce, yaratılışın doğum fikrini çağrıştırdığı "toprak ana" olgusudur. Yer, hayatın bütün potansiyelini taşır. Zira hem doğumda hem ölümden varlığını koruyan, değişik oranlarda birleşen ve doğanın esasını teşkil eden dört unsurdan birisidir. En temel anlamda arınma, şifa, yeniden doğuşu simgeleyen bu tabiat kültü ile Od'man Baba Velâyetnâmesi'nde şifa dağıtan, sağaltıcı bir öge olarak karşılaşmaktayız:

"Od'man Baba, Parmaksızoğlu Muhammed Bey'e birlikte çobanlık yapıp tahul ettikleri tepeyi işaret ederek orası benim yerimdir" der. Çok geçmeden o kişi şehadete erer ve orası şehitlik olur, toprağının her derde deva olduğu söylenir (Koca, 2002, s. 76). Dolayısıyla toprağın bulunduğu yer hiyerofanik mahiyet kazanmış olur.

1.2. Doğal Mekânlar

Geleneksel dünya görüşü için mekân sonsuz bir hususiyet arz etmekten ziyade görüş alanına giren ve sınırlarına ulaşılabilir bir alana tekabül etmektedir. Sınırların ötesi ise "yabancı" olarak tanımlanır ve bu bölgeler "tehlikelerle dolu, yabancı düşman" olarak tarif edilir.

Arkaik zihniyet, doğayı basit bir biçimde insanın amaçları doğrultusunda oluşturulmuş bir oyun alanı gibi görmek yerine kendi içinde ve kendisiyle var olan bir biçimde görmektedir. İnsan, mekânsal açıdan doğayı, en primitif anlamda "yer", "gök" olarak ikiye ayırmıştır, denilebilir. Copernicus ve Kepler'e kadar evren hakkındaki telakkilere göre evrenin yukarısını oluşturan gök; moral açıdan iyi, dolayısıyla tanrıların ikametgâhıdır. Bunun zıttı olan yer altı ise demonik (kötücül) varlıkların yaşadıkları yer olarak tanımlanır (Taş, 2011, s. 22). Çalışmamızda, Türklerin eski inanç sistemlerinden olan Şamanizm'in üçlü evren telâkkisine göre gökyüzü, yeryüzü (orta dünya) ve yer altı tasnifi uygulanmıştır.

1.2.1. Gök ve Gök Unsurları

Türk kültüründe gök ve ona ait astral kültler insanlara iyilik getiren ve onları koruyan unsurlar olarak görülmüştür. Doğu bilginlerine göre de dünya, gök tarafından idare edilmekte olup yedi iklime ayrılmıştır. Bazı Altaylı halklar gökyüzünü, insanların yaşadığı yeryüzünün üstünü örten ve onu koruyan bir çadır tavanı olarak hayal etmişlerdir (Harva, 2014, s. 25). Bunun bir yansıması ile Oğuz Kağan Destanı'nda karşılaşmaktayız: "*Kök kurukan, kün tuğ bolgil*". Moğollar bir zamanlar yeryüzü ile gökyüzünün birleşik olduğuna inanmışlardır (Harva, 2014, s. 69). Yaratılış, bu ayrışma paralelinde hasıl olmuştur ve çadır tavanı da bu birleşimin bir neticesi olarak görülebilir. Dolayısıyla gökyüzü; yaşamı doğuran, canlılık kaynağı bir fenomen olarak kutsal kabul edilir.

⁴ Don değiştirme (Metamorphose): "Kahramanların kendilerini saklayabilmeleri veya koruyabilmeleri amacıyla bir yaratık, insan, hayvan veya bitki suretine dönüşmesi şeklindeki evrensel bir motif" olarak da tanımlanmaktadır (Ögel, 1995, s. 133). Don değiştirme; ruhun, yeryüzü yolculuğunda değişik bedenlerde gezmesi şeklinde de tasavvur edilebilmektedir (Mélékoff, 2010, s. 272).

1.2.1.1. Ay

Ay, Dünya'nın uydusudur ve ilkel kabileler için büyük önem arz etmektedir. Hareketlerinden dolayı genellikle kadınla özdeşleştirilen Ay, mitik perspektifte vazgeçilmez bir unsur olarak görülmüştür. İlkel insanlar, geceleri ışığın olmadığı zamanlarda Ay'ın ışık kaynağı olması, tutulma yaşanması durumunda doğal döngüde meydana getirdiği dönüşüm/değişikliği gözlemlemişler ve bununla ilgili demonik (şeytanî) varlıkları dâhil ederek çeşitli efsaneler anlatmışlardır. Tutulma yaşandığı sırada kötü güçleri korkutup kaçırmak için silah patlatmışlar ve teneke çalarak gürültü çıkarmışlardır. Doğanın metafizikle harmanlanan bu tarafı savunmasız insan için olağanüstülük barındırmaktadır. Bu yönüyle hayatta kalma içgüdüleri tetiklenen insan, çareyi semaya ulaşabilecek bir yöntem olarak gördüğü gürültü çıkarma ile çözüm arayışına yönelmiştir.

Metaforik olarak sevgiliye benzetilen bu gök cismi, kültüre yoğun malzeme sağlamıştır. HBV Velâyetnâmesi'nde geçen ilgili pasaj bu durumu ispatlar niteliktedir:

"[...] Sultân İbrâhim dahi gördi kim bir evlâd zuhûra gelmiş kim yüzi nûrından 'âlem münevver olmuş ayun on dördine benzer begâyet şâdıklar idüp mübârek isminden adın Bektâş virdiler" (Duran, 2014, s. 77).

Ay, özellikle klasik edebiyatta ve dinî-tasavvufi metinlerde sıklıkla kullanılan bir kozmolojik motif olmuştur. "Güneş gözlü, ay ağızlı" gibi sözler betimleme aracı olarak kullanılmıştır. Hacı Bektâş-ı Veli'nin doğumuna ilişkin verilen örnekte, ayın on dördü dolunaya tekabül etmektedir. Ayın şekil değiştirmesi insanlar tarafından merak edilen bir husus olmuştur. Özellikle Ay, dolunay şeklini aldığı parlak ve büyük olması dikkat çekmiştir. Bu yönüyle de sanatta ve edebiyatta kendine kullanım alanı bulmuştur.

Od'man Baba Velâyetnâmesi'nde "Ay'ın sönmesi" hadisesi ile karşılaşırız. Bu olayla bağlantılı olarak yaşanan bu sönüş, bütün zemini karanlığın kapladığı ve hüznün çöktüğü bir ortam olarak sunulur. Ay'ı kapkara eden olay şu şekilde cereyan eder:

Fatih Sultan Mehmet'in talimatı doğrultusunda Edirne kadısı ve subaşı Od'man Baba'yı yok edeceklerdir. Sonra rüyasına giren Od'man Baba, "canını alayım mı?" der. Bunun üzerine kadı ve subaşı korkarak Od'man Baba'yı huzuruna ister ve olumsuz bir cevap içeren mektupla talimatı uygulamayacağını haber verir. Bu olayın yaşandığı gecede Od'man Baba Küçükçekmece köyünde ikamet eder. O gece ay, ışığını söndürmüştür (Koca, 2002, s. 186).

Ay'ın şekil değiştirerek küçük ve donuk bir vaziyet alması evresi de sönüklük olarak değerlendirilmiştir. Yaşanan olayla bağlantı kurularak Ay'ın hareketine ithaf edilen bu durum, bir edebî betimleme örneğidir.

1.2.1.2. Güneş

"Her şeyi kuşatan ve her şeye nüfuz eden ışığın en belirgin tecellisi Güneş'tir" (Schimmel, 2004, s. 35). Güneş ve onun ışınları hayatın, üremenin ve çoğalmanın taşıyıcıları olarak kabul edilmektedir (Lvova vd., 2013a, s. 113). Birçok gelenekte ilahi nurun yeryüzündeki sembolü ateş iken; gökyüzündeki sembolü Güneş ve yıldızlardır.

*"Hâcetüm senden budur kim ya İlâh
Kâfirün rûşen günün eyle siyâh
Çün ki küffâr mü'mine itdi özin
Görmesün kırk güne dek güneş yüzün
Bunların üstüne düşür zulmeti
Düni günden seçmesünler sâ'ati*

*Tâkati tâk olsun iş işlemesün
Gün yüzün görüp işe başlamasun
Gün görüp işlemeyinceniz işi
Umarum mü'min ola irkek dişi* (Duran, 2014, s. 134).

Anlatıda, Hacı Bektâş-ı Velî'nin, inanmayan kullar için kargış söylediğini görmekteyiz. Lâkin bu ceza motifinin sonucunda inanmaya ikna etmek gibi olumlu bir hadise temenni edilmektedir. İlenç, sözün doğaüstüyle birleştirilerek bir nevi büyüye dönüştürülmesi olarak yorumlanabilir (Ölçer Özünel, 2017, s. 77). Dolayısıyla esasında beddua gibi görünen bu dilekler, kâfirlerin doğru yola sevk edilmesi için bir dua niteliği de taşır.

*Od'man Baba Velâyetnâmesi'*nde ise; Güneş, tapınılan bir nesne olmaktan ziyade saygı gösterilen, hürmet edilen bir gök cismi olarak konumlandırılır. Od'man Baba bir sabah yüzünü Güneş'e dönerek namaz kılar, çevresindekilerin neden yüzünün Güneş'e dönük olduğu sorusuna cevabı: "zaten Güneş, Od'man Baba'nın kendisidir" olur (Koca, 2002, s. 262).

Alevî-Bektâşî inancına göre; Güneş, Hz. Muhammed iken Ay, Hz. Ali'dir. Ancak Od'man Baba sık sık don değiştiren, hulûl, devir ve tecelli doktrinlerine sıkı sıkıya bağlı Kalenderî bir derviş olarak tanınır. Kimi zaman Osman Gazi, Sarı Saltuk, Fatih Sultan Mehmet iken kimi zamansa Tanrı, Hz. Muhammed, Hz. Ali olduğunu dile getirmektedir. Bu, onun tasavvuf inancının açığa çıkmış hâlidir.

1.2.2. Yeryüzü ve Yerle İlgili Unsurlar

1.2.2.1. Deniz / Pınar / Nehir

Tasavvufta büyüklük, genişlik, sonsuzluk, derinlik, bolluk gibi mânâları ifade eden deniz, övülen kişinin cömertliğini temsil eder (Pala, 2012, s. 111). Deniz, mitolojilerde yeraltı dünyasına girişi sağlayan unsur olarak görülür. Bu sınır oluşturan geniş boşluk algısı dikey düzlemde bir örnek model oluşturur. Zira bu boşluk yalnızca ilksel kozmos öncesi duruma ait olmakla kalmaz, bildiğimiz evrenin temel bileşenlerinden de biridir (Meisel, 2019, s. 49). Arkaik bakış açısına göre ise uçsuz bucaksız deniz, kaosu ve uçsuz bucaksız kâinatı simgelemektedir. Ancak şaman / veli, onunla aynı seviyede kabul edilebilir.

Muhtelif inanç tasavvurlarına konu olan doğa parçası nehirler, taşıdıkları su bakımından kutsaldırlar. Çeşitli mitolojilerde nehirler ve onları besleyen kolları olan ırmaklar kutsallaştırılmıştır (Hançerlioğlu, 1975, s. 449). Nehirler de tıpkı dar boğazlar, geçitler, mağaralar gibi geleneksel dünya görüşünde yeryüzü düzeyindeki sapmalardır (Lvova vd., 2013a, s. 37). Türk mitolojisinde yer-su ruhları (ıduk yer-sub) nehirlerde, kaynaklarda ve göllerde yaşamaktadırlar. Ayrıca Türk mitolojisine göre değişik öğelerden türeme de söz konusudur. Örneğin; Kimaklar sudan türediklerine inanırlar ve İrtiş nehrini tanrıları olarak benimserlerdi (Gezgin, 2016, s. 77).

Od'man Baba Vilâyetnâmesi'nde, Meriç nehri için "Ulu su" denilmektedir. Od'man Baba bu nehrin suyuna çıplak olarak girer. Onun bu hâlini gören bir kimse de Od'man Baba'yı hakir görerek halka kötüleyerek anlatır. Halk da bu durumu tahkik için nehre gidip bakar ve onu ayıplarlar (Koca, 2002, s. 83, 84).

İlgili anlatı, insanların ilm-el yakîynden ayn-al yakîyne ve Hâkk-al yakîyn'e varmalarının mümkün olmadığından ve günah olan ile güzel işi birbirinden ayıramadıklarından bahsetmektedir. Dolayısıyla insanın fitratı gereği Od'man Baba'nın bu durumunu ayıplamalarını da hoş karşılamaktadır. Çünkü ulu su olarak kabul edilen

ve kutsallaştırılan Meriç nehrine giren veli, çıplak olması dolayısıyla ilkele dönüşü, yeniden doğumu çağrıştırırken su hem yaratılışı hem de arınmayı beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla su altına çıplak inme hâli arınma vesilesiyle doğumu ve başlangıcı simgelemektedir, denilebilir.

1.2.2.2. Dağ/ Tepe

Dağlar; kudreti, ataları ve doğayı simgelemektedir. Dağ kültü, Türk kültüründe oldukça eski ve yaygındır. Antik Yunan'da "Olimpos", Hindistan'da "Himalaya", Türklerde "Ötüken" oldukça önemli ve kutsî yönü haiz olan dağlardır. Anohin, dağ kültürünün hami ruhlardan olduğunu söyleyerek kabilenin soyuna bağlı olduğunu kabul eder (2016, s. 16).

Velâyetnâmelerde, velilerin dağları mesken tuttıkları ve buralarda ikamet ettikleri görülmektedir. Kutsalın dairesine giren nesne olmasının yanı sıra doğal nesne olarak dağların bünyesinde taşıdıkları mağaralarla, ağaçlarla, besin kaynaklarıyla ikamete uygun olmasının ve Kalenderî dervişlerin uzlete çekilmek maksadıyla insanlardan uzak olmayı istemelerinin bunda payı vardır.

Od'man Baba Velâyetnâmesi'nde sıklıkla Balkan Dağı'nda ikamet eder, serseri gibi dolaştığı için halk ona "kaçkın" derdi (Koca, 2002, s. 33). Dolayısıyla dağların kutsallığının yanı sıra tabîi mekân olarak da konumlandığı ve barınma, beslenme gibi sayısız faydalar sağladığı söylenebilir.

1.2.3. Yer altı ve Yer altı Unsurları

Türk mitolojisinde "yer altı" ögesi Erlik'in mekânı olarak karşımıza çıkar. Dolayısıyla "çıkışsızlık", "sonuçsuzluk" kavramlarına karşılık hareketsizlik / ölüm ve hapsolme ön plandadır, değişim ve dönüşüm imkânsızlaşır. Yer altı dünyası, demiurgların yaşadığı yaş ve çamurlu, mitolojik denizleri ve nehirleri ihtiva eden birçok göletin bulunduğu karanlık bir mekândır. Burada chthonic tipin yaratıkları (böcekler, solucanlar, kertenkeleler, fareler, yılanlar vb.) yaşarlar (Sagalayev, 2017, s. 42).

Eliade'ye göre; arkaik insan için kaynaklar, maden galerileri, mezar, mağaralar, kuyular toprak ananın rahmine benzemektedir ve sembolik açıdan aynı sıralamadır.

1.2.3.1. Kuyu

Kuyu, dehliz, mahzenler; karanlık ve derin olması hasebiyle insanlar için esrarengiz, merak uyandıran aynı zamanda ürkütücü, gotik mekânlardır. Karanlık, kapalılık imgeleriyle kendini gerçekleştirecek olan sonsuz serüvenindeki her kahramanın gitmek zorunda olduğu tipik bir erginlenme mekânı olarak "bilinçaltının simgesidir" (Campbell, 2000, s. 91). Kuyu; dış dünyadan iç dünyaya, makro kozmostan mikro kozmosa doğru temelden bir yer değiştirmeyi temsil etmektedir (Campbell, 2000, s. 27).

Hacı Bektâş-ı Veli Velâyetnâmesi'nde, veli, kâfir ili Bedehşan'ın üzerine çeşitli afetler salar. Akan sularının kesilmesi bunlardan birisidir. Geçmiş zamanlarda kuyu kazmak su kaynağına ulaşmak için yapılan bir işlemdir. Zemzem kuyusunun da Hz. Adem'e su temin etmek için Cebrail tarafından kazıldığı rivayet edilmektedir. Kafir ilinin sularının kesilmesi canlılığın sona ermesi ile beraber ölümü ve kaosu çağrıştırmaktadır. Kuyu kazmalarına rağmen hâlen su çıkmaması erginlenememelerinden ötürü bağışlanmamaya delalet eder.

*"Hâci Bektâş bildi anların huyın
Gizledi kâfirlerin cümle suyun
Kurıdı çayları suyu akmadı*

Kuyı kazdılar suyu hiç çıkmadı” (Duran, 2014, 153).

1.2.3.2. Mağara / Zindan

Mağaralar, kutsaldışından (profan) uzak, mistik mekânlardır. Her hierofanik mekân aynı zamanda bir merkezdir. Bu bakımdan mağaralar da kutsalın ve Tanrı'nın tezahürlerinin gerçekleştiği, âlemler arası yolculuk yapılabilen sembolik merkezlerdendir (Bars, 2017, s. 76). Bazı ıssız yerler, sık ormanlar, göller, mağara girişleri veya yine suların ve yeryüzünün sınırındaki kumsallar yeryüzü arasındaki geçiş yerleridir (Bonnefoy, 2000, s. 710). Mağara, yatay düzlemde yer altına ait dişil bir unsur olarak kabul görür. Mağara, “mitolojik ana”nın tezahürü olup Umay kültüründe yaşayagelmıştır. “Ana karnı” ya da “doğanın rahmi” olarak algılanan simgesel “yaşam çukuru, diriliş çukuru”dur. Dolayısıyla tanrıçanın temsili bir kutsal alanıdır (Korkmaz, 2010, s. 835; Park, 2023, s. 508). Dinî-büyüsel uygulamalarda da mistik güçlerle iletişim sağlanan sır çukurudur. Mağarada riyazete çekilen kişilerin orada yer alan doğüstü güçlerle iletişim kurarak tefekkür ettiğine inanılır. Bu tefekkür, “erbain, çile, halvet” olarak da ifade edilir.

Hz. Muhammed, Mekke'den Medine'ye hicret ederken müşriklerce arandığında bir mağaraya sığınmış, güvercin ve örümcek vesilesiyle sığınarak korunabilmiştir. Bu sebeple tasavvuf kültüründe Allah, “sığınakların mağarası”dır (Korkmaz, 2010, s. 836).

Koyun Baba Velâyetnâmesi'nde, Koyun Baba, mağarada inzivaya çekildikten sonra daha donanımlı ve kendini gerçekleştirmiş olarak erginlenir. Gündüzlerini oruçla, gecelerini namazla ihya etmiştir (Doğanbaş, 2015, s. 67). Dikkat edilirse görülebilecek en temel unsur mağaraya giriş / inziva ve mağaradan çıkış / erginlik hâli arasında büyük fark bulunmasıdır. Campbell, bu durumu “görünür dünyanın sınırları dışına geçiş yerine kahramanın yeniden doğmak üzere içe doğru gidişi” (Campbell, 2000, s. 110) olarak tanımlamaktadır. Mağara, “dıştan içe yönelişi” simgelemektedir.

Zindan, hemen her toplumda suçluların cezalarını çektiği mekânlar olarak bilinmektedir. Tasavvufta zindan, “hem dünya hem de ruhu hapseden beden (nefs)”tir (Uludağ, 2001, s. 386). Tasavvufî düşüncede ruh bedenden ayrı olup beden ölümlü, ruh ise ölümsüzdür. Ancak insanın ruhu, bedeninin istek ve heveslerine maruz kalmakla bir nevi zindandadır.

Mağaralar, yer altı dünyasını, yeryüzüne bağlayan birer kapı gibi idiler (Ögel, 2010, s. 22). Bu mekânlara giriş / iniş / nüzul, sembolik bağlamda başka âlemlere geçişin simgesidir. Kahramanın erginlenebilmesi için bu eşik merkezlerinden geçmesi ve kendisine verilen görevleri başarıyla tamamlaması gerekmektedir. Bu aynı zamanda kendini gerçekleştirmenin de eşikleridir. Bu eşikler geçildikten sonra dönüşüm tamamlanmış olacaktır.

Od'man Baba Velâyetnâmesi'nde, Pravadı kadısı Od'man Baba'yı teftiş etmeye gelir. Ona tariki üzerine birkaç sual eder. Teftiş neticesinde Od'man Baba'nın abdallarından Deli Umûr ve beş abdalını **zindana** gönderip hapseder (Koca, 2002, s. 138). Burası adeta bir dergâh vasfına bürünerek uzlete çekilme, ibadetle meşgul olma mekânına dönüşmektedir. Nitekim anlatının ilerleyen safhalarında Pravadı kadısı yaptığı hatayı anlar ve Od'man Baba'nın saygın bir derviş zât olduğuna ikna olur (Koca, 2002, s. 132, 133).

1.3. Ritüellerde Doğal Çevre Temsili

Ritüeller, iş birliği ve düzeni kurmanın bir yoludur. Bireysel ve toplumsal hayatı yoğun, istikrarlı ve uyumlu kılan ritüeller ya da rit-değerler günümüzde yok olmaya yüz tutmuştur. Bunun pek çok nedeni olmakla birlikte özellikle dijitalleşmenin, üretim-

tüketim mantığının ve bozuk ekonomik süreçlerin en göze çarpan sebepler olduğu söylenebilir. Zira tüm bunlar tinin metalaşmasına neden olur (Chul-Han, 2023). Dolayısıyla günümüz toplumlarının boşlukları doldurduğunu zannettiği sanal yoğunluklar değerlerin içini boşaltmış, ritüellerse aşırı ticarileşen, çıkar amaçlı gösterilere evrilmiştir. Arkaik zihniyetin kutsallaştırdığı ve saygı gösterdiği doğa fenomenine karşı olan sevgi ve hassasiyet de tıpkı diğer tüm değerlerimiz gibi tahrip olmaya yüz tutmuştur.

Cem töreni ve semah ritüeli Alevî-Bektâşî fikir sistemi içinde temel bulan ve yaşatılan pratiklerdendir; daha açık deyişle dinî törenlerdir. Türkistan'daki şaman törenlerinden Alevî semahlarına taşınan ritüeller içindeki sembolik hareketler de içinde bulunulan durumu açıklayan bir tür hatırlatma figürleridir. "Bu figürler anımsatmaya, sürekliliğe ve kimliği desteklemeye yönelik her türlü simgeye dönüştürür. Bu simgeler arasında törenler, danslar, halk anlatıları, giysi, takılar vb. folklorik öğeler sayılabilir" (Assmann, 2001, s. 55).

Cem töreni ve semahın kökeni Hz. Peygamber'in miraç dönüşünde uğradığı kabul edilen "Kırklar Meclisi" söylencesine dayandırılmıştır. Semah; Alevî inancının, müzik, söz ve dansla birlikteliğini temel alan bir coşku (extase) halidir. Aynı zamanda ibadet olarak görülen bu coşku ve cezbe hâli, Alevîliğin ayırt edici özelliklerindedir. Alevî ve Bektâşîlerin cem törenlerinde halka oluşturarak ve kendi eksenleri etrafında dönmek suretiyle Tanrı'ya kavuşacaklarına dair bir inanış söz konusudur. "İnsanın yerden yükselmesi, kutsanmakla ve tanrılaşmakla birdir. Bu doğrultuda insanın uçmak için kanatlar edinmesi, kendi kaderini aşmasının simgesidir" (Eliade, 2003, s. 121). Semah, insanın doğaüstüyle irtibat kurduğu ve özüne aşkın olduğu bir ruh hâlinin tezahürü olarak kabul edilebilir.

Genel olarak semah, Türkistan inanç ve gelenekleri ile İslamî unsur ve değerlerin kaynaşması neticesinde ortaya çıkan bir sentez olarak yorumlanabilir. Semah, folklorik bir oyun/danstan öte sembolik anlamlara, kutsî görünümlere sahip bir ritüel olup hareketleri bir bakıma Güneş sistemi ile onun etrafında dönen gezegenlerin taklidinden ileri gelmektedir. Dinsel bakımdan da yine doğa ile birlikte tanrıyı zikretmektir. Dolayısıyla doğa ile bir olmanın, bölünmemişliğin simgesidir. Bir can, canın esasta ne olduğunu idrak ederse artık fenafillah mertebesine ulaşmış olduğu kabul edilir. Bu da birliğin vurgulanmasıdır.

1.4. Beşerî Hadiselerde Doğal Çevre Algısı

Velâyetnâmelerde bazen örtük bazen açık bir biçimde doğaya zarar vermenin tabu halini aldığı görülmektedir. Gelenek çerçevesinde hayvan ve bitkilerin de bilinç sahibi oldukları görüşünden hareketle ağaç kesmek, ihtiyaç olmamasına rağmen avlanmak gibi gibi eylemler yasaklanmıştır. Dolayısıyla İslâm öncesi Türk kültüründe varlığı bilinen doğaya karşı ihtimam göstermek ve onu korumak düstur olarak kabul edilmiştir.

1.4.1. Bitki Örtüsünü Korumak

Ağaçlar, eski Türk inanç sisteminde canlılığı, hayatı çağrıştırdığı ve üç dünyayı birbirine bağladığı için kutsal kabul edilmiş ve özellikle Şamanların ölümünden sonra davulları parçalanarak bir ağacın dalına asılmış ve Şaman'ın cesedi de bu ağacın altına gömülmüştür (İnan, 1972, s. 95). Yörük Türkmenler ulu ağaçları kesmenin iyi bir şey olmadığına, uğursuzluk getireceğine inanırlar. Bu kutlu ağaçlara bez bağlarlardı (Eröz, 2014, s. 374). Eski Türklerin ağaca duyduğu bağlılığın en önemli göstergesi ona kurban sunulması ve dualar edilmesidir. Osmanlı İmparatorluğu'nun ilk yazılı kanun metni olan Fatih Kanunnamesi'nde, "Ormanımdan ağaç kesenin başı kesile!" buyrulmuştur (Reçber,

2008). Eski Türk inanış sisteminde ağaç kültürünün yaygın olduğu bilinmektedir. Özellikle Oğuz Kağan, Manas Destanı'nda ve Uygurların Türeyiş Destanı'nda da bu ağaç-ata kültürünün izlerini açıkça görmekteyiz. Alevî-Bektâşî topluluklarının inançlarını incelediğimizde de ağaç kültürünün varlığını koruduğunu tespit edebilmekteyiz.

Çeşitli efsanelere de konu olan “dört mevsim yeşil kalma” hususiyeti akla, eski Türk inanç sisteminde Gök Tanrı'yı simgeleyen “kutlu ağaç”ı getirmektedir. Bu durum Tanrı'nın sonsuzluğunu da simgelemektedir. Ağaç kültürü üzerine çok önemli bir çalışma hazırlayan Pervin Ergun'un aktardığı bilgilerden özetleyerek, kutlu ağaç ile Gök Tanrı arasındaki ilişki hakkında şunları söyleyebiliriz. Gök Tanrı, uluların ulusudur ve her şeyin sahibidir. Kutlu ağaç da diğer bütün ağaçlardan daha büyük, daha heybetli, daha gösterişli, daha uzundur (2004, s. 346-374). Kutlu ağaç, Tanrı'nın tekliğini, birliğini temsil etmektedir. Anohin'in aktardığı metinlerde de dört mevsim yapraklarını dökmeyen ve yeşil kalan çam, sedir, ladin gibi ağaçların Tanrı ile ilişkilendirildiği tespit edilebilmektedir (Anohin, 2006, s. 20; Özdemir, 2010, s. 106). Tüm bu bilgilerin ışığında denilebilir ki ağaç ve onun sembolik görünümü Tanrı ile özdeşliğine götürülmektedir. Onun ayırıcı, belirgin nitelikleri sayesinde halk inanışlarında kült hâlini aldığı görülmektedir.

HBV Velâyetnâmesi'nden alınan aşağıdaki pasajda evliyâların diktikleri ağacı kesmenin hayırlı olmadığına, uğursuzluk getireceğine dair bir husus ele alınmıştır:

“...Sonra Kırşehir'den birisi gelip o kavağı kesti. Evine direk yaptı. Ahî Evrân Sultan'ın evlatları, “Bu makam Hz. Hünkâr ve Ahî Evrân Sultan'ın sohbet ettikleri yerdî. İyi etmedin. Bu ağacı kesmen iyi olmadı. Sana hayır getirmez.” dediler. Dedikleri gibi de oldu. Kısa sürede ağacı kesen kişi öldü. Ev yıkıldı viran oldu. ... Sonra o pınar da kurudu.” (Duran, 2022, s. 279).

Dolayısıyla Allah dostu olarak kabul edilen velilerin de Tanrı'nın bir yansıması olduğuna inanılan ağaçlara yönelik koruyucu tavır ve davranışları geleneğin ağaç kültürüne gösterdiği ehemmiyetin yansımasıdır.

1.4.2. Ava ve Avlanmaya Yönelik Bakış

Avcılık, toplayıcılıkla birlikte insanın en eski geçim faaliyetlerindedir. Avlanmak, toplumsal hayatta sadece yemek ihtiyacının giderilmesinde değil; giysi elde etmek, alet yapmak gibi büyük katkılar sağlamıştır. Kültürün yaratımında insan zekâsı, kas gücü ön plana çıkmaktadır. İlkel insanlar doğada buldukları meyveleri tüketmişler, amatör biçimde avlanmışlar ve yine doğanın sunduğu imkânlar ölçüsünde yaprakla örtünmüşlerdir. Arkaik toplumlarda av da tıpkı inisiyasyon ve kurban gibi bir ritüel olup yaşam ve ölüm arasındaki geçişleri düzenleyen sembolik eylemler olarak görülmüştür. Totem ve ongun gibi görünümlere sahip olan avlanmanın ve av hayvanlarının ata kültürüyle ilişkisi kurulmaktadır (Tuncel, 2003, s. 1124). Avlanma sırasında av hayvanından özür dileme davranışı da bunun bir göstergesi sayılabilir. Sonraları akı, zekâsı ve kas gücü sayesinde iş ve alet yapabilme yetisini kullanan insanlar kültürel unsurları devreye sokmuşlardır. Ortaya çıkan nesnelere; zamanı, mekânı, sosyal ve hiyerarşik yapıyı, dinî ve kutsal ilişkileri düzenleyen simgeler hâlini almıştır (Lvova vd., 2013a, s. 184).

Kaygusuz Abdal Menâkıbnâmesinde geçen aşağıdaki pasajdaysa ihtiyaç olmamasına rağmen herhangi bir hayvanın avlanmasının doğru olmadığına işaret edilmektedir:

“... Her gördüğün cânâ ok atmayasun didi” (Güzel, 2020, s. 179).

Pîrler doğanın dengesini korumaktadırlar. Bu durum, pîrlerin Şamanizm ile bağdaştıklarını göstermektedir. Sultan Şücâ'e'd-din Velâyetnâmesi'nde balık, bir av nesnesi olmanın ötesinde doğayı temsil etmektedir:

"Yine bir gün köyde bir kişi vardı, balık avlardı. Sultan ona nefes verdi (Nasihat, öğüt). Dedi ki: "O su kuşlarını çok incitmek iyi olmaz. O kişi de Sultan'ın nefesini kabul edip her gün balık avlamaya devam ederdi [...] Gördüler ki, ağın ucundan Sultan geldi. Dedi ki, pîrler sana nefes vermişti. Ağı niçin başka türlü atarsın diyerek, ağı alıp, yürüyüverdi. O kişi töve edip artık avlanmadı" (Köksal, 2018, s. 29, 31).

Köylünün avlanma yöntemi zararlıdır ve pîr kendisini bu konuda uyarır. Uyarıya kulak asmayan avcı, yeniden avlanırken; pîr bu sefer ağda olmak suretiyle denizden çıkarak kendisini yeniden ikaz eder. Pîr'in denizden çıkması, doğa ile tam bir uyum içinde olduğunu, onu memnun etmeyi arzu ettiğini ve bir anlamda koruyucusu da olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda Türk ve Moğol inançlarında insanın bedeninde yaşayan ve fırsat buldukça dışarı çıkan ruhun haricinde, daimî olarak bedenin dışında yaşayan bir ruh olduğu inancı hâkimdir (Harva, 2014, s. 227). Bu anlatıda karşımıza çıkan da muhtemelen hayvan suretinde (don değiştirme) ortaya çıkan velinin "haricî bir ruh" inancını yansıtmaktadır.

Diğer yandan, Hz. Muhammed'in torunu ve Hz. Ali'nin oğlu İmam Hüseyin'in Yezit tarafından Kerbela'da şehit edilmesine telmihte bulunmaktadır. Olayda, Hz. Hüseyin'in üzerine ağ atılıp yakalanarak on sekiz gün boyunca, aç ve susuz bırakılarak ölüme terk edilışı hatırlatılır. Bu anlamda Alevîlerde balık yemek, bu tarihî olayı anımsattığı için hoş karşılanmamaktadır.

Şücâ'e'd-din Veli, köylünün balık ağı ile zararlı biçimde avlanmasını eleştirmiştir. Mecaz-ı mürsel sanatı ile "o **su kuşlarını** öldürmemenin lazım geldiği"ni tembihler. Balık ağından, kendisinin çıkması ise Hz. Hüseyin'in Kerbela hadisesini hatırlatır ve bu olaya telmihte bulunulur.

Tabu olarak nitelendirilebilecek bir başka avlanma hadisesiyle Sultan Şücâ'e'd-din Velâyetnâmesi'nde karşılaşmaktayız. "Baba Haki, Sultan'ın kerametlerini uzaktan duymakta ancak bu din ulusunun kerametlerinin gerçekliği noktasında tereddütler yaşamaktadır. Bunu yakından tahkik edebilmek için Anadolu'ya doğru hareket eder. Baba Haki ve tayfası yolda çetin zorluk yaşarlar. Onları buldukları zorlu koşullardan çıkarmak için yardım etmek üzere Sultan, geyik donunda gelir ancak onlar geyiği boğazlamaya kastederler. Daha sonra Sultan Baba oradan uzaklaşır. Geldiklerinde de onlara aslında geyiğin kim(ler) olduğunu açıklayacak bir işaret gösterir. Fırtınadan kurtularak köye gelebilmiş bu insanlar da utanılacak duruma düşerler ve "bizim de isteğimiz hem dünyada hem ahirette bize yardımcı olacak bu erendir". O zaman cemaatiyle birlikte Sultan'a teslim olurlar" (Köksal, 2018, s. 31-37).

Sonuç

Dinler, inançlar ve ritüellerin temel işlevi, toplum hayatını düzenleyen kurallar ortaya koymasındır. Kaos yani biçimsizlik, düzensizlik parazit yaratan engeller iken; gelenekler çerçevesinde çizilen kurallar ve belirlenen sınırlar kozmos yani toplumsal düzeni, uyumu beraberinde getirmektedir. Hem bireyin hem toplumun yaşamını istikrarlı, yoğun ve anlamlı kılan bu olgular sosyolojik olarak orijin noktasıdır. Türkistan'dan kaynağını alan Alevîlik-Bektâşîlik geleneği de koyduğu kurallar ve tarikatın çizdiği yol haritası vasıtasıyla müritlerinin yaşam şeklini belirleyici mahiyettedir. Kutsiyet atfedilmek suretiyle tanrısallaştırılan doğa da geleneğin saygı duyduğu fenomenlerin başında gelmektedir. İslam öncesi Türk kültüründe de yer bulan canlı ve

cansız her nesnenin ruh sahibi olduğuna yönelik inanış sistemleri ve bu inanışlar çerçevesinde üretilen efsaneler, mitler, memoratlar vb. halk anlatıları doğa ile edebiyatın birleşim noktasında yer almaktadırlar. Meselâ kesilen bir ağacın ağladığına inanılması halk tarafından üretilen efsanelere somut bir örnek teşkil etmektedir.

Velâyetnâmeler, Alevî-Bektâşî evliyâlarının tarihî ve menkabevî şahsiyetleri hakkında hikâyeler barındıran geleneğin temel yazılı kaynaklarından. Sözlü kültür ortamında gelişerek ve varyantlaşarak 15. yüzyıl civarında yazıya geçirilen bu eserler, çoğu ilim çevrelerince objektif oldukları düşünülmesine de dönemleri hakkında önemli ipuçlarını ihtiva etmektedir. Eski Türk kültür ve inanışlarından izler barındıran Alevî-Bektâşî geleneği, canlı-cansız nesnelere ruh atfetmek, devir nazariyesini dikkate almak gibi tasavvurlarla doğal unsurlara ve çevre düzenine saygı göstermiş, zaman zaman kutsallaştırmıştır. Her özde Tanrı'yı görmesini bilen ve doğayı da onun bir yansıması olarak gören felsefî doktrinlere destek vermiş, örtük bir şekilde velâyetnâmelerde buna işaret etmiştir. Bu noktada geleneğin üzerinde hassasiyetle durduğu en önemli konu, doğal mirasın korunması ve canlı hayatının sürekliliğinin sağlanmasına yöneliktir. Bu açıdan bitki örtüsünün tahrip edilmesi tabu olarak görülmüştür. Ağaçların tanrılaştırılarak ve onlara ruh izafe edilerek kesilmelerinin önüne geçilmesi durumu geleneğin emir ve yasaklarının toplumsal hayata yönelik düzene vurgusunun ispatıdır. Zira Türk toplumu en eski dönemlerinden itibaren ağaçları kült olarak kabul ederek onlara önemli bir değer atfetmiştir.

Diğer yandan ihtiyaç hasıl olmamasına rağmen veyahut yanlış yöntemlerle avlanmak gelenek tarafından tabu olarak kabul edilen davranış şekillerindedir. Zira modern aklın sınırsızlığında avlanma davranışı insan merkezli faydacılığa evrilerek insanın kendine benzemeyeni, yabancıyı, farklı olanı yok etme girişimi olarak gerçekleşmektedir. Bu bakış açısıyla avlanmak "cana kıymak" olarak nitelendirilmiş ve bu davranışa karşılık olarak avcı misliyle cezalandırılmıştır. Her canlının yaratandan ötürü yaşam hakkı olduğunu savunan canlar, ihtiyaç olmadan veya hatalı yöntemlerle avlanmaktan men edilmiştir. Geleneğin dayandığı devir kuramı da yaşam döngüsü ve kirlilik anlamında bakış açısını ortaya koymaktadır. İnanışa göre aslında hiçbir kirli nesne yoktur ki temizlenmesin. Zira her şey en nihayetinde yine öze dönecektir. Bu sebeple geleneğin bakış açısıyla arkaik zihin yapısı arasında bu noktada da bir benzerlik söz konusudur. Zira her ikisinde de ölüm-yaşam birbiriyle iç içe geçmiştir. Ölüm de yeniden yaratılış vesilesidir. Temiz içme suyu kaynaklarının elde edilmesi noktasında da velîler kerametler göstermek suretiyle tarikatlarının mürit sayısını arttırmışlar ve onları bu yolda ikna etmişlerdir. Su, yaşamın ve canlılığın kaynağıdır. Velâyetnâmelerin geçtiği çetin koşulların yaşandığı dönemlerde temiz içme suyu temin etmek oldukça güç ve hayattır. Dolayısıyla yumruğunu yere vurmak suretiyle ya da asasıyla yer altından su çıkaran velî, müritlerce yüce bir şahsiyet olarak konumlandırılmıştır.

Ekosistemin ve çevre düzeninin insan marifetiyle bozulması sonucunda, uzun vadede zarar gören yine insanın kendisidir. Dolayısıyla çevreyi korumak ve düzenin yeniden tesis edilmesini sağlamak için öne çıkan değerleri içselleştirmeli, yoğun ve istikrarlı biçimde çevre sorunlarına eğilmeliyiz. Edebiyatın çevreyle ilişkisi veçhesini ele alan ekoleştirici kuramı, geçmişteki insanların zihin yapısı ile modern dünyanın dinamikleri arasındaki çatışmayı belirlemeye yardımcı olmaktadır. Hem maddî hem de manevî yönü olan insanoğlunun, her iki yönünü de aktif kullanması gelecek nesillere hak ettikleri çevreyi miras bırakabilmemiz açısından önemli görülmektedir. Doğa manzaralarının resimlerde hapsolmesini istemiyorsak herkesin bu farkındalığı aktif bilinç düzeyine taşıması gerektiği kanaatindeyiz.

Kaynakça

- Alptekin, A. B. (2010). Türk Halk Hikayelerinde Halk Hekimliği. *Milli Folklor*, 22 (86), 5-19.
- Anohin, A. V. (2006). *Altay Şamanlığına Ait Materyaller*. (çev. Zekeriya Karadavut, Jannet Meyermenova). Konya: Kömen Yayınları.
- Assmann, J. (2001). *Kültürel Bellek: Eski Yüksek Kültürlerde Yazı, Hatırlama ve Politik Kimlik*. (çev. Ayşe Tekin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Barkan, Ö. L. (2013). *Kolonizatör Türk Dervişleri ve Süleymaniye Camii ve İmareti Muhasebesi (1585-1586)*, (haz. Coşkun Çakır). Ankara: Vakıflar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Bars, M. E. (2017). Türk Destanlarında Mağara Kültü Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 10 (52), 75-82.
- Başgöz, İlhan (1996). Protesto: Folklorun Beşinci İşlevi (Fonksiyonu). *Folkloristik: Prof. Dr. Umay Günay Armağanı*. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Bhagavad Gita. (2020). (haz. Hayriye Turhanlar). İstanbul: Yol Yayıncılık. 4. b.
- Bonnefoy, Y. (2000). *Antik Dünya ve Geleneksel Toplumlarda Dinler ve Mitolojiler Sözlüğü*. C. 2. Levent Yılmaz (haz.) Ankara: Dost Kitabevi.
- Boratav, P. N. (1973). *100 Soruda Türk Folkloru*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Campbell, J. ve Moyers, B. (2009). *Mitolojinin Gücü*. (çev. Zeynep Yaman). İstanbul: Mediacat Kitapları. 3. b.
- Campbell, J. (2000). *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Chul-Han, B. (2023). *Ritüellerin Yok Oluşuna Dair: Günümüzün Bir Tipolojisi*. Çağlar Tanyeri (çev). İstanbul: İnka Kitap.
- Çetin, O. (1998). Horasan. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 18, s. 234-240). İstanbul: TDV Yayınları.
- Çobanoğlu, Ö. (2001). *Türk Dünyası Ortak Edebiyatı Türk Dünyası Edebiyat Tarihi*, C. 1, Ankara: AKM Yayınları.
- Çolak, A. (2006). *Türâbî'nin Manzum Battalname'si İnceleme/Metin*. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Dilek, İ. (2014). *Resimli Türk Mitoloji Sözlüğü Altay/Yakut*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Doğanbaş, M. (2015). *Koyun Baba Velâyetnâmesi*. İstanbul: Dört Kapı Yayınevi.
- Duran, H. (2014). *Hacı Bektâş Veli Velâyetnâmesi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ekoleştirici Çevre ve Edebiyat* (2012). (ed. Oppermann, Serpil). Ankara: Phoenix.
- Eliade, M. (1991). *Kutsal ve Dindışı*. (çev. Mehmet Ali Kılıçbay). Ankara: Gece Kitaplığı Yayınevi.
- Eliade, M. (2003). *Dinler Tarihine Giriş*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Ergun, P. (2004). *Türk Kültüründe Ağaç Kültü*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Eröz, M. (2014). *Türkiye'de Alevîlik-Bektâşîlik*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Esin, E. (2001). *Türk Kozmolojisine Giriş*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Gezgin, D. (2016). *Su Mitosları*. İstanbul: Sel Yayıncılık. 2. b.

- Gölpınarlı, A. (1990). *Hacı Bektaş Velâyetnâmesi: Manakıb-ı Hacı Bektaş-ı Veli 'Velâyetnâme'*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Güzel, A. (1999). *Abdal Mûsâ Velâyetnâmesi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Güzel, A. (2020). *Kaygusuz Abdal (Alaaddin Gaybî) Menâkıb-Nâmesi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Hançerlioğlu, O. (1975). *İnanç Sözlüğü: Dinler, Mezhepler, Tarikatler, Efsaneler*. İstanbul: Remzi Kitabevi. 1. b.
- Harva, U. (2014). *Altay Panteonu: Mitler, Ritüeller, İnançlar ve Tanrılar*. (çev. Ömer Suveren). İstanbul: Doğu Kütüphanesi.
- İnan, A. (1972). *Tarihte ve Bugün Şamanizm Materyaller ve Araştırmalar*. İstanbul: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- İnan, A. (2006). *Tarihte ve Bugün Şamanizm*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Jung, C. G. (2008). *Anılar, Düşler, Düşünceler*. (çev. İris Kantemir). İstanbul: Can Yayınları. 3. b.
- Jung, C. G. (2009). *İnsan ve Sembolleri*. (çev. Ali N. Babaoğlu). İstanbul: Okuyan Us. 4. b.
- Koca, Ş. (2002). *Od'man Baba Vilâyetnamesi: Vilâyetname-i Şâhî*. Ankara: Bektaşî Kültür Derneği.
- Korkmaz, E. (2010). *Ansiklopedik Simgeler Sözlüğü*. İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- Köksal, M. F. (2018). *Sultân Şücaeddin Veli Velâyetnâmesi*. Ankara: Alevîlik Araştırmaları Dergisi Yayınları.
- Köprülü, M. F. (1976). *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Köprülü, M. F. (1981). *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Lvova, E. L. - vd. (2013a). *Güney Sibirya Türklerinin Geleneksel Dünya Görüşleri: Kainat ve Zaman*. C. 1. (çev. Metin Ergun). İstanbul: Kömen Yayınları.
- Lvova, E. L. - vd. (2013b). *Güney Sibirya Türklerinin Geleneksel Dünya Görüşleri: İnsan ve Toplum*. C. 2. (çev. Metin Ergun). İstanbul: Kömen Yayınları.
- Meisel, M. (2019). *Kaos İmgelemi: Edebiyatta, Sanatta, Bilimde*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Melikoff, I. (2010). *Hacı Bektaş: Efsaneden Gerçeğe*. (çev. Turan Alptekin). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları. 7. b.
- Moran, B. (1988). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İzmir: Cem Yayınevi. 2. b.
- Ögel, B. (2010). *Türk Mitolojisi*. C. I. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları. 5. b.
- Ögel, B. (1995). *Türk Mitolojisi*. C. II. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Özdemir, N. (2010). "Hz. Ali ve Yaz Kış Yaprağını Dökmeyen Kutlu Ağaç". *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*. 56: 103-108.
- Pala, İ. (2012). *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Park, H. (2023). "Türk ve Kore Kültüründe Mağara ve Mitolojik Ana İlişkilendirmesi Üzerine Bir İnceleme". *Avrasya Uluslararası Araştırma Dergisi*. 11 (36): 508-517.

- Reçber, G. (2008). "İstanbul'da Ağaçlar, Çiçekler ve Bahar". *Yağmur Dergisi*. <http://www.yagmurdergisi.com.tr/archives/istanbulda-agaclar-cicekler-ve-bahar>, [Erişim Tarihi: 11.04.2020].
- Sagalayev, A. M. (2017). *Ural-Altay Mitolojisinde Arketipler ve Semboller*. (çev. Ali Toraman). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Schimmel, A. (2004). *Tanrı'nın Yeryüzündeki İşaretleri*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Schimmel, A. (2020). *Sayıların Gizemi*. (çev. Mustafa Küpüşoğlu). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Tanyu, H. (2007). *Türklerde Taşla İlgili İnançlar*. Ankara: Elips Kitap.
- Taş, İ. (2011). *Türk Düşüncesinde Kozmogoni-Kozmoloji*. Konya: Kömen Yayınları.
- The Ecocriticism Reader, Landmarks in Literary Ecology*. (1996). Cheryll Glotfelty (Ed.), Harald Fromm (Ed.). Athens, Georgia: The University of Georgia Press.
- Tuncel, R. (2003). "Eski Türk Avcılığının İnançsal ve Ritüelistik Boyutları". *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. (11, s. 1122-1136).
- Uludağ, S. (2001). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/ Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 666-687.
|| Geliş Tarihi-Received: 11.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 23.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1358779

Sarf Literatüründe Önemli Bir Muhtasar: Telhîsu'l-Esâs

A Significant Mukhtasar in Sarf Literature: Talkhîs Al-Asâs

Ahmet MEYDAN*

Öz

İhtisâr ve muhtasar kavramları edebî bir tür olarak birkaç farklı anlamda kullanılmakla birlikte daha çok iki şekilde karşımıza çıkmaktadır: Bunlardan birincisi belli bir kitaba dayanmaksızın bir disiplinin ana konularını ve temel meselelerini çok kısa biçimde ihtiva eden eserler; diğeri de içeriği Mabsût ya da Mutavvel tabir edilen bir kitabın ayrıntı ve tekrarları çıkarılarak oluşturulan eserlerdir. Özellikle ihtisârın bu türüne telhîs ifadesi daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Belirli bir eserin ihtisârını yapan müellif, sadece kısaltma yapmamakta, gerektiğinde yeniden düzenlemekte, ilâveler ve itirazlar yapmaktadır. Dolayısıyla muhtasarlar genelde asıl eserin yorumu konumunda bulunduğundan her ihtisâr belirli bir özgünlüğe sahiptir.

İslâm'ın ilk dönemlerinden itibaren başlayan ihtisâr/telhîs çalışmaları Osmanlı döneminde de devam etmiş özellikle medreselerde okutulan kitaplarla, sarf-nahiv ve belâgat alanlarındaki eserlerin yine muhtasarları yapılmıştır. Bu eserlerden biri de makalemizin konusunu oluşturan, sarf alanında çok itibar gören ve Akşehirli Ali b. Osman tarafından kaleme alınan *Telhîsu'l-Esâs* adlı eserdir. Ali b. Osman Efendi'nin bu eseri, hocası Ahmed Rüşdi Efendi'nin temel sarf metinlerinden olan *Binâ* üzerine yazmış olduğu *Esâsü'l-Binâ* adlı şerhi için bir ihtisâr/telhîs çalışmasıdır. Esaslı ve etkili bir çalışma olması sebebiyle aslının yerini tutmuş hatta zamanla onu da gölgede bırakmış bir eser olarak günümüze kadar gelmiştir.

Anahtar Kelimeler: Arap dili, İhtisâr, Telhîs, Esâsü'l-Binâ, Telhîsu'l-Esâs.

Abstract

İkhtisâr or mukhtasar is a literary genre denoting a number of meanings while two of these meanings stand out: The first is works that briefly explains the main subjects and fundamental issues of a certain discipline without being based on a particular book; the second is concise works formed by extracting details and repetitions of a book referred as Mabsût or Mutawwal. The term talkhîs is commonly used for the latter meaning. An author of this genre does not only summarize certain work but also, when necessary, rearranges, adds comments, and raises objections. For this reason, mukhtasar works offer interpretations on the original work, which gives them a certain degree of uniqueness.

Starting from the early Islamic period, one can trace the works of ikhtisâr/ talkhîs in the Ottomans as well. In this period, this genre manifests itself in various books taught in madrasas along with works on sarf-nahw (Arabic morphology and syntax) and balâgha (rhetoric). In this respect, this article aims to analyze *Talkhîs al-Asâs*, a significant book in sarf literature written by Akşehirli Ali b. Osman. The work is an ikhtisâr/talkhîs on *Asâs al-Binâ*,

* Dr., Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, e-posta: ahmetmeydan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0253-7891.

authored by his master Ahmed Rüşdi Efendi, the mufti of Karaağaç, on a mukhtasar text of sarf called *Binâ'*. Moreover, it has not only been conceived as important as the original work but also overshadowed it over time, lasting until today.

Keywords: Arabic language, İktisâr, Talkhîs, Asâs al-Binâ', Talkhîs al-Asâs.

Giriş

İslâmî ilimlerde ihtiva ettiği bilginin kapsamlı, orta seviyede ya da kısa olmasına göre üç farklı eser türü bulunmaktadır. Bir ilmi kapsamlı bir şekilde mütalaa etmek için yazılan eserlere mebsût, basît ya da mutavvel gibi isimler verilmektedir. Bazı eserler de mebsût eserler kadar uzun olmayan orta ölçekli eserlerdir. O ilmi öğrenmek isteyen herkesin istifade edeceği bu tür eserlere mutavassıt ya da vasît gibi isimler verilmektedir. Bazı eserler ise ilgili ilim dalının ana konularını ve temel meselelerini ayrıntıya girmeden kısa biçimde ele alan eserlerdir. O ilim dalında başlangıç seviyesinde bulunan kimselere söz konusu disiplinin ana konularını öğretme, ileri seviyede öğrenim görmüş kimselere de hatırlatma işlevi gören bu tür eserlere muhtasar, vecîz ya da mulahas gibi isimler verilmektedir. Bu üçüncü tür eserlerin yazılma yöntemine ihtisâr ya da telhîs gibi ifadeler kullanılmaktadır (Kâtib Çelebi, 1971, C 1, s. 57; Durmuş, 2020, C 31, s. 57-58; Erdoğan, 2023, s. 33).

İhtisâr ve muhtasar kavramları edebî bir tür olarak iki şekilde karşımıza çıkmaktadır: Birincisi belli bir kitaba dayanmaksızın bir disiplinin ana konularını ve temel meselelerini kısa biçimde ihtiva eden eserlerdir. Abdülkâhir el-Cürçânî'nin (ö. 471/1078/79) *el-Avâmilü'l-mi'e'si*, İbn Hişâm en-Nahvî'nin (ö. 761/1360) *Katrü'n-nedâ'sı*, Birgivî'nin (ö. 761/1360) *el-Avâmil* ve *İzhârü'l-esrâr'ı* nahve dair yazılmış bu tür muhtasarlardandır (Güven, 2010, s. 44-45; Durmuş, 2020, C 31, s. 57-58). İkincisi ise içeriği mebsût ya da mutavvel tabir edilen bir kitabın ayrıntı ve tekrarları çıkarılarak oluşturulan eserlerdir. Özellikle ihtisârın bu türüne telhîs ifadesi daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu tür çalışmalarda temel metnin anlam dokusuna hâlel getirmeden, o eserin diğer eserlerden farkını ortaya koyan özelliklerini ortadan kaldırmadan sadece fazlalık sayılan ve çıkarıldığında eserin özgünlüğüne zarar vermeyen bilgiler çıkarılarak daha öz ve kısa ifadelerle anlatım yapılmaktadır (Durmuş, 2020, C 31, s. 57; Erdoğan, 2023, s. 39, 42).

Belirli bir eserin ihtisârını yapan müellif, sadece kısaltma yapmamakta, gerektiğinde yeniden düzenlemekte, ilâveler ve itirazlar yapmaktadır. Düzensiz olan eserlerde ihtisâr esnasında metin yeniden düzenlenmektedir. Dolayısıyla muhtasarlarda genelde asıl eserin yorumu konumunda bulunduğundan her ihtisâr belirli bir özgünlüğe sahiptir. İslâmî telif geleneğinde ihtisârlar, şerh ve haşiyeler, ilim ve kültür tarihinde metinler etrafında nesilden nesile süregelen ilmi faaliyet ve tartışmaların ortaya konması bakımından önem arz etmektedir (Güven, 2010, s. 48; Tülü, 2021, s. 182).

Arap edebiyatı alanında yazılmış bazı muhtasarlara şunlardır (Durmuş, 2020, C 31, s. 58-59):

Arap belâgatında ihtisârların Sekkâkî'nin (ö. 626/1229) *Miftâhu'l-'Ulûm'*unun belâgata dair olan üçüncü bölümünün telhîs edilmesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Eserin bu kısmı, belâgat öğretiminde gördüğü ilgi dolayısıyla başta Hatîb el-Kazvî'nin (ö. 739/1338) *Telhîsu'l-Miftâh'ı* olmak üzere İbnü'n-Nâzım'ın (ö. 686/1287) *el-Mishbâh fi'htisâri'l-Miftâh'ı*, Adudüddin el-İcî'nin (ö. 756/1355) *el-Fevâ'idü'l-Gıyâsiyye'si* gibi eserlere konu olmuştur.

Arap gramerinin zamanımıza ulaşan ilk derli toplu eseri olan Sîbeveyhi'nin (ö. 180/796) *el-Kitâb'*ındaki sarfla ilgili bilgileri çıkarıp ihtisâr eden, yeni düzenleme ve eklemelerle ortaya koyan Ebû Osman el-Mâzinî (ö. 249/863) olmuştur. Zemahşerî (ö.

538/1143) aynı eserde yer alan nahiv ve sarfa dair bilgileri yeniden düzenleyip ihtisâr ederek ve bazı ilâveler yaparak *el-Mufasssal'*ı kaleme almıştır. İbnü'l-Hâcib (ö. 646/1249), *el-Mufasssal'*ı aynı yöntemle ihtisâr edip nahivle ilgili olanları *el-Kâfiye'*de, sarfla ilgili bilgileri de *eş-Şâfiye'*de toplamıştır. *el-Mufasssal* ayrıca müellifi tarafından *el-Ünmûzec* adıyla ihtisâr edilmiştir. Beyzâvî'nin (ö. 685/1286) *el-Kâfiye* için kaleme aldığı *Lübbü'l-elbâb* adlı ihtisârla, Tâceddin el-İsferâyînî'nin (ö. ?) *el-Misbâh'*a yazdığı şerh ve bunun ihtisârı türün örneklerinden bazılarıdır (Durmuş, 2020, C 31, s. 57-58).

Osmanlı döneminde de ihtisâr/telhîs çalışmaları devam etmiş özellikle medreselerde okutulan kitapların ve sarf-nahiv ve belâgat alanlarındaki eserlerin muhtasarlara yapılmıştır. Bu eserlerden biri de makalemizin konusunu oluşturan, sarf alanında çok itibar gören ve Akşehirli Ali b. Osman tarafından kaleme alınan *Telhîsu'l-Esâs* adlı eserdir. Ali b. Osman Efendi'nin bu eseri, hocası Karaağaç Müftüsü Ahmed Rüşdî Efendi'nin *Binâ* adlı muhtasar sarf metnine yazmış olduğu *Esâsü'l-Binâ* adlı eseri üzerine bir ihtisâr/telhîs çalışmasıdır. Özgün ve güçlü bir çalışma olması sebebiyle aslının yerini tutmuş hatta zamanla onu da gölgede bırakmış bir eser olarak günümüze kadar gelmiştir.

Ali b. Osman Efendi'nin farklı eserleri üzerine çalışmalar bulunsa da bu eseri üzerine çalışma yapılmamıştır. Sarf ilminde ve ihtisar geleneğinde çok önemli bir yeri olan bu eserin incelenmesi hem *Binâ* okuyan ilim talipleri için hem de araştırmacılar için çok önemli olduğu kanaatine vardık ve bu çalışmayı kaleme aldık.

Bu çalışmamızda bu eserin ihtisar yöntemi açısından karşılaştırmasını ve incelemesini yaptık. Ali b. Osman Efendi'nin bu eserde hocasının kitabı olan *Esâsü'l-Binâ*'da özetleme, çıkarma ve ekleme gibi yaptığı tüm değişiklikleri ortaya çıkarmaya çalıştık. Ayrıca *Esâsü'l-Binâ*'da yer almayan ve *Telhîs*'te yer alan şevâhid ve kaynakları tespit etmeye çalıştık.

1. Ali b. Osman Efendi

Telhîsu'l-Esâs müellifi Ali b. Osman Efendi, Konya ilinin Akşehir ilçesinin Yaylabelen (Ökes) köyünde 1203/1789 yılında dünyaya gelmiştir. İlk eğitimini ve hafızlığını babası vasıtasıyla yapmıştır. Eğitimini devam ettirmek amacıyla Şarkıkaraağaç ilçesine giderek önce Karaağaç müftüsü Hacı Süleyman Efendi'yle¹ medrese eğitimine başlamış, ardından Karaağaç meşhur müftüsü Ahmed Rüşdî Efendi'yle² medrese eğitimini tamamlamış ve icazet almıştır.³

Eğitiminin ardından ilk olarak kendi köyünde bir medrese kurup öğrenci yetiştirmeye başlamıştır. Akşehir müftüsü İlginli Halil Efendi'nin ısrarı üzerine 1270/1854 yılında Akşehir'e gelip müftülük görevini üstlenmiştir. Ayrıca orada kendi adına yapılan medrese ve külliyyede birçok öğrenci yetiştirmiştir.⁴

Ali b. Osman Efendi, öğrenci yetiştirmesinin yanı sıra birçok eser telif etmiştir. Bu eserlerden bazıları baskı sırasına göre şunlardır:⁵

1. *Telhîsu'l-Esâs* (İstanbul, 1272)
2. *Şerhu Ebyâti'l-Kâfiye ve'l-Câmî* (İstanbul, 1278)

¹ Hocası olduğuna dair bilgi için bk. Akşehri (1856), s. 76.

² Hocası olduğuna dair bilgi için bk. Akşehri (1856), s. 3.

³ Ayrıntılı bilgi için bk. Bağdatlı İsmail Paşa (1951), C 1, s. 776; Kehhâle (1993), C 2: s. 473; Bursalı (t.y.), C. 1, s. 278; Konyalı (1945), s. 653; Bayar (2018), s. 546.

⁴ Ayrıntılı bilgi için bk. Bursalı (t.y.), C 1: s. 278; Konyalı (1945), s. 653; Bayar (2018), s. 546.

⁵ Ayrıntılı bilgi için bk. Bağdatlı İsmail Paşa (1951), C 1, s. 776; Yılmaz (2008), s. 8-9; Bayar (2018), s. 547-548.

3. *Şerhu Kasîde-i İsnâ 'Aşerîyye* (İstanbul, 1280)
4. *Kıyâsâtü'l-Fenârî* (İstanbul, 1287)
5. *Muhtasarü'd-Desûkî alâ Muhtasari'l-Meânî* (İstanbul, 1288)
6. *ed-Dekâiku'l-Muhkeme alâ's-Sahîfeti'l-Vaz'îyye'l-Cedîde* (İstanbul, 1301)
7. *Şerhu Risâleti'l-Vaz'îyye'l-Adudîyye* (İstanbul, 1306)
8. *Şerhu Âdâbi'l-Birgîvî* (İstanbul, 1281)
9. *el-Kasîdetü'l-Lâmiyye mine'l-Kelâm*
10. *Şerhu Risâle-i Taşköprü mine'l-Âdâb*

Farklı ilim dallarında birçok kıymetli eser bırakan Ali b. Osman Efendi, 1285/1868 yılında Akşehir'de vefat etmiş ve Nasrettin Hoca Mezarlığı'na defnedilmiştir.⁶ Mezar taşında şu satırlar yazılıdır:

"*Sene 1285. Hüve'l-Hallâkü'l-Bâkî. Meşâhir-i 'ülamâ-i 'a'lâm ve mukbizi kirâmdan; üstadü'l-kül, huld âşîyan, Akşehir Müftî benam. Ökesli el-Hâc Ali Rıza Efendi. Ruhuna fatiha.*"⁷

2. Telhîsu'l-Esâs

Bu eser için bazı kaynaklarda ve kütüphane kayıtlarında birkaç farklı isimlendirme olsa da en yaygın olan *Telhîsu'l-Esâs* ismidir. Çünkü Ali b. Osman Efendi, şerhin mukaddimesinde eseri bu isimle adlandırmış ve şöyle demiştir: "... *Ben bu kitabı Telhîsu'l-Esâs diye isimlendirdim...*". (Akşehrî, 1856, s. 3) Ayrıca kitabın en sonunda yazmış olduğu şiirde de yine aynı ismi kullanmıştır. (Akşehrî, 1856, s. 96)

Ali b. Osman Efendi, *Telhîsu'l-Esâs*'ın mukaddimesinde ismini açıkça yazarak eserin kendine ait olduğunu belirtmiştir. O, şu ifadeleri kullanmaktadır: "... *Her şeyin sahibi yüce Allah'a muhtaç olan Ali b. Osman (Allah onu ve babasını cennetlerinden Firdevs olan cennetinde iskân etsin) der ki: ... Ben bu kitabı Telhîsu'l-Esâs diye isimlendirdim...*" (Akşehrî, 1856, s. 2-3)

Ali b. Osman Efendi'nin *Telhîsu'l-Esâs*'ı telif ettiği tarihe dair bir bilgiyi açıkça bulamadık. Ancak o, kitabının sonunda yazmış olduğu şiirin son satırında ebced hesabıyla tarih düşmüştür. Bu hesaba göre telif tarihi 1262/1846 yılına denk gelmektedir.⁸

Ali b. Osman Efendi bu eserini hocasının meşhur eseri *Esâsü'l-Binâ* adlı eserine telhîs/ihtisâr olarak kaleme almıştır. Bu muhtasar eserin yazılma nedeni ile ilgili olarak da eserinde şöyle demektedir: "...*Sarf ilmi Arapça ilimlerinin temel esaslarından biri, cennete girmeye vesile ve Rahman'ın rızasını kazanmaya en güçlü bir sebep olduğundan bu ilimde birçok uzun (mutavvel) ve kısa (muhtasar) eser tasnif edilmiştir. Bu muhtasar eserlerden biri de Binâ kitabı olup Hocamız Ahmed Rüşdî Efendi de bu esere Esâs isimli bir şerh yazmıştır.*

Bu şerhte sarf meselesinin kapısından mihrabına kadar kuru ve yaş her ne varsa hepsini derç etmiştir. Fakat bizim zeki talebelerimizden bazıları yeni başlayanlar için bu şerhi anlaşılır kolay ifadelerle özetlememi istediler. Zira bu eser öğrencilere hatta bazı hocalara bile zor gelecek konular içermekteydi. Ben bu talebe ısrarla olumlu cevap vermekten kaçındım.

⁶ Ayrıntılı bilgi için bk. Bursalı (t.y.), C. 1, s. 278; Konyalı (1945), s. 653; Yılmaz (2008), s. 8-9; Bayar (2018), s. 548.

⁷ Ayrıntılı bilgi için bk. Konyalı (1945), s. 653; Yılmaz (2008), s. 9; Bayar (2018), s. 548.

⁸ Ayrıntılı bilgi için bk. Akşehrî (1856), s. 96.

Şiirin son satırı şöyledir: (وقد تمته حمدا فحمدا بعام السنين شين ظاء باء) Anlamı: Bu kitabı çok hamd ederek sin (س), şın (ش), zı (ظ) ve ba (ب) yılında tamamladım. Hesaplaması şöyledir: Sin (س): 60, şın (ش): 300, zı (ظ): 900 ve ba (ب): 2 rakamlarına denk gelmektedir. Bunların toplam değeri: 1262 olmaktadır.

Bu gelgitleri yaşadığım bir zamanda abdestli olarak yatağa girdiğim mübarek bir gece rüyamda hocamı gördüm. Medresesi önünde abdest almak istiyordu. Ben de seçkin öğrencilerim yanımdayken ona abdest suyunu döktüm. Bana dedi ki: -Evladım kardeşlerinle medreseye buyurun. Hep beraber medreseye gittiğimizde gördük ki orası cennet bahçelerinden bir bahçe. Orada bana müjdeli, nazik ve hoş bir üslup içerisinde kitabımı ihtisâr etmemi söyledi.

Hocamdan bu şekilde icazet alınca benden talepte bulunanlara olumlu cevap verip özet bir şekilde eserimi yazmaya başladım ancak çok kıymetli bilgiler de ekledim ve bu kitabı Telhîsu'l-Esâs diye isimlendirdim....." (Akşehrî, 1856, s. 2-3).

3. Telhîsu'l-Esâs'ın Değerlendirilmesi

İhtisâr/telhîs çalışması mebsût ya da mutavvel tabir edilen bir kitabın ayrıntı ve tekrarları çıkarılarak özlü ve özgün bir eser ortaya çıkarma gayretidir. Muhtasar eseri kalemi alan müellif ihtisâr yapmasının yanı sıra ek bilgiler sunar, metinde kolaylaştırma yapar, kapalı olan yerlere açıklama getirir, bazen metin sahibini görüşünü destekler bazen de ona itirazda bulunur, bazen de onun kullandığı kaynaklardan farklı kaynaklar kullanır.

Ali b. Osman Efendi de eserinde ihtisârın yanı sıra ihtisâr ettiği esere birçok katkı sunmuştur. Biz de bu başlık altında onun eserinde asıl metne nazarla yaptığı kısaltmalara, eklemelere, kolaylaştırmalara, açıklamalara hatta ihtisâr ettiği kitabın yazarına karşı tenkitlerine yer vereceğiz. Ayrıca kullandığı farklı kaynakları tespit etmeye çalışacağız.

3.1. Tertîb ve Tanzîm: Yeri Değiştirilen Konular

*Telhîsu'l-Esâs'*ın muhtevâsı, Ali b. Osman Efendi'nin mukaddimesi hâriç tutulursa, *Esâsü'l-Binâ'*nın ve onun metni olan *Binâ* risalesinin muhtevâsından farklı değildir.

Bu başlık altında önce bu üç eserin muhtevaları karşılaştırmalı olarak tez planı şeklinde verilecektir. Bu planın numaralandırılması için *Binâ'nın* (Mukayyed Sarf Cümlesi içerisinde), İstanbul, 1317 baskısı, *Esâsü'l-Binâ'nın* İstanbul: Matbaa-i Amire, 1302/1881 baskısı ve *Telhîsu'l-Esâs'*ın da İstanbul: Hacı Muharrem Efendi Matbaası, 1273/1856 baskısı esas alınacaktır.

Binâ, Esâsü'l-Binâ ve Telhîsu'l-Esâs'ın Konularının Tertip Açısından Değerlendirilmesi			
Konular	Binâ	Esâsü'l-Binâ	Telhîsu'l-Esâs
Binâ Mukaddime	210	3-14	3-8
Esâsü'l-Binâ Mukaddime	-	2	-
Telhîsu'l-Esâs Mukaddime	-	-	2-3
Sülâsî Mücerred/Altı Bab	210-213	14-54	8-28
Birinci Bab	210-211	15-37	9-15
Müteaddinin Tanımı	211	37-40	15-17
Lazımın Tanımı	211	40-42	17-18
İkinci Bab	211	42-45	18-20
Üçüncü Bab	212	45-49	20-23
Dördüncü Bab	212-213	49-51	23-24
Beşinci Bab	213	51-53	24-27
Altıncı Bab	213	53-54	27-28
Sülâsî Mezid	214-222	54	28
Sülâsî Mezid Rübâiler	214-216	54-66	29-37
İfâl Bâbı	214	55-59	29-32
Tefîl Bâbı	214-215	59-63	32-34
Müfâale Bâbı	215-216	63-66	34-37
Sülâsî Mezid Humâsiler	216-219	66-86	37-53

İnfîâl Bâbı	216-217	67-75	38-43
İftîâl Bâbı	217	75-77	43-45
İfilâl Bâbı	217-218	77-81	45-48
Tefe'ul Bâbı	218	81-85	48-51
Tefâul Bâbı	218-219	85-86	51-53
Sülâsî Mezîd Sûdâsiler	219-222	86-95	53-60
İstifâl Bâbı	219-220	87-90	53-55
İfiâl Bâbı	220	90-92	55-57
İfivvâl Bâbı	220-221	92-93	57-58
İfilâl Bâbı	221-222	93-95	58-60
Rübâî Mücerred/Dehrace Bâbı	222	95-97	60-62
Dehrace Bâbına Mülhak Bablar	223-225	97-103	62-67
Havkale Bâbı	223	98-99	63
Beytare Bâbı	223	99	63-64
Cehvera Bâbı	224	99-100	64
Asyera Bâbı	225	100	64-65
Celbebe Bâbı	224-225	100-102	65-66
Selkâ Bâbı	225	102-103	66-67
İlhakın Tanımı	225	103-105	67-68
Rübâî Mezîd Bablar	225-227	105-108	68-71
Rübâî Mezîd Hümâsî Bab	225-226	105	68-69
Tedahrace Bâbı	225-226	105	68-69
Rübâî Mezîd Sûdâsî Bablar	226-227	105-108	69-71
İhranceme Bâbı	226	106	69-70
İkşaarre Bâbı	226-227	106-108	70-71
Tedahreceye Mülhak Bablar	227-229	108-111	71-74
Tecelbebe Bâbı	227	108-109	71-72
Tecevrabe Bâbı	227-228	109	72-73
Teşeytane Bâbı	228	109-110	73-74
Terahveke Bâbı	228	110	74
Teselkâ Bâbı	228-229	110-111	74
İlhakın Anlamı (Tedahreceye Mülhak Bablarda)	229	111-113	74-77
İhrancemeye Mülhak Bablar	229-230	113-115	77-79
İk'ansese Bâbı	229-230	113-114	77-78
İslenkâ Bâbı	230	114-115	78-79
Aksâmı Semaniye	230-231	115-121	79-82
Aksâmı Seb'a	231-235	121-158	82-95
Sahih Fiil	231	122-128	82-84
Misal Fiil	231	128-130	84
Ecvef Fiil	231-232	130-135	84-86
Nakıs Fiil	232	135-138	86-87
Lefif Fiil	232	138-146	87-89
Lefif-i Makrûn	232	138-144	87-88
Lefif-i Mefrûk	232	144-146	88-89
Muzâaf Fiil	233	146-147	89-90
İdgâm	233-234	147-155	90-93
Mehmuz Fiil	234-235	155-158	93-95
Aksâmı Seb'a Şiiri	235	158	95
Esâsü'l-Binâ Hâtıme	-	158	95
Telhîsü'l-Esâs Hâtıme	-	-	96

3.2. Özetlenen Konular (İhtisar/Telhîs)

Ali b. Osman Efendi'nin *Telhîsu'l-Esâs* adlı eseri bir telhîs çalışması olması sebebiyle kaynağı konumunda bulunan *Esâsü'l-Binâ*'dan birtakım özetlemeler yapmıştır. Burada *Esâsü'l-Binâ*'da yer aldığı halde *Telhîsu'l-Esâs*'ta özetlenerek alınan konular açıklanacaktır.

1. *Esâsü'l-Binâ*'da besmelenin (بِسْمِ اللَّهِ) başındaki bâ (ب) harfi cerinin anlamı ile ilgili görüşlere yer verilmiştir. Buradaki bâ (ب) Zemahşerî'ye göre mülâbese (beraber olmak), Beyzâvî'ye göre ise istiâne (yardım isteme) anlamındadır. Bu iki görüşten tercih edilen görüş Beyzâvî'nin görüşüdür. Buraya kadar olan bilgi *Telhîs*'te aynen aktarılmaktadır. Ardından şerhte Beyzâvî'nin görüşü olan istiâne'ye gelen itirazlar ve bunlara yönelik cevaplar ayrıntılı olarak tartışılmaktadır (Karaağacı, 1881, s. 3). *Telhîs*'te ise bu tartışmaların ayrıntısına girilmeden özetle şu bilgi verilmektedir: "Bâ istiâne anlamında olduğunda Allah'ın ismi alet konumunda olacağı için bu anlam uygun olmaz, diyenlere karşı şu cevap verilebilir: Burada Allah'ın ismi gerçek alet değil de alete benzer konumdadır. Yani bir işin meydana gelmesi için değil de kemale ulaşması için araç konumunda olduğundan bu tazime halel getirmez." (Akşehrî, 1856, s. 4).

2. Ahmed Rüşdî Efendi besmelenin (بِسْمِ اللَّهِ) başındaki bâ (ب) harfi cerinin anlam bağlantısı olan kelime yani müteallakın ne olduğu ayrıca müteallak olan kelimenin hususi anlamda (zarfı lağv) ya da umumi anlamda (zarfı müstekar) bir kelime olduğu hakkında bilgi vermiştir. Besmelenin geçtiği cümlelerin fiil mi yoksa isim mi olması gerektiğine dair tartışmalara yer verip fiil olmasının daha doğru olduğuna dair tercihinin belirtmiştir. Diğer taraftan müteallak olarak takdir edilen fiilin harfi cerden önce mi sonra mı olmasına dair görüşlere de yer verip Zemahşerî'nin harfi cerden sonra olmasını tercih ettiğini ve bu tercihinin gerekçelerini dört maddede geniş bir şekilde izah etmiştir (Karaağacı, 1881, s. 3-4).

Şerhte yer alan bu uzun anlatım *Telhîs*'te şu şekilde özetlenmiştir: "Bâ harfi cerinin müteallakı (ألف) ya da (أقرأ) gibi hususi anlamdaki fiillerden biri olup harfi cerden sonra takdir edilmektedir. Ayrıca bu cümle sahih olan görüşe göre fiil cümlesidir." (Akşehrî, 1856, s. 4).

3. Ahmed Rüşdî Efendi, bismillah (بِسْمِ اللَّهِ) ifadesinde geçen isim (اسم) kelimesinin hangi kökten geldiğine dair Basra ve Küfe arasındaki tartışmaya yer vermektedir. Basralılara göre nakıs fiil olup (سما-يسمو-سمو) kökünden geldiğini ve aslının (سمو) olup son harfi hazfedildikten sonra başına hemze getirildiğini belirtmekte, ardından uygulanan i'lâl kurallarını tüm ayrıntılarıyla anlatmaktadır. Kûfelilere göre misal fiil olup (وسم-يسم-سمة) kökünden geldiğini ve aslının (سمة) olup ilk harfi hazfedildikten sonra başına hemze getirildiğini belirtmekte, ardından uygulanan i'lâl kurallarını yine tüm ayrıntılarıyla anlatmaktadır. Ahmed Rüşdî Efendi, bu tartışmada Basra'nın görüşünü tercih etmektedir. Zira Arap kelimelerinde son harfin hazfedilmesi ilk harfin hazfedilmesine göre daha yaygındır (Karaağacı, 1881, s. 3-4).

Ali b. Osman Efendi bu bilgilerden sadece Basralılara ve Kûfelilere göre kelimenin hangi kökten geldiğine ve hangi görüşün tercih edilmesi gerektiğine dair görüşe yer verip, iki görüşün tüm ayrıntıları ve tartışmanın sonucu için araştırmacıları şerhe yönlendirmektedir (Akşehrî, 1856, s. 4).

4. Ahmed Rüşdî Efendi şerhte önce (اللَّهُ) lafzının aslının ne olduğuna dair tartışmalara, ardından istikakına yer vermiştir. Bu görüşünü üç delille gerekçelendirmiş ve bu üç delili ve her delilin pratik sonucunu açıklarken uzun kelamî tartışmalara girmiştir (Karaağacı, 1881, s. 6-7).

Ali b. Osman Efendi ise Telhîs'te bu bilgilerden özet olarak (الله) lafzının sadece iştikakına yer vermiştir. (Akşehrî, 1856, s. 5).

5. Telhîs'te rahmân ve rahîm kelimeleri ile ilgili bilgiler şu şekilde özetlenmiştir: Bu iki kelime meşhur olan bilgiye göre sıfatı müşebbehedirler. Doğru olan ise bunların mübalağa vezni olup ikisinin de rahmet/merhamet sahibi olarak aynı anlama haiz olmalarıdır. (Akşehrî, 1856, s. 7-9).

Şerhte bu özet bilgilerin dışında çok ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir. Örneğin Sîbeveyh ve Zeccâc'e (ö. 311/923) göre rahmân kelimesi sıfatı müşebbehe, rahîm kelimesi ise mübalağa kalıbındadır. Cumhur'a göre ise her ikisi de sıfatı müşebbehedir. Şerhte bu kelimelerin sıfatı müşebbehe olduğunda nasıl mübalağa ifade edebilirler diye yapılan itirazlara uzun uzun cevap verilmektedir. Her ikisinin de mübalağa kalıbı olmasını tercih edilmekte ve Allah Teâlâ'nın sıfatları için mübalağa ifadesinin kullanılmasına dair itirazlara yer verilip ardından bunlara geniş bir şekilde yanıt verilmektedir (Karaağacı, 1881, s. 7-9).

6. Şerhte (اعلم أن أبواب التصريف خمسة وثلاثون بابا) cümlesinin irabı ile ilgili geniş bilgi verilmiştir (Karaağacı, 1881, s. 11). Telhîs'te ise bu bilgiler çok özet alınmış ve Molla Câmî'nin görüşüne yer vererek irab takdirinin (اعلم أن كون أبواب التصريف خمسة وثلاثين بابا) şeklinde olmasının daha doğru olacağını belirtmiştir (Akşehrî, 1856, s. 6).

7. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde, metinde geçen (التصريف) kelimesini açıklarken bunun sarf ilmi için özel isim ('alem) olduğunu belirttikten sonra alemin kullanım açısından kısımlarını, bu kısımların alt başlıklarını ve alemin ayrıca vaz' açısından kısımlarını örneklerle sayfalarca anlatmaktadır (Karaağacı, 1881, s. 11-13).

Ali b. Osman Efendi, alemin kısımlarını anlattıktan sonra vaz' açısından da 'alemi kısımlara ayırarak konuyu özetlemiştir (Akşehrî, 1856, s. 6-7).

8. Sülâsî mücerred babların örnekleri verilirken mazi ve muzari fiiller verilmekte olup masdar zikredilmemektedir. Bu bablarda masdarın zikredilmemesinin sebebi ve bablardan bazı masdar kalıplarının kurallı olarak gelmesi konusu şerhte ayrıntılı ele alınmakta (Karaağacı, 1881, s. 19-20), Telhîs'te ise sadece sülâsî mücerred babların masdarları kıyasî olmayıp semâî olduğu bilgisi zikredilmektedir (Akşehrî, 1856, s. 11).

9. Şerhte alâmet (علامة) ve hâssâ (خاصة) kelimelerinin anlamları ve aralarındaki farklar çok ayrıntılı (Karaağacı, 1881, s. 20-21), Telhîs'te ise alâmet (علامة) bir şeyde bulunup başka bir şeyde bulunmayan, hâssâ (خاصة) ise bir şeyde bulunup başka bir şeyde bulunmayandır denilerek konu özet olarak anlatılmaktadır (Akşehrî, 1856, s. 11).

10. Fiil kelimesinin ilk harfi kesreli (فعل) olduğunda ıstılah, fethalı (فَعْل) olduğunda masdar anlamı olduğu ayrıca fiillerin ilâc (etki kabul eden) ve gayri ilâc ayrımı şerhte genişçe (Karaağacı, 1881, s. 21), Telhîs'te ise bunların sadece tanımına yer verilmiştir (Akşehrî, 1856, s. 11-12).

11. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde, müteaddi ve lazım konusunu anlatırken (نقص-حرم) ve (بنقص) gibi bazı fiillerin aynı babdan hem müteaddi hem lazım geldiğini, (بحرم) gibi bazı fiillerin ise farklı bablarda müteaddi ve lazım olarak kullanıldığını detaylı bir şekilde anlatmaktadır (Karaağacı, 1881, s. 31-32). Telhîs'te ise bu konu daha özet olarak verilmiş hatta örnekler için şerhe bakılması tavsiye edilmiştir (Akşehrî, 1856, s. 13-14).

12. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde, (ضرب-يضرب) babının birinci bab, (نصر-ينصر) babının ise ikinci báb olması konusunda Binâ müellifinin Beyhakî (ö. 565/1169), Zevzenî (ö. 486/1093) ve İsamüddin (ö. 945/1538) ile aynı görüşte olduğunu, Zemahşerî'nin ise tam aksi görüşte olduğunu beyan edip bu iki görüş arasındaki tartışmaları ayrıntılı olarak

açıklamıştır (Karaağacı, 1881, s. 32-34). Telhîs'te ise tartışmalara girilmeden bu bilgiler (نقص) fiili üzerinden özet olarak verilmiştir (Akşehrî, 1856, s. 18).

13. (أيضاً) kelimesinin lügat anlamı ve irabı konusunda şerhte ayrıntılı (Karaağacı, 1881, s. 44), Telhîs'te ise özet olarak sadece amili mahzûf bir mefulü mutlak olması bilgisine yer verilmiştir (Akşehrî, 1856, s. 19).

14. (التكثير) kelimesinin açıklamasında buradaki elif lamın ahdi harici olması ya da muzafun ileyhten 'ıvaz olması yani onun yerine geçmesi şerhte ekollerin görüşleri ile birlikte ayrıntılı verilmekte (Karaağacı, 1881, s. 61), Telhîs'te ise sadece muzafun ileyhten 'ıvaz olduğu bilgisi özet olarak yer almaktadır (Akşehrî, 1856, s. 33).

15. Mutâvaatın tanımında yer alan (الشيء) kelimesinin lügat ve ıstılah anlamı, bunula ilgili Eşari ve Mutezile alimlerinin görüşleri şerhte ayrıntılı olarak (Karaağacı, 1881, s. 68-70), Telhîs'te ise (الشيء) kelimesinin sadece ıstılah anlamı açıklanmaktadır (Akşehrî, 1856, s. 40).

16. Ahmed Rüşdî Efendi mutâvaatın tanımında yer alan (عن تعلق الفعل المتعدي) ifadesinin şerhinde masdarların anlamlarını geniş bir şekilde anlatmaktadır. Masdarların asıl anlamı, fail/ma'lum anlamı, meful/meçhul anlamı, malum anlamı için hâsıl bi'l-masdar ve meçhul anlamı için hâsıl bi'l-masdar olmak üzere beş anlamı vardır. Bu anlamların hakiki ve mecaz olması hususundaki tartışmaları birçok alimin görüşünü de naklederek açıklamaktadır. Açıklamanın sonunda da "Bu bilgiler çok kıymetli ancak bu konuda tam manasıyla söz söyleyen kimse olmadığı için sözü uzattık." diyerek sözünü tamamlamaktadır (Karaağacı, 1881, s. 70-73). Ali b. Osman Efendi ise masdarın beş anlamını ve bu manalardan hakiki ve mecazi anlamlarına yer verip "Konuyu uzatmak muhataba ağır gelip bıktırır." diyerek bu konuyu daha özet olarak vermiştir (Akşehrî, 1856, s. 41).

17. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde, istifâl babını anlatırken (اسطاع) fiilinin bu babdan mı yoksa ifâl babından mı olduğuna dair görüşlere yer vermiş ve konuyu tüm ayrıntılarıyla anlatmıştır (Karaağacı, 1881, s. 87-88). Ali b. Osman Efendi de Telhîs'te "Bu fiilin (اسطاع) ائتنسبط şeklinde kesreli ise iftiâl babından olup tâ harfi mahzûf, (اسطاع) şeklinde fethalı ise ifâl babından olup sîn harfi zâiddir", diyerek bu konuyu özet olarak vermiş ardından "Bu konuyu hocam tam ve güzel açıklamıştır dolayısıyla tahkik ve ayrıntı isteyen şerhe baksın." diye tavsiyede bulunmuştur (Akşehrî, 1856, s. 53).

18. Ali b. Osman Efendi (جلب) fiilinin anlamı ve ıstıkakı ile ilgili hocasının verdiği bilgileri (Karaağacı, 1881, s. 101-102) özetleyip bunlardan sadece müteaddî ve lazım anlamlarına yer vermiştir. Ardından işte bu "esasın özetidir" (تلخيص الأساس) diyerek hem konuyu özetlediğine hem de kitabın ismine ima etmiş olabilir (Akşehrî, 1856, s. 66).

19. Sâlim ve gayri sâlim fiillerin sarf ve nahiv alimlerine göre farklı olduğuna dair bilgi ve örnekler şerhte ayrıntılı olarak anlatılmıştır (Karaağacı, 1881, s. 118-120). Telhîs'te ise "fiili hem sarf hem de nahiv alimlerine göre gayri sâlim, (ع) fiili ise sarf alimlerine göre gayri sâlim ama nahivcilere göre salimdir", ifadesiyle konu özet olarak açıklanmıştır (Akşehrî, 1856, s. 80).

20. Ali b. Osman Efendi misâl fiildeki vâvın dönüşümü ile ilgili hocasının uzunca verdiği bilgileri (Karaağacı, 1881, s. 128-130) (التكلمان), (التراث) ve (التهمة) kelimelerinde vâv tâya dönüşmüştür. Şerhte anlatılmak istenen de budur." diyerek konuyu özetlemiştir (Akşehrî, 1856, s. 84).

3.3. Çıkarılan Konular (İktisâr)

Ali b. Osman Efendi'nin eseri bir telhîs çalışması olması sebebiyle kaynağı konumunda bulunan *Esâsü'l-Binâ*'da gereksiz ve ayrıntı olarak gördüğü bazı bilgilere *Telhîs*'te yer vermemiştir. Burada şerhte yer aldığı halde *Telhîs*'te yer verilmeyen konular açıklanacaktır.

1. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde, metinde geçen (التصريف) kelimesini açıklarken masdardan türetilen kelimelerin temel olarak dokuz tane olduğunu bunların da mazi, muzari, emir, nehiy, ismi fail, ismi meful, ismi zaman, ismi mekan ve ismi alet olduğunu beyan etmektedir. Ardından bunların nasıl iştikak ettiğini anlatmaktadır (Karaağacı, 1881, s. 14). Ali b. Osman Efendi bu bilgilerin hiçbirine *Telhîs*'te yer vermemiştir.

2. Şerhte (منها) kelimesinin sıfat mı hal mi olduğu konusu cumhurun, İbn Malik'in ve Teftâzânî'nin görüşleri aktararak açıklanmaktadır (Karaağacı, 1881, s. 14-15). *Telhîs*'te ise bu konuya yer verilmemiştir.

3. Şerhte elif-lam (ال) harflerinden hangisinin harfi tarif olduğunu Halil b. Ahmed, Sîbeveyh ve Müberred'in görüşlerine yer verilerek izah edilmiştir (Karaağacı, 1881, s. 15-16). *Telhîs*'te ise bu konuya yer verilmemiştir.

4. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde “*Bil ki bu makam uzun uzun anlatmayı gerektirir.*” diyerek mazi, muzari ve muzariden oluşan fiiller ile ismi fâil, ismi meful, ismi mekan, ismi zaman, ismi alet gibi isimlerin masdardan türemesini, bunların arasındaki anlam ilişkilerini, sigalara verilen isimlerin sebeplerini açıklamıştır. Son olarak da vezin ve mevzun karşılaştırılmasını örneklerle izah etmiştir (Karaağacı, 1881, s. 21-24). Ali b. Osman Efendi ise bu bilgilerin hiçbirine *Telhîs*'te yer vermemiştir.

5. Şerhte muzâri fiilin tanımında yer alan “başında muzâraat harfi olan fiiller” ifadesine yapılan itirazlar ve bu itirazlara cevaplar açıklanmaktadır (Karaağacı, 1881, s. 25). *Telhîs*'te ise başında muzaraat harfi bulunan (يزيد), (يشكر), (يعوق) ve (يغوث) gibi özel isimlere yönelik itiraz ve cevaplara yer verilmiş ancak (نصر), (أكرم), (تكسر), ve (تباع) gibi fiillere yönelik itiraz ve cevaplar metinden çıkarılmıştır (Akşehrî, 1856, s. 12).

6. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde muzari fiilde hal ve istikbal anlamlarının aynı anda bulunup bulunamayacağını anlatırken mazi ve muzarinin iştirakinin mümkün olup olmayacağı sorusuna cevap aramaktadır. Bu konu ile ilgili hocalara yardımcı olmak amacıyla ayrıntılı açıklama yapacağını belirtmiştir. Konuyu üç mukaddime ve bu mukaddimelerin alt başlıkları altında uzun uzadıya izah etmiştir. Bu izah esnasında Aristo gibi felsefeciler ile Teftâzânî (ö. 792/1390) ve Seyyid Şerif Cürçânî (ö. 816/1413) kelimelerin görüşlerine de yer vererek birçok felsefî ve kelamî tartışmaları aktarmıştır (Karaağacı, 1881, s. 25-29). Ali b. Osman Efendi ise bu bilgilere yer vermemiştir.

7. Şerhte (وبناؤه) kelimesinin açıklamasında buradaki izafetin lam anlamında olduğu ifade edilmiş (Karaağacı, 1881, s. 29-31) *Telhîs*'te de bu bilgi aynen aktarılmıştır (Akşehrî, 1856, s. 13). Ardından şerhte izafetin lam, min ve fi anlamındaki üç şekli ayrıntılı olarak işlenmiş (Karaağacı, 1881, s. 29-31) ancak *Telhîs*'te ise bu kısımlara yer verilmemiştir.

8. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde (نحو نصر زيد عمرا) cümlesinin irabını açıklarken Seyyid Şerif Cürçânî'nin “hüküm” konusunu üç kısma ayırdığını ifade ettikten sonra bu üç kısmı tüm ayrıntılarıyla izah etmiştir. Bu izah esnasında konu ile ilgili Seyyid Şerif Cürçânî ile Teftâzânî arasındaki birçok felsefî ve kelamî tartışmaları aktarmış ve bunların ilim ehlinin bilmesi gereken çok kıymetli konular olduğunu belirtmiştir (Karaağacı, 1881, s. 34-36). Ali b. Osman Efendi ise bu bilgilere yer vermemiştir.

9. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde mefulün fiilden önce var olup olmayacağı tartışmasına ve bu konudaki iki ayrı görüşe yer vermektedir (Karaağacı, 1881, s. 39). Ali b. Osman Efendi ise bu bilgilere yer vermemiştir.

10. Ahmed Rüşdî Efendi lazım fiilin tanımını şerh ederken lazım fiilin müteaddi ve müteaddi fiilin de lazım olma yollarını örnekleriyle beraber birkaç sayfayla izah etmiştir (Karaağacı, 1881, s. 40-42). Ali b. Osman Efendi ise bu bilgilerin tamamını metinden çıkarmıştır.

11. Ahmed Rüşdî Efendi, (ذهب) fiilinin anlamı ile masdarının kalıpları ve anlamları konusunda geniş bilgilendirme yapmaktadır (Karaağacı, 1881, s. 48-49). Ali b. Osman Efendi ise metindeki cümlelerin anlamı üzerinde durduktan sonra şerhteki açıklamalarla ilgili “bu bilgiler bizim amacımız değil” diyerek yer vermemiştir (Akşehrî, 1856, s. 23).

12. Ahmed Rüşdî Efendi, (علم) kelimesinin tarifini ve ve nahiv ekollerine göre izahını yapmaktadır (Karaağacı, 1881, s. 50). Ali b. Osman Efendi ise “bu bilgiler bu makama uygun değil” diyerek bu izahatları çıkarmıştır (Akşehrî, 1856, s. 24).⁹

13. Şerhte beşinci bab açıklanırken sıfatın dört çeşidine yer verilmiş (Karaağacı, 1881, s. 51) ama *Telhîs'*te bunlara değinilmemiştir.

14. İfal babının anlamlarından biri olan haml (حمل) anlamına şerhte yer verilmiş (Karaağacı, 1881, s. 59) ama *Telhîs'*te buna değinilmemiştir.

15. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde taksim hakiki ve itibari kısımlarını tüm ayrıntılarıyla izah etmiştir. Bu izah esnasında konu ile ilgili Seyyid Şerif Cürçânî ile Teftâzânî arasındaki birçok felsefî ve kelamî tartışmaları aktarmış ve bunların “ilim ehlinin bilmesi gereken çok kıymetli konular” olduğunu belirtmiştir (Karaağacı, 1881, s. 115-118). Ali b. Osman Efendi ise bu bilgilerin tamamını metinden çıkarmıştır.

16. Ahmed Rüşdî Efendi (والهمزة والتضعيف) ifadesinde hemze ve şedde ile ilgili çok ayrıntılı bilgi vermiş, hemzenin hafzedildiği ve kalb edildiği yerleri, teshil/hemzesiz okumak ile okunması gereken yerleri örnekleriyle ve ayetlerden delilleriyle beraber sayfalarca izah etmiştir (Karaağacı, 1881, s. 122-128). Ali b. Osman Efendi ise bu bilgilerin tamamını metinden çıkarmıştır.

17. Ali b. Osman Efendi şerhte lefif-i makrun konusu bağlamında iki illetin aynı anda bulunduğu fiillerle ilgili anlatılan bilgilerin tamamını metinden çıkarmıştır (Karaağacı, 1881, s. 138-144).

18. Ahmed Rüşdî Efendi lefif-i mefruk konusunda bilmece olarak sorulan bir cümleyi verip bunun uzun uzun açıklamasını yapmış (Karaağacı, 1881, s. 145), *Telhîs'*te ise bu bilgiye yer verilmemiştir.

19. Ahmed Rüşdî Efendi idğam konusu şerh ederken Zemahşerî, İbn Hacib, Çarperdî ve Zencânî'nin tanımlarına ve bunlarla ilgili itiraz ve cevaplara yer vermiş (Karaağacı, 1881, s. 148-149), *Telhîs'*te ise bu bilgiye yer verilmemiştir.

3.4. Eklenen Konular (Ziyâde/Tetmîm)

Ali b. Osman Efendi'nin eseri bir telhîs çalışması olmasına rağmen kaynağı konumunda bulunan *Esâsü'l-Binâ'* da yer almayan ve önemli gördüğü bazı bilgilere *Telhîs'*te yer vermiştir. Çalışmanın bu kısmında şerhte yer almadığı halde *Telhîs'*te yer verilen konular açıklanacaktır.

⁹ Ali b. Osman, *Telhîsu'l-Esâs*, 24.

1. Ahmed Rüşdî Efendi, *Binâ* kitabının başında besmele olduğu halde hamdele olmamasının sebebini besmelede hamdin dolaylı olarak var olduğunu ve bu gibi kısa risalelerde ihtisârın matlup olduğunu beyan etmektedir (Karaağacî, 1881, s. 3). Ali b. Osman Efendi de buna yer verdikten sonra şu bilgileri eklemektedir:

“Bu konuda besmele ile başlamak, besmele ve hamdeleyi birlikte zikretmek ve hamdeleyi besmeleden sonra zikretmek olmak üzere üç ihtimal vardır. Birinci ve üçüncü maddeler zorunlu ancak ikinci madde zorunlu değildir. Yani Binâ müellifinin yaptığı gibi bismelenin zikredilip hamdelerin terkedilmesi icmaya aykırı değildir.

Diğer taraftan şu bilgiler bu görüşümüzü desteklemektedir: Buhârî şerhleri, hamdele ile ilgili hadislerin sıhhat derecesi bu konuda delil olmak için yeterli olmadığına vurgu yapmaktadırlar. Peygamberimizin krallara gönderdiği mektuplarda besmele olduğu halde hamdele bulunmamaktaydı. Hatta Nevevî, Müslim şerhinde Peygamberimizin Heraklius’a gönderdiği mektubun sadece besmele ile başladığını söylemektedir. Ayrıca İbnü’l-Hâcib’e göre hutbelerde bismelenin yanı sıra hamdeleye de ihtiyaç olduğu halde belge ve risalelerde hamdeleye ihtiyaç yoktur” (Akşehrî, 1856, s. 3-4).

2. Bismelenin (بِسْمِ اللّٰهِ) başındaki bâ harfi cerinin istiâne anlamında olduğunda Allah’ın ismi gerçek alet değil de alete benzer konumdadır. Yani bir işin meydana gelmesi için değil de kemale ulaşması için araç konumunda olduğundan bu tazime halel getirmeyeceği hem şerhte hem de *Telhîs*’te açıklanmıştır. Buna ek olarak *Telhîs*’te, konuyu desteklemek bağlamında Seyyid Şerif Cürçânî’nin Keşşâf haşiyesinde “Allah” isminin alet olmasının hakiki değil itibari olduğu yani bereket ve teberrük anlamı taşıdığına dair görüşlerine yer verilmiştir (Akşehrî, 1856, s. 4).¹⁰

3. Ali b. Osman Efendi bazen şerhte hiç yer almayan bilgilere yer vermektedir. Örneğin kitabının başında (بِاللّٰهِ) kelimesi yerine (بِسْمِ اللّٰهِ) ifadesinin kullanıldığını şöyle açıklamaktadır: (بِاللّٰهِ) kelimesi yemin için (بِسْمِ اللّٰهِ) ifadesi ise teyemmün yani hayır ve bereket talebi içindir (Akşehrî, 1856, s. 5).

4. Şerhte yer almayan bir bilgi de rahmân ve rahîm kelimelerinin anlam farklılıklarıdır. *Telhîs*’te yer alan bilgiye göre kalıptaki ziyade, manadaki ziyadeye delalet ettiği için rahmân kelimesi rahîm’den daha mübalağalıdır. Bu nedenle rahmân dünyada geçerli olup hem mümin hem de kafire şamildir. Rahîm ise ahirette geçerli olup sadece müminler içindir. Ayrıca er-Rahman (الرحمن) kelimesi elif-lamlı olduğunda Allah lafzı gibi alem olup başkasına isim olarak verilemez (Akşehrî, 1856, s. 5-6).

5. Ali b. Osman Efendi, şerhte yer almayan şu bilgiye yer vermektedir: “(اعلم) kelimesinin cemi değil de müfred olarak kullanılması daha güzeldir. Çünkü cemi kalıbı olarak kullanılsaydı üçten aşğını içermezdi. Müfred kalıbı olarak kullanımı daha kapsamlı bir kullanımdır” (Akşehrî, 1856, s. 6).

6. Ali b. Osman Efendi, şerhte yer almayan şu bilgiyi vermektedir: (اعلم أن أبواب) gibi cümlelerde Molla Camî’ye göre (كون) takdiri yapılmalıdır. Bu durumda (كون) kelimesi (اعلم) fiilinin iki meful yerine geçen mefulüdür. Cümlenin takdiri şöyledir: (اعلم أن كون أبواب التصريف خمسة وثلاثون بابا) (Akşehrî, 1856, s. 6).

7. Şerhte (اعلم أن أبواب) cümlesindeki (بابا) kelimesinin irabına yer verilmemiştir. *Telhîs*’te ise Ali b. Osman Efendi, bunun temyiz olduğunu söylemiş, hakiki ya da mecazi temyiz olduğuna dair Teftâzânî ve Siyâlkûtî’nin (ö. 1067/1657) görüşlerine yer verdikten sonra da kendi görüşünü belirtmiştir (Akşehrî, 1856, s. 7-8).

¹⁰ Ali b. Osman, *Telhîsu’l-Esâs*, 4.

8. Şerhte olmadığı halde *Telhîs*'te (فعل يفعل) terkinin bu iki kelime arasında vav harfi olmadan atıfsız olarak haber olarak kullanılmasına gelebilecek itiraza cevap verilmiştir (Akşehrî, 1856, s. 10).

9. *Telhîs*'te sarf ilminde vezin olarak (فعل) kelimesinin tercih edilmesinin gerekçesi beyan edilmiş olduğu halde şerhte buna değinilmemiştir (Akşehrî, 1856, s. 10-11).

10. Şerhte dördüncü bab açıklanırken (فضل-يفضل) ve (نعم-ينعم) fiillerinin bu babdan olup olmamasına dair tartışmalara yer verilmiş (Karaağacı, 1881, s. 49) *Telhîs*'te bu örneklere (زال-يزال/يزول) fiili eklenmiştir (Akşehrî, 1856, s. 23-24).

11. *Telhîs*'te (حرف واحد) ifadesinde (أحد) yerine (واحد) kelimesinin tercih edilmesinin gerekçesi beyan edilmiş olduğu halde şerhte buna değinilmemiştir (Akşehrî, 1856, s. 29).

12. *Telhîs*'te müfâale babı anlatılırken sülâsî mezid masdarların semaî ve câmid olmayıp kıyâsî ve müştak oldukları ve fiili maziden türetildiği beyan edilmiş olduğu halde şerhte buna değinilmemiştir (Akşehrî, 1856, s.35).

13. Ali b. Osman Efendi *Telhîs*'te infiâl babını anlatırken fiil, isim ve harflerdeki hemze-i vasıl konusuna yer vermiş ve Çarperdî (ö. 746/1346), Saçaklızâde Mehmed Efendi (ö. 1145/1732), İsamüddin el-İsferâyînî ve Ali el-Kârî'den (ö. 1014/1605) alıntılar yaparak bu konuyu ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır (Akşehrî, 1856, s. 39). Halbuki şerhte bu bilgilerin hiçbirine değinilmemiştir.

14. *Telhîs*'te (على خمسة أحرف) ifadesinde (حروف) yerine (أحرف) kelimesinin tercih edilmesinin gerekçesi izah edilirken cem-i killet ve cem-i kesret konusuna yer verilmiştir (Akşehrî, 1856, s. 44). Ancak şerhte buna değinilmemiştir.

15. Ali b. Osman Efendi if'îlâl babının lazım olduğu için meful alamayacağını belirtmiş ve bununla ilgili şu bilgiyi vermiştir: “*Abdest duasında (اللهم بيض وجهي بنورك يوم تبيض) geçen (وجه أولياك ولا تسود وجهي) fiilini if'îlâl babından (ولا تُسَوِّدُ) şeklinde okumak hatalıdır zira (وجهي) kelimesi mefuldür. Bu nedenle tefil babından (ولا تُسَوِّدُ) şeklinde okumak daha doğrudur*” (Akşehrî, 1856, s. 47).

16. Ali b. Osman Efendi tefe'ul babının anlamları arasında tedericilik anlamına yer vermiştir (Akşehrî, 1856, s. 50).

17. Ali b. Osman Efendi tefâul babının müteaddî olarak kullanılıp meful alabileceği bilgisini vermektedir (Akşehrî, 1856, s. 52). Ancak şerhte bu bilgi yoktur.

18. Ali b. Osman Efendi (يقال عشب الأرض إذا نبت في وجه الأرض في الجملة) cümlesinin şerhinde (في الجملة) ifadesinin azlık, (بالجملة) ifadesinin çokluk anlamına geldiğini belirtmektedir (Akşehrî, 1856, s. 56).

19. Ali b. Osman Efendi (افعال-يفعال) babında iki sakin art arda geliyor diye gelecek itiraza cevap verirken Arap dilinde iki sakinin yan yana gelebileceği beş yeri örnekleriyle ayrıntılı bir şekilde anlatmaktadır (Akşehrî, 1856, s. 59).

20. Ali b. Osman Efendi, İsamüddin İsferâyînî'ye dayandırdığı bir bilgiye istinaden atıf harfi olan sümme'nin bazen önceki kısmının sonraki kısmından daha üstün ya da daha düşük olduğuna işaret ettiğinden dolayı (ثم اعلم) ifadesindeki sümme, kendisinden önceki kısmın daha önemli olduğuna işaret etmiş olabileceğini söylemektedir (Akşehrî, 1856, s. 79).

21. Ali b. Osman Efendi sahîh ve sâlim kavramlarını umumilik ve hususilik açısından karşılaştırmıştır (Akşehrî, 1856, s. 83-84).

22. Ali b. Osman Efendi ecvef fiili anlatırken kalb yoluyla ilalin yedi şartı olduğunu belirtmiş ve bunları örnekleriyle açıklamıştır (Akşehrî, 1856, s. 85-86).

23. Ali b. Osman Efendi mehmûz fiili anlatırken iki hemzenin yan yana geldiği durumları ve buradaki kuralları delillerle izah etmiştir (Akşehrî, 1856, s. 94-95).

3.5. Muğlak Konuları Açıklama ve Anlaşılmasını Kolaylaştırma (İzâh/Teshîl/Teysîr)

Ali b. Osman Efendi *Esâsü'l-Binâ'* da yer alan ve anlaşılması zor olan bazı konuları daha anlaşılır ve kolay gelen ifadelerle açıklamaya çalışmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır:

1. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde, (علم) kelimesinin anlamına yönelik açıklamalar yaparken Kefevî'nin görüşüne yer verir ve o görüşlere itirazda bulunur (Karaağacı, 1881, s. 11). Anlatım biraz kapalı olup izaha muhtaçtır. Bu sebeple Ali b. Osman Efendi de Telhîs'inde bu konuyu ele alır ve "daha açık ifadeyle şöyle izah edilir" diyerek konuyu şöyle açıklar: "Kefevî'ye göre (علم) kelimesinde hitap tecrit yoluyla kişinin kendisine hitap etmesidir. Yani sanki musannif kendinden başka bir kimse çıkarıp karşısına koyarak ona hitap etmektedir. Ancak Kefevî'nin görüşü burada uygun değildir. Zira bu konum ifade ve teşvik içindir. Dolayısıyla teşvik eden ve edilen aynı kişi olamaz. Daha açık ifadeyle mütekelim ve muhatap aynı kişi olamaz" (Akşehrî, 1856, s. 6).

2. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde, misal ve şahid kavramlarını açıklarken bazı alimlerin görüşlerine, bu görüşlere yapılan itirazlara ve açıklama esnasında birçok belagat ve mantık terimlerine yer vermiştir (Karaağacı, 1881, s. 32-33). Ali b. Osman Efendi ise bu tartışmalara ve bu terimlere hiç değinmeden konuyu daha sade ve anlaşılır bir şekilde şöyle aktarmıştır: "Misal ve şahid arasındaki fark nedir diye sorarsan cevap şudur: Kuralı izah etmek için getirilen kelama misâl, kuralı isbat için getirilen ayet, hadis ya da güvenilir Arap kelamı da şahid diye isimlendirilir." (Akşehrî, 1856, s. 14).

3. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde fiilin lazım ya da müteaddi olması, müteaddinin bir, iki ya da üç meful alabilmesi konusuna yer vermektedir (Karaağacı, 1881, s. 40). Ali b. Osman Efendi "şerhte yer verilen bu konunun çok güzel bir konu olduğunu" ifade etmekte ve konuyu daha anlaşılır bir dille şöyle açıklamaktadır: "Müteaddi fiil bazen bir meful alır (نصر زيد عمرًا) gibi. Bazen iki meful alır (علمت الله واحدًا) gibi, Bazen de üç meful alır (علمنا الله العلم نافعًا) gibi". Ali b. Osman Efendi konuyu bitirince de "musannifin anlatmak istediği budur" diyerek açıklamasını bitirmektedir (Akşehrî, 1856, s. 17).

4. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde infi'âl babının mutâva'at anlamında olduğu için sadece lazım fiil olma konusunu tartışmaktadır (Karaağacı, 1881, s. 74-75). Ali b. Osman Efendi şerhte yer verilen bu konunun önemli olduğunu ifade etmekte ve burada anlatılmak istenen şudur: "Bu babdan gelen filler tamamı hem mutâvaat hem de lâzım anlamı taşır. Dolayısıyla bu babdan müteaddî fiil gelemez. Ancak mutâvaat anlamı taşıyan başka bablardan müteaddî fiil gelebilir." diyerek konuyu daha anlaşılır bir dille açıklamaktadır (Akşehrî, 1856, s. 42-43).

3.5. Yapılan Eleştiri ve İtirazlar (İ'tiraz/Tenkîd)

Telhîsu'l-Esâs, yukarıda ele alınan meselelerde görüldüğü üzere *Esâsül'Binâ'* ya bazı özetlemeler ve eklemeler içerdiği gibi, Ali b. Osman Efendi bu eserinde bir kısım meselelerde Ahmed Rüşdî Efendi'ye itirazlarda bulunmuştur. Bu bölümde ilgili itirazlara yer verilecektir.

1. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde, metinde geçen (التصريف) kelimesini açıklarken bunun sarf ilmi açısından özel isim olduğunu belirttikten sonra sarf ilminin tanımını yapmaktadır. Ardından buradaki (التصريف) kelimesinin özel isim olmadan önce masdar anlamında olmasının mümkün olduğunu söylemektedir. Bu görüşünü de mecaz

alakalarından hâlliyyet-mahalliyyet alakası ve masdarın zikredilip ismi failin kastedilmesi yoluyla mecazı mürsel olduğunu söyleyerek isbat etmeye çalışmaktadır (Karaağacı, 1881, s. 13).

Ali b. Osman Efendi, (التصريف) kelimesinin masdar anlamında olmasının zahire aykırı ve gerçekliğe uzak olduğunu belirterek hocasının görüşüne itiraz etmektedir (Akşehrî, 1856, s. 7).

2. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde, müteaddi ve lazım konusunu anlatırken bazı fiillerin farklı bablarda müteaddi ve lazım olarak kullanıldığına (حرم-يحرّم) fiilini örnek vermiş, beşinci babdan olduğunda müteaddî, dördüncü babdan olduğunda ise lazım olduğunu belirtmiştir (Karaağacı, 1881, s. 32). Ali b. Osman Efendi ise bu fiilin beşinci babdan müteaddi olarak kullanılmasına itiraz etmiştir (Akşehrî, 1856, s. 14).

3. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde, müteaddi konusunu anlatırken failin fiilinin mef'ulü etkilemesi durumuna (ما ضربت زيدا) cümlesi ile itiraz edenlere failin mefulü etkilemesinin zihni olduğunu söyleyerek cevap vermektedir (Karaağacı, 1881, s. 38). Ali b. Osman Efendi ise "bu gibi nefy cümlelerinde mefulü etkilemek sadece ibarede vardır gerçekte ise yoktur" diyerek itiraz etmiştir (Akşehrî, 1856, s. 17).

4. Ahmed Rüşdî Efendi (رجع) filinin ikinci babdan geldiği halde hem müteaddi hem de lazım olduğunu belirtmektedir (Karaağacı, 1881, s. 38). Ali b. Osman Efendi ise *Muhtârû's-Sihâh*'ı delil getirerek bu fiilin lazım olduğunda ikinci, müteaddi olduğunda ise üçüncü babdan geldiğini söyleyerek itiraz etmiştir (Akşehrî, 1856, s. 19).

5. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde, "üçüncü babda (بشرط) kelimesini izah ederken bunun (الماضي والمضارع) kelimelerinden hal olduğunu, bunu başka bir kelimedenden hal yapanlar ise hal konusunu bilmiyorlardır", demektedir (Karaağacı, 1881, s. 46). Ali b. Osman Efendi ise " (بشرط) kelimesinin (عين فعله) tamlamasının ya da (مفتوحا) kelimesindeki gizli zamirinin halidir", demektedir. Hocasının metnin ifadesini doğru anlamadığını hatta metnin, hocasının söylediğinin tam tersini yüksek sesle haykırdığını belirtmektedir. Ancak hocasının bu hatasının bilgisizlikten değil dikkatsizlikten kaynaklandığını zira onun zamanının en büyük alimlerinden biri olduğunu ifade etmektedir (Akşehrî, 1856, s. 21).

6. Ali b. Osman Efendi, boğaz harfleri konusunda hocasının (أقصى الحلق) tamlamasını (أول الحلق) olarak açıklamasına (Karaağacı, 1881, s. 47) itiraz etmiş ve bunun (أبعد الحلق) anlamında olması gerektiğini söylemiştir (Akşehrî, 1856, s. 22).

7. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde "altıncı babda dört sahih fiil olduğunu ve bunlardan (حسب-يحسب) ve (يس-ييس) fiillerinin kıyâsî; (نعم-ينعم) ve (بيس-يبيس) fiillerinin ise şâz olduğunu hatta bu konuda şarihlerin hepsinin gaflet içerisinde olduğunu" ifade etmektedir (Karaağacı, 1881, s. 54). Ali b. Osman Efendi ise "bu dört fiilin hepsi kıyasi olup şâz değildir" diyerek itiraz etmiş ayrıca "şarihlerin hepsi gaflet içerisinde, demek sü-i zandır" diyerek bu ifadeyi eleştirmiştir (Akşehrî, 1856, s. 28).

8. Ahmed Rüşdî Efendi'ye göre if'ilâl babında (وقيل للألوان والعيوب) ibaresindeki (قيل) ifadesi zayıflık anlamı taşımasına rağmen burada öyle değildir. Zira bu babın mübalağa-i lazım anlamında ve sadece renkler ve kusurlar için kullanılıyor olması bilinen bir özellik olduğu için musannif bu ifadeyi kullanmıştır (Karaağacı, 1881, s. 80-81). Ali b. Osman Efendi ise hocasının bu açıklamasını "bu cevap çok problemlidir" diyerek eleştirmiştir (Akşehrî, 1856, s. 47).

9. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde, tefe'ul babının anlamları arasında sayrûret anlamına yer vermektedir (Karaağacı, 1881, s. 84-85). Ali b. Osman Efendi bunun genel

kabul gören görüşe aykırı olduğunu ve sayrûret anlamının tekellûf anlamının içerisinde zaten var olduğunu söyleyerek itiraz etmiştir (Akşehrî, 1856, s. 50).

10. Ahmed Rüşdî Efendi (خشن) fiilinin altıncı babdan geldiğini ve lazım olduğunu belirtmektedir (Karaağacî, 1881, s. 92). Ali b. Osman Efendi ise bu fiilin lazım olduğunu ancak beşinci babdan geldiğini söyleyerek itiraz etmiştir. Ayrıca bu durumun hocasının ilmi makamına yakışmadığını söylemiştir. Zira hocası altıncı babdan gelen fiilleri daha önce zikretmiş ve onlar arasında bu fiile yer vermemiştir (Akşehrî, 1856, s. 56-57).

11. Ahmed Rüşdî Efendi (الإبل) kelimesinin müfredi olmayan cemi olduğunu belirtmektedir (Karaağacî, 1881, s. 93). Ali b. Osman Efendi ise bu kelimenin cemi değil ismi cemi olduğunda gramercilerin hem fikir olduğunu ve hocasının görüşünün doğru olmadığını ifade etmektedir (Akşehrî, 1856, s. 57).

12. Şerhte (وواحد منها للرباعي المجرد وهو باب واحد) cümlesindeki (وواحد منها للرباعي المجرد) ifadesinden sonra (وهو باب واحد) ifadesinin gelmesi ile ilgili olarak gramer bilgisi olan kimseler için burada tartışılması gereken bir konu var, diyerek uzun bir bilgilendirme yapıyor (Karaağacî, 1881, s. 95-96). Ali b. Osman Efendi ise “Bu gibi eserlerin gramer bilgisi olanlar için değil gramer öğrenmek isteyenler için yazılmıştır. Bu ve benzeri tartışmalar bu kimselerin açlığını gidermiyor ve onlara yararlı olmuyor. Bu nedenle bu tartışmaların zikredilmesinde hiçbir fayda yoktur” diyerek itiraz etmektedir (Akşehrî, 1856, s. 60-61).

13. Ali b. Osman Efendi fâ-i fezleke (الفاء للفعلكة) ile ilgili şerhte yer alan bilginin (Karaağacî, 1881, s. 96) bir yönüyle cumhurun görüşüne aykırı olduğunu iddia etmekte ve dolaylı olarak bu görüşü eleştirmektedir (Akşehrî, 1856, s. 62).

14. Ali b. Osman Efendi (بيطر) fiilinin müteaddi ve lazım olabileceği ile ilgili şerhte yer alan bilginin (Karaağacî, 1881, s. 99) doğru olmadığını zira bu fiilin sadece müteaddi olarak kullanıldığını belirtmektedir (Akşehrî, 1856, s. 64).

15. Ahmed Rüşdî Efendi “(حجر) kelimesinin semâi müennes olduğu için (دحرجت (الحجر فتدحرج ذلك الحجر) örneğinde müzekker kullanılması yanlış olup doğrusu (فتدحرجت تلك (الحجر) şeklinde müennes olarak yazılmasıdır, buna dikkat ediniz” diyerek okuyucuyu dikkatli olmaya davet etmektedir (Karaağacî, 1881, s. 105). Ali b. Osman Efendi ise bu kelimenin müennes değil müzekker olduğunu delillerle isbat etmekte ve hocasının okuyucuyu dikkate davet ettiği halde kendisinin büyük bir dikkatsizlik yaptığını söyleyerek onu eleştirmektedir (Akşehrî, 1856, s. 69).

16. Ahmed Rüşdî Efendi (انتشر) fiilinin musannif tarafından (انتشر) fiili ile açıklanmasını ve şarihlerin birçoğunun da onunla aynı görüşte olmasını eleştirmiş ve bunların bu iki kelimenin anlamlarını bilmedikleri için bu hataya düştüklerini dile getirmiştir (Karaağacî, 1881, s. 107). Ali b. Osman Efendi ise musannifin ve şarihlerin görüşünün doğru olduğunu, hocasının görüşünün doğru olmadığını ve bu konu ile ilgili boş açıklamalar yaptıktan sonra “bu konuda dikkatli olun, şarihler bu kelimenin anlamını bilselerdi musannifin peşine takılmazlardı” gibi ifadeler kullanmasını sü-i zan ve iftira olarak nitelemiştir (Akşehrî, 1856, s. 71).

17. Ahmed Rüşdî Efendi tedahraceye mülhak babların bu kısa metinde yer almasına gerek gerek olmadığını düşünerek metni eleştirmiş (Karaağacî, 1881, s. 108); Ali b. Osman Efendi de “yeni başlayanların öğrenmesi için bunlara ihtiyaç vardır” diyerek hocasının eleştirisinin doğru olmadığını ifade etmiştir (Akşehrî, 1856, s. 71).

18. Ahmed Rüşdî Efendi (بزيادة غير التاء) ifadesindeki (غير) kelimesinin muzafun ileyh olduğunu belirtmektedir (Karaağacî, 1881, s. 111). Ali b. Osman Efendi ise bunun muzafun ileyh değil sıfat olduğunu, hocasının bunu muzafun ileyh olarak

yorumlamasının zorlama ve kusurlu bir davranış olduğunu ve bu durumun onun ilmi seviyesine yakışmadığını ifade etmektedir (Akşehrî, 1856, s. 75).

19. Ahmed Rüşdî Efendi (تكرار) kelimesindeki tâ (ت) harfi fethalı olduğunda masdar, kesreli olduğunda isim olduğunu belirtmektedir (Karaağacı, 1881, s. 112). Ali b. Osman Efendi ise daha önce tef'îl babında her iki kullanımın da masdar olduğunu belirten hocasının bu açıklamasını bir çelişki olarak değerlendirmektedir (Akşehrî, 1856, s. 76).

20. Ahmed Rüşdî Efendi aksamı seb'anın anlatımında Binâ müellifinin yaptığı şekilde önce sahih daha sonra mu'tel fiillerin anlatılmasını doğru bulmaktadır (Karaağacı, 1881, s. 122). Ali b. Osman Efendi ise mutlak ademin (yokluğun) mutlak vücuddan (varlıktan) önce olması gerektiği kuralına göre mutel fiilin sahih fiilden önce anlatılmasını daha isabetli görmektedir (Akşehrî, 1856, s. 82).

21. Ahmed Rüşdî Efendi (الرحمن) ve (الشمس) gibi kelimeleri de idğamın bir türü olarak değerlendirmektedir (Karaağacı, 1881, s. 147). Ali b. Osman Efendi ise hocasının bu görüşünün çok problemliliğini, zira burada okunuşta aynı olsa da yazımda farklı iki harf olduğu için bu gibi kelimelerin sarftaki idğam konusuna girmediğini dolayısıyla bunlara idğam-ı şemsiyye ismi verildiğini söylemektedir (Akşehrî, 1856, s. 90).

22. Ahmed Rüşdî Efendi vacip idğamın ikinci kısmının yani aynı cinsten olan iki harften birincisi sakin ikincisi harekeli olan kısmının iki ayrı kelimedede de olsa idğamın vacip olduğunu belirtmektedir (Karaağacı, 1881, s. 150-151). Ali b. Osman Efendi tek kelimedede vacip olsa da iki kelimedede vacip olmadığını ve hocasının bu görüşünün doğru olmadığını ifade etmektedir (Akşehrî, 1856, s. 91).

23. Ahmed Rüşdî Efendi mehmuz fiil konusunu anlatırken (هنؤ-يهنؤ) fiilinin sadece beşinci babdan geldiğini belirtmektedir (Karaağacı, 1881, s. 157). Ali b. Osman Efendi ise "Bu fiil, beşinci babın yanı sıra ikinci ve üçüncü babdan da gelmekte ayrıca hocasının *Muhtaru's-Sihâh*'ta açıkça var olan bu bilgiden gafil olduğunu" iddia etmektedir (Akşehrî, 1856, s. 94).

3.6. Görüşleri Destekleme ve Savunma (Te'yîd/Te'kîd)

Ali b. Osman Efendi bu eserinde bir kısım meselelerde Ahmed Rüşdî Efendi'ye itiraz etmiş bir kısmında da görüşlerini desteklemiştir. Örneğin Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde, metinde yer alan altıncı babın müteaddî örneğine itiraz etmiştir (Karaağacı, 1881, s. 54). Ali b. Osman Efendi de "örneklerde tartışma yapmaya gerek yoktur", sözünü hatırlattıktan sonra burada hocasının itirazının çok haklı olduğunu söyleyip örneğin değişmesi gerektiği yönünde görüş belirtmiş ve bu konuda hocasına destek vermiştir (Akşehrî, 1856, s. 28).

3.7. Şevâhid Kullanımı

Ali b. Osman Efendi Telhîs'te *Esâsü'l-Binâ*'da yer almayan ayet, hadis ve şiirlerden şevâhid getirmiştir. Bu şevâhid şunlardır:

A. Ayetler:

1. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde, (ضرب) fiilin anlamlarını açıklarken Nisâ sûresi 101. ayetinden delil getirmektedir (Karaağacı, 1881, s. 44). Ali b. Osman Efendi buna ek olarak Bakara sûresi 6. ayeti ve Yâsin sûresi 76. ayetinden delil getirmektedir (Akşehrî, 1856, s. 18-19).

2. Ali b. Osman Efendi *Telhîs'*te inf'îâl babının şerhinde hemze-i vasıla'ya yer vermiş ve bu konuyu izah ederken Enâm sûresi 143. ayeti, Yûnus sûresi 51., 59. Ve 91. ayetleri, Neml sûresi 59. ayeti delil getirmiştir (Akşehrî, 1856, s. 38-39).

3. Ali b. Osman Efendi *Telhîs'*te if'îlâl babının şerhinde iki sakin harfin yan yana gelmesinin caiz olduğu yerleri izah ederken Yûnus sûresi 51. ve 91. ayetleri delil getirmiştir (Akşehrî, 1856, s. 58-59).

4. Şerhte (وواحد منها للرباعي المجرد) cümlesin açıklamasında nekre kelimeler sıfat aldığı mübteda alabilir bilgisi yer almaktadır (Karaağacı, 1881, s. 95). *Telhîs'*te de buna Bakara 221. ayet delil olarak getirilmiştir (Akşehrî, 1856, s. 60).

5. Ali b. Osman Efendi *Telhîs'*te (حجر) kelimesinin müzekker ya da müennes olması konusunu izah ederken Bakara 286. ayeti delil getirmiştir (Akşehrî, 1856, s. 69).

6. Ali b. Osman Efendi *Telhîs'*te (ترهوك) fiilinin anlamını açıklarken İsrâ 37. ayeti delil getirmiştir (Akşehrî, 1856, s. 74).

7. Ali b. Osman Efendi *Telhîs'*te (بزيادة غير التاء) ifadesindeki (غير) kelimesinin irabını izah ederken Bakara sûresi 173. ayeti, Ahzâb sûresi 53. ayeti ve Mâide sûresi 1. ayeti delil getirmiştir (Akşehrî, 1856, s. 75).

8. Ali b. Osman Efendi *Telhîs'*te (والتاء إنما دخلت بمعنى المطاوعة) cümlesindeki bâ (با) harfi cerinin sebebiyet anlamında olduğunu açıklarken Ahkâf sûresi 3. ayeti delil getirmiştir (Akşehrî, 1856, s. 76).

B. Hadisler:

1. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde, Kur'an'ın üslubuna ve konudaki hadise uygun olarak Binâ kitabının metnine besmele ile başladığını açıklamaktadır (Karaağacı, 1881, s. 4-5). Ali b. Osman Efendi de bu bilgiye yer verdikten sonra ilgili şu hadisi eklemektedir: (كل أمر ذي بال لا يبدأ أو لم يبدأ فيه بيسم الله الرحمن الرحيم فهو أبتى) "*Rahman ve rahim olan Allah'ın adıyla başlamayan her iş bereketsizdir.*" (Akşehrî, 1856, s. 3).

2. Ahmed Rüşdî Efendi tefe'ul babının şerhinde (طَيْرَة) kelimesinin masdar mı isim mi olduğuna dair tartışmaya yer vermiştir (Karaağacı, 1881, s. 82). Ali b. Osman Efendi de bu konuya şu hadisten delil getirmiştir: (كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يحب الفأل ويكره الطيرة) "*Peygamberimiz. bir şeyi uğurlu, hayırlı saymaktan hoşlanır ve bir şeyi uğursuz saymaktan ise hoşlanmazdı.*" (Akşehrî, 1856, s. 48).

C. Şiirler:

1. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde, "(علم) fiili, efâl-i kulûbden olduğunda bazen ikinci mefulü hazfedilebilir", demektedir (Karaağacı, 1881, s. 49-50). Ali b. Osman Efendi de buna şiirden delil getirmektedir: (كأن لم يكن بين إذا كان بعده تلاق ولكن لا أخال التلافي) "*Sonrasında kavuşma olacaksa bu uzaklık hiç olmamış gibidir, ama kavuşmanın olacağına inanmıyorum/sanmıyorum.*" (Akşehrî, 1856, s. 24).

2. Ahmed Rüşdî Efendi şerhinde, sahîh harfin yâ harfine dönüşebileceğini belirtmektedir (Karaağacı, 1881, s. 61). Ali b. Osman Efendi de buna şiirden delil getirmekte ve (الثالث) kelimesinin (الثالي) şeklinde okunduğunu söylemektedir (قد مر يومان وهذا) "*İki gün geçti bu üçüncü gün. Sen ise bu ayrılığa aldırış etmiyorsun.*" (Akşehrî, 1856, s. 33).

3. Ali b. Osman Efendi tefe'ul babının anlamları arasında tedericilik anlamına yer vermiş ve buna şu şiirin delil getirmiştir: (هنيئا لأرباب النعيم نعيمهم وللعاشق المسكين ما يتجرع) "*Refah içinde yaşayanların, mutlulukları onlara yarasın, miskin aşıklara ise ancak yutkunarak yedikleri/içtikleri vardır.*" (Akşehrî, 1856, s. 50).

4. Ali b. Osman Efendi (اقشعر) fiilinin anlamı ile ilgili hocası ve şârihler arasındaki tartışmayı tamamladıktan sonra hocasını tenkit sadedinde Ebü't-Tayyib el-Mütenebbî'nin şu şiirini kullanmıştır: (إذ ساء فعل المرأ ساءت ظنونه وصدق ما يعتاده من توهم) “Kişinin işi kötü olursa düşünceleri de kötü olur ve alışkanlık haline getirdiği evhamını tasdik eder.” (Akşehrî, 1856, s. 71).

5. Ali b. Osman Efendi Telhîs'te (تسلفى) fiilinin anlamını açıklarken şu şiiri kullanmıştır: (جراحات السنان لها التيام ولا يلتام ما جرح اللسان) “Mızrak yaraları iyileşir ancak dil yarası iyileşmez.” (Akşehrî, 1856, s. 74).

6. Ali b. Osman Efendi Telhîs'te zaid harfleri açıklarken Müberrid'in bu konudaki sorusuna Mazinî'nin cevap olarak verdiği şu şiiri zikretmektedir: (هويت السمان فشيبتتى وقد كنت) (قدمها هويت السمان) “Semiz (hayvanlarımın olmasını) çok istemem beni yaşlandırdı, eskiden beri hep semiz isterdim.” (Akşehrî, 1856, s. 83).

3.8. Kaynak Kullanımı

Ali b. Osman Efendi Telhîs'te *Esâsü'l-Binâ*'da yer almayan birçok kaynak kullanmıştır. Bu kaynaklar şunlardır:

A. Kuran İlimleri ve Tefsir

1. Râğıb el-İsfahânî, *Müfredâtü'l-Kur'ân* (Akşehrî, 1856, s. 29).
2. Kadı Beyzâvî, *Envârü't-Tenzîl ve Esrârü't-Te'vîl* (Akşehrî, 1856, s. 69).
3. Seyyid Şerif Cürçânî, *Keşşâf Haşiyesi* (Akşehrî, 1856, s. 4).
4. Şihâbüddin el-Hafâcî, *Înâyetü'l-Kâdî ve Kifâyetü'r-Râzî (Hâşiyeye alâ Tefsîri'l-Beyzâvî)* (Akşehrî, 1856, s. 62)
5. İbnü'l-Cezerî, *el-Mukaddimetü'l-Cezeriyye* (Akşehrî, 1856, s. 21)
6. Ali el- Kârî, *el-Minehu'l-fikriyye bi-şerhi'l-Mukaddimeti'l-Cezeriyye* (Akşehrî, 1856, s. 22, 38, 39).
7. Saçaklızâde Mehmed Efendi (Maraşî), *Cühdü'l-Mukîl* (Akşehrî, 1856, s. 21, 38, 46, 94)
8. *Tibyân Tefsiri* (Akşehrî, 1856, s. 69, 71).

B. Hadis İlimleri

1. *Buhârî şerhleri* (Akşehrî, 1856, s. 3).
2. Nevevî, *Müslim şerhi* (Akşehrî, 1856, s. 4).

C. Fıkıh ve Usulü Fıkıh

1. *Mültekâ şerhleri* (Akşehrî, 1856, s. 10)
2. İbn Melek, *Şerhu'l-Menâr* (Akşehrî, 1856, s. 11).

D. Mantık ve Felsefe

1. Ebû İshak eş-Şâtîbî, *el-Muvâfakât* (Akşehrî, 1856, s. 11)
2. Teftâzânî, *Şerhu'l-Mekâsîd* (Akşehrî, 1856, s. 16).
3. Müftüzâde Muhammed Sâdık b. Abdurrahîm el-Erzincânî, *Hâşiyeye 'ala't-Tasavvurât mine'l-mantık* (Akşehrî, 1856, s. 76-82).

E. Dil İlimleri

1. Halil b. Ahmed (Akşehrî, 1856, s. 70).
2. Sîbeveyhi, *el-Kitâb* (Akşehrî, 1856, s. 30).
3. Ebû Zeyd el-Ensârî (Akşehrî, 1856, s. 53).
4. Ebu Osmân el-Mâzinî, *Kitâbu's-Sarf* (Akşehrî, 1856, s. 83).
5. Ebu'l-Abbâs el-Müberraîd, *el-Muktadab* (Akşehrî, 1856, s. 83).
6. Abdulkâhir el-Cürcânî, *el-Avâmilü'l-mie* (Akşehrî, 1856, s. 40).
7. Zemahşerî, *el-Mufassal* (Akşehrî, 1856, s. 41).
8. İbnü'l-Hâcib, *Şâfiye* (Akşehrî, 1856, s. 4, 24, 27, vd.).
9. Abdullah b. Muhammed Nukrekâr, *Şerhu's-Şâfiye* (Akşehrî, 1856, s. 24, 25, 27, vd.).
10. Ahmed b. Ali b. Mesûd, *Merâhu'l-Ervâh* (Akşehrî, 1856, s. 32-34).
11. eş-Şümünnî, *Menhecü's-sâlik ilâ Elfiyyeti İbn Mâlik* (Akşehrî, 1856, s. 62).
12. Ebûbekir er-Râzî, *Muhtârü's-Sihâh* (Akşehrî, 1856, s. 19, 24, 27, vd.).
13. Zencânî; *el-İzzî fi't-Tasrîf* (Akşehrî, 1856, s. 7, 59).
14. Teftâzânî, *Şerhu'l-İzzî* (Akşehrî, 1856, s. 12, 23, 25, vd.).
15. Radiyyüddin el-Esterâbâdî, *Şerhu's-Şâfiye* (Akşehrî, 1856, s. 44, 51).
16. Çarperdî, *Şerhu's-Şâfiye* (Akşehrî, 1856, s. 38, 59, 74).
17. Molla Câmî, *el-Fevâidü'z-Ziyâiyye* (Akşehrî, 1856, s. 41, 61, 75).
18. İsmâüddin el-İsferâyînî, *Şerhu's-Şâfiye* (Akşehrî, 1856, s. 16, 29).
19. İsmâüddin el-İsferâyînî, *Haşiyetü'l-İsâm ala'l-Câmî* (Akşehrî, 1856, s. 79).
20. İsmâüddin el-İsferâyînî, *Mîzânü'l-Edeb* (Akşehrî, 1856, s. 39).
21. Muhammed Mîrek et-Taşkendî, *Şerhu Mîzânü'l-Edeb* (Akşehrî, 1856, s. 56).
22. Anonim, *el-Matlûb fi şerhi'l-Maksûd* (Akşehrî, 1856, s. 35, 66, 73).
23. Birgivi, *İm'ânü'l-Enzâr ale'l-Maksûd* (Akşehrî, 1856, s. 54, 72, 78).
24. Birgivi, *İzhâru'l-Esrâr* (Akşehrî, 1856, s. 77).
25. İbn Kemâl (Kemalpaşazâde), *el-Felâh şerhu'l-Merâh* (Akşehrî, 1856, s. 54).
26. Siyalkûtî, *Haşiyetü'l-Mutavvel* (Akşehrî, 1856, s. 7, 20).
27. Tireli Âyşî Mehmed Efendi, *Rûhu's-Şuruh fi şerhi'l-Maksûd* (Akşehrî, 1856, s. 86-91).
28. Kuşadalı (Adalı) Mustafa Efendi, *Netâicü'l-Efkâr* (Akşehrî, 1856, s. 19-21).
29. Muhammed b. el-Hâc Hamîd el-Kefevî (Akkirmânî) *Şerhu'l-Binâ*, (Akşehrî, 1856, s. 21).
30. Hacı Süleyman Efendi (Kırkağaç müftüsü) (Akşehrî, 1856, s. 76).
31. Mustafa b. Ebû Bekir es-Sivâsî, *Mefâtîhu'd-dürriyye fi isbâti'l-kavanini'd-dürriyye* (Akşehrî, 1856, s. 95).
32. Ali b. Osman Efendi, *Şerhu Ebyâti'l-Kâfiye ve'l-Câmî* (Akşehrî, 1856, s. 50-56).

Sonuç

Ali b. Osman Efendi'nin *Telhîsu'l-Esâs* adlı eseri, hocası Karaağaç Müftüsü Ahmed Rüşdi Efendi'nin *Binâ* adlı muhtasar sarf metnine yazmış olduğu *Esâsü'l-Binâ* adlı eseri üzerine bir ihtisâr/telhîs çalışmasıdır. Tespit edebildiğimiz kadarıyla Ali b. Osman Efendi eserinde ihtisârın yanı sıra asıl metne birçok katkı sunmuştur. Bu katkılar arasında asıl metne nazarla yaptığı kısaltmalar, eklemeler, kolaylaştırmalar, açıklamalar hatta şârihe tenkitleri yer almaktadır. Ayrıca bu katkıları sağlarken birçok farklı kaynaktan da istifade etmiştir.

Ali b. Osman Efendi'nin eseri bir telhîs çalışması olması sebebiyle kaynağı konumunda bulunan *Esâsü'l-Binâ*'da birtakım kısaltmalar yapmıştır. Bu kısaltma bazen şerhte anlatılan konunun kısa ve öz bilgilerle aktarılması bazen de tümüyle metinden çıkarılması şeklinde olmaktadır. Bunu yaparken çoğunlukla ihtisâr yaptığına dair bilgi vermemekte bazen de açıkça ifade etmektedir.

Ali b. Osman Efendi bazen hocasının kitabında hiç yer almayan bilgilere yer vermektedir. Bu bilgiler çoğunlukla doğrudan konu ile ilgili bilgiler olmakla beraber bazen hocasını eleştirdiği ve ayrıntı diyebileceğimiz konulara yer vermektedir.

Ali b. Osman Efendi şerhte yer alan ve anlaşılması zor olan bazı konuları daha anlaşılır ve kolay ifadelerle açıklamıştır. Bunu yaparken çoğunlukla izah edeceğini belirtmemekte bazen de belirtmektedir. Bazen de şerhte yer verilen bu konunun çok güzel bir konu olduğunu ifade etmekte ancak konuyu daha anlaşılır bir dille açıklamakta hatta konuyu bitirince de "Şârihin anlatmak istediği budur." diyerek açıklamasını bitirmektedir.

Telhîsu'l-Esâs, *Esâsü'l-Binâ*'ya göre bazı özetlemeler ve eklemeler içerdiği gibi, Ali b. Osman Efendi bu eserinde bir kısım meselelerde hocası Ahmed Rüşdi Efendi'ye itirazlarda da bulunmuştur.

Tespit edebildiğimiz kadarıyla Ali b. Osman Efendi şerhteki yirmi altı konuyu özetlemiş, on dokuz konuyu tamamen metinden çıkarmış, yirmi üç yeni konu eklemiş, muğlak olduğunu düşündüğü beş konuyu izah etmiş, yirmi üç konuda hocasına itiraz etmiş ve sadece bir konuda ona açıkça destek vermiştir.

Telhîs'te *Esâsü'l-Binâ*'da yer almayan şevâhid yani ayet, hadis ve şiiir kullanılmıştır. Araştırmamızın sonucunda on dokuz ayet, iki hadis ve beş de şiiir olmak üzere toplam yirmi altı şahid kullanılmış olduğu tespit edildi. Diğer taraftan Telhîs'te *Esâsü'l-Binâ*'da yer almayan birçok kaynak kullanılmıştır. Bunlardan sekiz tanesi Kuran ilimleri ve tefsir, iki tanesi hadis, iki tanesi fıkıh, üç tanesi mantık ve felsefe, otuz iki tanesi de dil ilimleri olmak üzere toplam kırk yedi tane kaynağa başvurulmuştur.

Bu çalışmamızda *Telhîsu'l-Esâs* adlı eserin önemli bir telhîs eseri olmasının yanı sıra şerhe eklediği yeni konular, şârihe yönelttiği itirazlar ile kullandığı şahid ve kaynaklarlar sayesinde şerhten farklı bir çalışma olduğu ortaya çıkmıştır.

Kaynakça

- Akşehrî Ali b. Osman Efendi (1856). *Telhîsu'l-Esâs*. İstanbul: Hacı Muharrem Efendi Matbaası.
- Arslan, H. (2019). Kadim İki Belâgat Eserinin Mukayesesi: Miftâhu'l-'Ulûm ve Telhîsu'l-Miftâh. *RumeliDE Dergisi* 17, 596-611.
- Bağdatlı İsmail Paşa (1951). *Hediyetu'l-'Ârifîn Esmâü'l-Muellifne ve Âsâru'l-Musannifin*. Beyrut: Dâru ihyâi't-turâsi'l-Arabî.

- Bayar, M. (2018). *Akşehir Tarihi*. Akşehir: Akşehir Belediyesi Yayınları.
- Bursalı Mehmed Tahir Efendi (ty). *Osmanlı Müellifleri* (Haz. A. Fikri Yavuz-İsmail Özen). İstanbul: Meral Yay.
- Durmuş, İ. (2020). Muhtasar. *TDV İslam Ansiklopedisi* (31, s. 57-59). Ankara: TDV Yayınları.
- Erdoğan, T. (2023). Hadis Usûlü Literatüründe İhtisâr Geleneği. *Dîvan*, 28(54), 31-72.
- Güven, Ş (2010). Bir Telif Yöntemi Olarak Tefsirde İhtisar ve Muhtasar Rivayet Tefsirleri. *Marife*, 10(2), 43-66.
- Kâtib Çelebi (1971). *Keşfü'z-Zunûn An Esâmi'l-Kütübi Ve'l-Fünûn* (Haz. Şerafettin Yalpkaya, Kilisli Rifat Bilge). Ankara: MEB Yay.
- Karağacı Ahmed Rüsdî Efendi (1881). *Esâsü'l-Binâ*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Kehhâle, Ö. R. (1993). *Mu'cemü'l-müellifîn*. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.
- Konyalı İbrahim Hakkı (1945). *Nasreddin Hocanın Şehri Akşehir*. İstanbul: Numune Matbaası.
- Tülü, A. (2021). Birgivî Mehmed Efendi'nin Şerh Üslubu -İmtihânü'l-ezkiyâ' İsimli Eseri Çerçevesinde-. *Osmanlı'da Ulûm-i Arabiyye* (Ed. Ali Bulut vd.). İstanbul: İsar Yay.
- Yılmaz, İ. (2008). *Akşehirli Ali b. Osman ve Şarh Abyati'l Kafiya va'l-Cami Adlı Eseri*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 688-701.
Geliş Tarihi-Received: 13.09.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 12.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1359670

Nedîm'in Şiirinde Ney İmgesi

The Image of Ney in Nedîm's Poetry

Fahri KAPLAN*

Öz

Mevlânâ'nın Mesnevi'sinden başlayarak klasik Türk şiirinin mana ve hayal dünyasına giren "ney" imgesi şairlerce çok kez kullanılmıştır. Genellikle aşk ve ayrılık derdiyle gönlü yanık, bağı delik deşik, yüzü sararmış âşkın sembolü olan ney, pek çok şiirde ayrılık ve hasret ile inleyişe işaret edecek şekilde yer almıştır. Lale Devri'nin şen ve şuh üslubuyla öne çıkan şairi Nedîm de bazı beyitlerinde ney imgesine yer vermiştir. Nedîm, bu beyitlerin ikisinde klasik Türk şiirinde yaygın olan dertli, gönlü yanan, feryat eden "ney" imgesini devam ettirmiştir. Ancak onun bazı şiirlerinde "ney"i şevk ile, gönül coşkunuğu ile ilişkilendirdiği görülür. Bu, Nedîm'in kendi üslubu ile de örtüşen, klasik Türk şiirinde ney imgesine getirilmiş özgün bir yorumdur. Nedîm Divânı'nda şairin "ney"i kalem ile ve şiirinin sesi ile örtüştürdüğü beyitlere de rastlanır. Bu çalışma; hüznü ve inleyiş ile özdeşleşmiş ney imgesinin Nedîm gibi şen ve şuh karakteri öne çıkan bir şairde nasıl işlendiğini göstermeyi amaçlamıştır. Neticede Nedîm, ney imgesini zaman zaman alışılmış tarzda kullansa da çoğu kez ona kendi şen ve coşkulu üslubunun damgasını vurmayı bilmiş, "ney"e özgün bir yorum ve duyuş getirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ney, Nedîm, hüznü, coşku, imge.

Abstract

Starting from Mevlânâ's Mesnevi, the image of "ney", which entered the meaning and imagination of classical Turkish poetry, has been used many times by poets. The ney, which is the symbol of the lover whose heart is full of tears, whose heart is full of tears, and whose face is yellow, has been included in many poems in a way to indicate separation and longing and groaning. Nedîm, the poet of the Tulip Era, who stood out with his cheerful and enthusiastic style, also included the image of ney in some of his couplets. In two of these couplets, Nedîm continued the "ney" image, which is common in classical Turkish poetry, which is pained, heartbreaking and screaming. However, in some of his poems, it is seen that he associates "ney" with eagerness and enthusiasm. This is an original interpretation of the ney image in classical Turkish poetry, which also overlaps with Nedîm's own style. There are also couplets in Nedîm's Divân in which the poet overarched the "ney" with the pen and the voice of his poem. This study aimed to show how the image of ney, which is identified with sadness and groaning, is handled in a poet like Nedîm, whose cheerful and lively character stands out. As a result, although Nedîm used the image of ney in the usual way from time to time, he often managed to leave his mark on it with his cheerful and enthusiastic style and brought a unique interpretation and sense to the "ney".

Keywords: Ney, Nedim, sadness, enthusiasm, image.

* Dr. Öğr. Üyesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: kaplanfahri@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6462-6104.

Giriş

Klasik Türk şiiri, şairlerin ortak kavramlar ve mazmunlar dünyasında yeni mana ve hayal arayışlarına sahne olmuştur. Bununla birlikte klasik Türk şiiri, yüzyıllar içinde yeni üslup ve akımlarla temel estetik değerlerine sadık kalarak dönüşüp gelişen bir edebî gelenek arz eder. Şairler, kullandıkları mazmun ve hayalleri bu şiirin estetiği içinde kendi meşreplerine göre ifade ederek özgün üsluplarını oluştururlar. Fuzûlî’de hüznü bir bahis insan ruhunun en derin yerlerini kanatıp okura acının hazzını yaşatırken benzer bir konu Bâkî’de birazdan yerini bir sevince bırakabilecek tatlı bir hüznü dönüştürür. Bâkî’de böyle bir bahis, hüznü de sevince de çok bağlanmaksızın, cihanın sırrının günü güzel yaşamak ve hayatı hüznü ve sevinciyle uyum içinde kabul etmek olduğunu bize sezdiren bir söylemle dile gelir. Şair, kendisi de: “Cihân efsânedür aldanma Bâkî / Gam u şâdî hayâl-i hâba benzer” (G. 116/5) diyerek şiirlerinde de fark edilen bu anlayışını ortaya koyar. Nedîm’de ise şevk ve zevk, hayattan tat alma Bâkî’de olduğundan daha coşkulu ve arzulu biçimde kendini gösterir.

Nedîm’in edebî kişiliğine dair yapılan çoğu değerlendirmede onun hayattan tat almayı bilen, devrinin zevk ve eğlence anlayışını yansıtan bir haz şairi olduğu genel kabul görmüş bir algı olarak zikredilir. Nedîm gibi hayatın zevklerine bağlı ve çoğu kez maddî aşkı terennüm etmiş bir şairin tasavvufi imgelerle ilişkisi ise dikkate değer bir bahistir. Aslında onun:

*Sîned evoel ne muhrık ârzûlar var idi
Lebde ser-keş âhlar âteşli hûlar var idi* (G. 147/1)

gibi beyitlerinde kendisinin ve devrinin aşk anlayışından sıyrılarak aşkı geçmişte arama arzusu zaman zaman kendini gösterir. Üstelik “âh”lar ve “hû”lar tasavvufi bir dünyaya göndermede bulunur. Ancak Nedîm şiirinin genel karakteri tasavvufi bir mahiyet arz etmez. O, içinde yaşadığı şiir geleneğini temellük etmiş ve yeri geldiğinde hislerini ifadede tasavvufi bir imaja da yer verebilmiştir. Böyle bir şevk ve zevk şairinin hüznü bahislerde, tasavvufi imgelerde nasıl bir tavır sergilediği, her bakımdan ilgi çekici bir husustur. Bu yazıda, böyle imgelerden biri olmak üzere Nedîm’in şiirine yansıyan “ney” ele alınacaktır.

1. Klasik Türk Şiirinde Ney

Klasik Türk şiiri, hayata ve yaşanan kültüre dair somut ve soyut unsurların şairlerin muhayyilesinde çeşitli şekillerde işlenmesiyle estetiğini ortaya koyar. Müzik terimleri ve âletleri de şairlerce pek çok imaj ve hayale konu edilmiştir. Şair, boyunun iki büküm olmasını “çeng”, sinesini dövmeyi “def”, sararıp solmasını ve bağrının delik deşik olmasını “ney” üzerinden tasavvur ve ifade edeceği teşbih ve hayallerle anlatabilir. Klasik Türk şiirinde ney ile ilgili yapılan teşbih ve üretilen hayallerin arka planına gitmek için başvurulması gereken metinlerin başında Mevlânâ Celâleddin-i Rûmî’nin Mesnevî-i Ma’nevî’sinin ilk 18 beyitlik kısmı gelir. “Anadolu sahasında Mevlânâ Celâleddin-i Rûmî’nin ilk kez Mesnevî’de işlediği bu tema, Mevlânâ’dan sonra yetişen Dîvân ve Halk şairlerini de etkilemiş, onların şiir ve beyitlerine esin kaynağı olmuştur.” (Zavotçu, 2009, s. 749).

Mevlânâ, Mesnevî’ye “bişnev in ney” yani “dinle neyden” ifadesi ile başlar. Mesnevî şârihlerinin yorumlarına göre burada ney, “insan-ı kâmil”i temsil eder. Kamış, ney olabilmesi için kamaşlıktan koparılmış, içi boşaltılmış, bağrına delikler açılmış, güneşte kurutulmuş, başına başpare, ayaklarına tel boğumlar geçirilmiştir. Kamış, bütün bu işlemlerden geçtikten sonra o içli ve etkileyici sesi verebilen “ney” olabilmiştir. Bezm-i ezelde ilahi hitaba muhatap olan insan da Hak katındaki makamından ayrılarak dünya

gurbetine gelmiştir. İnsan-ı kâmil; çile ile pişmiş, aşkla adeta bağı delinmiş, neyin içinin boşalması gibi benliğinden eser kalmamıştır. Böylece neyzenin nefesini aktaran ney gibi sadece ilahi sese ayna olmuş, Allah için konuşmuş ve Allah için susmuştur. Böyle bir insan-ı kâmil, çok kez ney gibi harfsiz ve kelimesiz sadece hâl diliyle ezeli aşk sırrını anlatarak tekrar Hak katındaki makamına kavuşma ümidi ve hasretiyle yanıp tutuşmaktadır. Bu yüzden insan-ı kâmilin sözü ney gibi dinlenmeye layıktır. Bu dünya gurbetinde insanın hâliinden anlayacak arkadaşı böyle bir hâl ehlidir¹. Nitekim Mevlânâ: "Ney harîf-i her ki ez yârî borîd"² (Tâhirü'l-Mevlevî, 2018, s. 121) derken yine bu sırta ışık tutmaktadır. On sekiz beyit boyunca "insan-ı kâmil"i, ilahi aşkla dolmuş kimseyi "ney" üzerinden anlatan Mevlânâ, eserinin bu kısmını bizzat kaleme almıştır. Bu bölüme Mesnevî'nin özü de denir. Devamını ise bilindiği üzere Mevlânâ söylemiş, Hüsametdin Çelebi yazıya geçirmiş ve zaman içinde Mesnevi tamamlanmıştır.

XIII. yüzyılda eserlerini Farsça kaleme alan Mevlânâ'dan birkaç asır sonra en olgun şeklini bulacak klasik Türk şiirinde ney üzerinden kurulan hayallerde, özellikle söz konusu olan tasavvufi bir şiirse, Mevlânâ'nın Mesnevî'sinde görülen ney - insan (insan-ı kâmil, âşık) ilişkisinin çeşitli yönleriyle işlendiği görülür. "Neyin öyküsü Mesnevî ile sınırlı kalmaz. Mevlânâ'dan sonra yüzyıllar boyu divân şairleri neyin öyküsüne atıfta bulunur, onun öyküsünü şiir ve beyitlerine taşırlar. Neyin bu şiirlerde vurgulanan özellikleri: vatanından ve yakınlarından ayrı oluşu, garipliği, feryadı, sesinin yanıklığı ve etkileyciliğidir" (Zavotçu, 2009, s. 725).

Fuzûlî, gam meclisinin "ney"i olduğunu söylediği bir beytinde "ah"ına seslenerek ateşler içinde yanmış kuru cisminde aşktan başka ne varsa yeyle vermesini söyler:

*Ney-i bezm-i gamem ey âh ne bulsan yeyle ver
Oda yanmış kuru cismümden hevâdan gayrı (G. 265/2)*

Ney, sadece tasavvufi şiirlerde değil, beşeri aşkın işlendiği şiirlerde de bağı delinmiş, yüzü sararmış âşığın sembolü olarak karşımıza çıkar. Ahmed Paşa'nın:

*Ney gibi delindi cigerüm 'ışkun elinden
Her dem iderem âh ü figân yandım elünden (G. 230/3)*

beytinde âşığın ciğerinin/bağrının delinmesi, ah ve figan etmesi ile neye benzerliği tasavvufi şiirlerde de gördüğümüz bu tahayyüllerin beşerî aşk anlatımına aktarılmış şekilleridir. Mevlânâ da "ney"i konuştururken: "Men be-her cem'iyetî nâlân şodem"³ (Tâhirü'l-Mevlevî, 2018, s. 108) diyerek neyin sesi ile âşığın (insan-ı kâmilin) içli sesini ve feryadını özdeşleştirmiştir.

XVIII. yüzyılda hikemî üslubun öne çıkan temsilcisi Koca Râgıb Paşa:

*Hem sînesi pür-dâğ hem âvâzesi muhrîk
Neyden bilinür sûz-ı muhabbet neye derler (Demirbağ, 1999, s. 255; G. 62/3)*

diyerek neyin hem bağrının yaralarla dolu (delik deşik) hem de sesinin yakıcı olduğunu, aşkın yakıcılığının/ateşinin neyden bilineceğini söyler. Ney, burada da hem yakıcı feryadıyla hem bağrının delik deşik olmasıyla âşığa benzetilerek Mevlânâ'nın Mesnevî'sindeki anlatımdan ilham alan bir teşhis ile beyitte kendine yer bulmuştur.

Neyle ilgili hemen her divanda pek çok beyit bulunmaktadır. Hatta Şeyh Gâlib, Keçecizâde İzzet Molla gibi Mevleviliği, Mevlânâ'ya sevgileri öne çıkan şairler "ney"

¹ Mesnevî'nin ilk on sekiz beytine dair bu yorumlara da ilham kaynağı olan daha geniş bir şerh için bkz. Tahîrî'l-Mevlevî, 2018, s. 95-139.

² "Ney, yârinden ayrılmış olanun arkadaşıdır" (Tâhirü'l-Mevlevî, 2018, s. 121).

³ "Ben her cemiyette, her mecliste inledim durdum." (Tâhirü'l-Mevlevî, 2018, s. 108)

redifli gazeller (Zavotçu, 2009, s. 740-747) kaleme almıştır. Ney ve hikâyesi ile ilgili anlatımlar sadece divanlar ile sınırlı kalmamış, mesnevi tarzında da XV. yüzyılda Dede Ömer Rûşenî Ney-nâme adlı eseri ile Mevlânâ'nın anlattığı hikâyeyi ayrıntılı şekilde işlemiştir (Zavotçu, 2009, s. 721, 729).

Divanlarda ve mesnevilerde ney ile ilgili yer alan imaj ve hayaller genellikle onun bağrının yanık ve delik oluşu, hüznü sesiyile inleyişi/feryadı, aşk derdini terennüm etmesi, içinde neyzenin nefesini taşıyan bir ateş olması gibi yönlerde şekillenir.

Bu çalışmada “ney”i işleyişi ele alınacak olan Nedîm, ney üzerinde oluşan imajların tam tersine şen, hayattan haz almayı ve eğlenmeyi seven, nükteli ve rahat tavırlı bir şair olarak bilinir. Onun Dîvân'ındaki “ney”in Mevlânâ'dan bu yana gelen klasik Türk şiirindeki ney tahayyülü ile ne kertede örtüşüp farklılaştığını görmek için ney ile ilgili beyit ve mısralarını incelemek gerekecektir.

2. Nedîm'in Şiirinde Ney

Bugün yaygın adıyla Lale Devri (1718-1730) olarak anılan, Nevşehirli Damat İbrahim Paşa'nın sadrazamlığı dönemindeki sulh devrinde İstanbul, canlı bir zevk ve eğlence hayatına sahne olmuştur. Nedîm (ö.1730), şair olarak bu devrin meclislerinin aranan figürüdür. Kendi devrinin zevk ve eğlence anlayışını coşkulu, ahenkli ve akıcı bir üslupla terennüm eden Nedîm, edebiyat tarihinde daha ziyade bu yönüyle öne çıkmıştır. Onun şiirinde maddî aşk ve zevkler, haz ve şevk öne çıkarken hüznü konularda, tasavvufi imgelerin işlenişinde Nedîm'in şiirinin bir şeyler söyleyip söylemediği yeterince ele alınmış değildir. Halbuki hüznü hâllere dair hemen her şair, az ya da çok kaçınılmaz olarak kalem oynatmıştır. “Esdikçe bâd-ı subh perîşânsın ey gönül” (G. 76/1) mısrasında son derece etkili bir tarzda perişanlıkla karışmış bir hüznü lirik üslubunu mısralara yansıtan Nedîm, elbette zaman zaman buna benzer hüznü mısralara imza atmıştır. Tasavvuf ise klasik Türk şiirini oluşturan iklimin kültür ve inanç dünyasının arka planının esaslı unsurlarındandır. Tasavvufi yönü öne çıksın çıkmasın bu şiir geleneği içindeki hemen her şair, tasavvufi kavram veya mazmunlara şiirinde az çok yer vermiştir. Bazı şairlerde tasavvuf amaç olup şiirin merkezine otururken bazı şairler ise tasavvufi imajlar vasıtasıyla duygu derinliğini ve şiirinin imaj dünyasını zenginleştirmişlerdir. Şiirinin temelinde tasavvufi bir karakter olmasa da Nedîm, yer yer tasavvufun kavram ve duyuşlarından yararlanmış, “Lebde ser-keş âhlar âteşli hûlar var idi” (G. 147/1) gibi mısralarında tasavvufi aşkın dile yansıyan zikirlerini şimdi öyle aşklardan uzaklaştığına esef ederek özlemle anmıştır. Şairin kendisinin de Gülşenî tarikatine intisap ettiğini bir beytinde zikretmesi (K. 39/6; Mazıoğlu, 2018, s. 38), onun özel hayatında da tasavvufa kayıtsız kalmadığını düşündürür. Ancak Nedîm'in şiirinin merkezinde tasavvufi konuların yer almadığını, bu tür imge ve hayallerin mısraların arasından zaman zaman parlayabildiğini belirtmek gerekir.

Klasik Türk şiirinde ney üzerinde gelişen konular daha çok aşkın hüznü hâlleri ile tasavvufi aşk ve ayrılık hâllerinin terennümü şeklinde kendini gösterir. Nedîm'in şiirinde öne çıkan duygu ve temalar ise bunun tam tersi olarak haz ve şevk, maddi zevkler, dünyadan kâm almaktır. Az önce dile getirilen istisnalar, hüznü konular ve tasavvuf ise Nedîm'de pek çok mısra arasından seçilerek bulunabilecek, zaman zaman işlenmiş temalardır. Ancak bunların nasıl işlendiği ve Nedîm'in şiirlerinin bu yönü hâlâ ele alınmayı bekleyen bir meseledir. Nedîm'in şiirinde neyi bir imge/mazmun olarak kullandığı beyitler, şairin hüznü ve ayrılıkla özdeşleşmiş, genellikle tasavvufi aşkın terennümünde sembolik bir değeri olan bir musiki aletinin şair tarafından hangi bağlamlarda işlendiğini göstermesi bakımından ilgi çekicidir. Nedîm'in “ney”i, Mevlânâ'dan itibaren işlendiği şekliyle ilahi aşkı, ızdıraplı konuları, ayrılıktan duyulan

acıları ve feryadı mı terennüm eder yoksa bunun yanında şairin bu hususa getirdiği yenilikler var mıdır? Üstelik Nedîm, pek çok açıdan klasik Türk şiirine yenilik getirmiş bir isimdir (Mazıoğlu, 2018). Bu ve benzeri soruların cevabını bulabilmek için şairin “ney”i şiirinde doğrudan işlediği beyitlere tematik bir tasnif içinde bakmak yerinde olacaktır.

2.1. Ney'in Feryadı ve Yakıcılık

Mevlânâ'nın Mesnevî'sinin ilk on sekiz beytinden de ilhamla klasik Türk şiirinde yaygın olarak görülen “ney”in feryadı andıran sesine ve bu sesindeki yakıcılığına dair hayaller, pek çok şair tarafından işlenmiştir. Nedîm de neyle özdeşleşmiş bir imaj olan feryat ediş ve yanış hâllerine kayıtsız kalmış değildir. Bir mutasavvıf veya hüznü temaları şiirinin merkezine yerleştirmiş şair kadar yoğun olmasa da Nedîm'in de özellikle iki beytinde ney imgesini bu yönüyle şiirine almış olması dikkat çekicidir. Bu beyitlerin birinde Nedîm, bağı yanık âşıkların feryadında adeta neyin nağmesini duyar:

*Figân u nâleler etmekte her dem bağı yanıklar
Bu bezm-i mihnete revnak verilmiş sanki neylerle (G. 144/2)*

Şair, günümüz Türkçesiyle: “Bağı yanıklar her an, her nefes feryat edip inlemekte. Bu mihnet meclisine sanki neylerle güzellik verilmiş.” demektedir. “Bağı yanıklar” ifadesi, dert ile gönlü yanmışları, divan şiirinin dünyasına inince de -asıl olarak- aşk acısı çekenleri ifade eder. Ney de çiğ bir kamaşken içi boşaltılıp bağında delikler açıldıktan sonra güneşte veya ateşte pişirilir. Âşıklar da aşkla bağırları delik deşik olup gönülleri sevda ateşiyle yanar. Şair, onların bu yanışla sürekli feryat etmekte, inlemekte olduklarını söylüyor. Beyitte bağı yanıkların benzetildiği ney de içli nağmeleriyle adeta feryat etmekte, yakıcı sesiyle içindeki gönül yangınına ifade etmektedir. Mevlânâ, bu sebeple: “Âteş est in bang-i nây u nîst bâd”⁴ (Tâhirü'l-Mevlevî, 2018, s. 117) mısrayla neyin sesinin hava değil, ateş olduğunu söyler. Nedîm'in beyitte kullandığı “bezm-i mihnet” ifadesi “mihnet (dert, sıkıntı) meclisi” demektir. Şair, dünyayı bir mihnet yurdu, dert meclisi olarak betimlemiştir. Bu da klasik Türk şiirinin ikliminde dünyayı asıl yurt değil, gurbet yurdu gören tasavvufi bir hayat telakkisine işaret eder. Bu dünya dert yurdudur çünkü insan asıl yurdu olan sevgilinin yanından ayrılmıştır, tekrar ona kavuşacağı âna kadar da bu dünyada çileyle pişecektir. Böylece asıl yurduna tekrar dönmeye layık hâle gelecektir. Bu inleyiş ve yanış, âşıkların içinde hissettikleri ezeli aşk sızısının neticesidir ve gönüllerinin güzelliği, süsüdür. Neyin sesi de tıpkı âşıklarınki gibi yanık ama güzeldir. Beyitte “meclis” anlamındaki “bezm” kelimesi, yer aldığı tamlama içinde dünyayı, dünya meclisini anlatmakla birlikte kelimenin ney ile birlikte anılışı “bezm-i Elest”i hatırlatır. Bu yönüyle Mevlânâ'nın Mesnevisi'ndeki neyin kamaştan ayrılmasıyla insanın ezelde Hak katında olan makamından ayrılıp dünya gurbetine gelmesi arasında kurduğu ilişkiye de bir telmih vardır. Bu mihnet yurdu olan dünyada âşıkların inlemesini şair, neylerle meclise süs verilmesine benzetmiştir. Eski meclislerde şiirler okunması, musiki icra edilmesi yaygın durumlardandır. Mecliste güzel, hoş ve nitelikli zaman geçirmek, bir duygu iklimini yakalamak, ruhu güzel hâllerle buluşturmak için musiki icrası meclisin esas unsurlarındandır. Bir başka deyişle musiki, meclisi güzelleştiren temel unsurların başında gelir. Nedîm de bu mihnet meclisi olan dünyaya neylerle revnak verilmiş demektedir. Revnak, “göz alıcı güzellik, parlaklık, tazelik, letafet” (Ayverdi, 2011, s. 2614) demektir. Bağı yanık âşıkların feryatları, bu mihnet yerini içi yanık nağmelerle güzelleştirmektedir. Burada feryatlar, hüznü sözler neyin yakıcı sesi gibi bir güzellik unsuru olarak sunulmuştur.

⁴ “Şu neyin sesi ateştir, hava değildir” (Tâhirü'l-Mevlevî, 2018, s. 117).

Nedîm'in neyin yakıcılığına dair bir başka ifadesi de onun "var içinde" redifli gazelinde geçen şu beyttir:

*Olmakda derûnunda hevâ âteş-i sûzan
Nâyın diyebilmem ki ne hâlet var içinde* (G. 143/4)

Şair: "Neyin içinde nasıl bir hâl var ifade edemem; gönlündeki hava yakıcı bir ateş olmaktadır." demektedir. Bu beyit Nedîm'in: Bir söz dedi cânân ki kerâmet var içinde / Dün geceye dâir bir işâret var içinde" (G. 143/1) matlaı ile başlayan son derece şuh bir gazeli içinde geçmektedir. Bu beyit dışında şiirde; sevgiliyle geçen bir geceye, meyhanenin letafetine, bir çifte kayıkta şarkı okuyup şairin aklını başından alan güzele, Gökso'ya o şuh güzelle bir başına varıp işret etmesine değinen beyitler yer alır (G. 143). Şiirde "ney"le ilgili olan yukarıdaki beyit ise tematik olarak hem Nedîm'in genel tarzından hem de bu şiirin diğer beyitlerinden ayrılır. Beyitteki "hevâ" kelimesinin ilk anlamı "hava"dır ki neyzenin nefesine işaret eder. Bu hava, neyin içine girdiğinde ateş olmaktadır. Kâinatı meydana getirdiği söylenen dört unsurdan (anâsır-ı erbaa) ikisinin kullanıldığı bu beyitte neyin havayı (nefesini) ateşe dönüştürdüğü söylenir. Dolayısıyla neyin içinde olan artık hava değil, ateştir. Bu da Mevlânâ'nın -az önceki beytin şerhinde de zikredilen- şu beytine bir telmih içerir: "Âteş est in bang-i nây u nîst bâd"⁵ (Tâhirü'l-Mevlevî, 2018, s. 117). Neyin içindekini havanın (nefesin) ateş hâline geldiğini düşündüren onun yakıcı sesi, nağmeleridir. O yüzden şair, havanın sese dönüşmesi karşısında etkilenip hayrete düştüğünü ima ederek neyin içinde ne olduğunu ifade edemeyeceğini söyler. Şair, havanın ateşe dönüştüğü böyle bir gönlü anlatmakta kelimelerin yetersiz kalacağına işaret eder. Zira ney, kelimesiz ve harfsiz konuşmaktadır. Adeta hâl diliyle ve feryadıyla yanışını duyurmakta, aşkının derinliğini anlatmaktadır. Bâkî de şu beytiyle aşkın sözünü harfin ve lafzın anlatamayacağını ancak o manayı "ney"nin ve "çeng"nin harfsiz ve sözsüz olarak pek güzel söyleyeceklerini ifade eder: "Hadîs-i 'aşkı harf u lafz ile kılmaz edâ ammâ / Ne ra'nâ söyler ol ma'nâyı çeng ü nâyı söyletsen" (G. 264/4).

"Hevâ" kelimesi için Kâmûs-ı Türkî'de şu anlamlar verilir: "1. Arzu, meyil, heves. 2. Aşk, alaka. 3. Huzûzât-ı nefsanîyye, sefahat." (Şemseddin Sâmî, 2007, s. 1515). Beyitte "hevâ"nın "arzu" anlamı düşünülecek olursa; neyin kamışlıktan ayrılmanın acısıyla ve asıl yurduna özlemiyle hissettiği coşkulu arzu olan "hevâ", adeta bir ateş olmaktadır. "Hevâ"nın "aşk" anlamı düşünülürse de aşk gönle girdiğinde sevgiliden başka ne varsa yakmaktadır. Gönül aşk ile ateşler içinde yanmaktadır. Aşk ve ateş arasındaki bu benzetme klasik Türk şiirindeki aşk anlatımları içinde en yaygın olanlardandır. Aşk "ney"nin gönlünde tecelli edince ateşe dönüşmektedir. Aşkın hâlleri de bildiğimiz kelimelerle ve lisanla anlatılabilecek hâller değildir. Nedîm'den bir asır önce yaşamış Azmizâde Hâletî de bir rubaisinde aşk derdini ve sırrını ney gibi dilsiz söylemek ister:

*Ahvâl-i cihânı her zamân söyleşelüm
Ammâ gam-ı 'aşkumuz nihân söyleşelüm
Ey vâkıf-ı râz-ı 'aşk olan ârif-i cân
Ney gibi senünle bî-zebân söyleşelüm"* (Yerdelen, 1991, s. 224)

Nedîm de "diyebilmem ki" ifadesiyle neyin sırrının dile gelmeyeceğine dikkat çeker. O sırrı ney, içindeki havayı ateşe dönüştüren feryadıyla en güzel şekilde anlatmaktadır. Nedîm'in beytinde neyin havasının ateş olması, neyzenin nefesinin ateşe dönüştüğüne işaret eder. Nefes, üflenmesi yönüyle hava iken neyzenin içinden çıktığında sıcak olması sebebiyle de ateştir.

⁵ "Şu neyin sesi ateştir, hava değildir" (Tâhirü'l-Mevlevî, 2018, s. 117).

Nedîm, bu bölümde ele alınan iki beyitte, neyin klasik Türk şiirinde ve tasavvuftaki imgesine bağlı kalmıştır. Şair, her ne kadar daha ziyade şen ve şuh üslubu ile bilinen bir isimse de zaman zaman hüznü beyitler, nadir de olsa tasavvufi göndermeler Divân'ının içinde kendini gösterebilmektedir. Onun: "Sînede evvel ne muhrik ârzûlar var idi / Lebde ser-keş âhlar âteşli hûlar var idi" (G. 147/1) gibi "hû" kelimesi ile doğrudan tasavvufi bir gönderme yaptığı beyitlerinin yanında: "Peymâne-i mahabbeti sundun Nedîme çün / Lutf eyle alma câmu biraz kansın ey gönül" (G. 76/9) gibi şarabın mecazi anlamıyla aşk yerine kullanıldığı, aşk kadehinden (peymâne-i muhabbet) bahsettiği; ve yine "O şuhun sunduğu peymâneyi redd etmeziz elbet / Onunla böylece ahd etmişiz peymânımız vardır" (G. 26/2) ifadesiyle pek ala ezel meclisinde verilen söze atıf olarak yorumlanabilecek göndermelerin olduğu beyitlerini bulabilmek mümkündür. Bu son beyitle ilgili olarak Muhsin Macit: "Tasavvuf neşesi taşıyan bir şairin divanında böyle bir beyitle karşılaşsaydık pekâlâ bezm-i ezelde (ezel meclisi) gerçekleşen akitleşmeyi hatırlar ve beyti bu çerçevede açıklardık" (2000, s. 114) demektedir ve beyit Nedîm'e ait olduğu için böyle bir yoruma karşı uzak veya çekimser kalındığına dikkat çekmektedir. Ancak beyte şair değil metin merkezli yaklaşacak olursak elbette söz konusu beyit için de tasavvufi bir yorum mümkündür. Kaldı ki Nedîm'in hayatına bakıldığında da onun Gülşeniliğe intisap ettiğini: "Recâ-yı feyz ile ben de Nedîmâ intisâb etdim / Görünce mecma'-ı ehl-i ma'ârif çün bu eyvân" (K. 39/6) dediği Edirne'deki Gülşenî tekkesi için düştüğü tarih beytiyle bizzat kendisi söyler (Mazıoğlu, 2018, s. 38). Dolayısıyla kişiliği de tasavvufa tamamen ilgisiz değildir. Şiire bu yönü pek yansımaya da bu, onun şiirlerinde hiçbir zaman tasavvuf izi görülmeceği anlamına gelmez. Nitekim bu bölümde "ney" etrafında izah edilen iki beytinde ve az önce zikrettiğimiz örneklerde tasavvufi imgelerin Nedîm'in şiirinde de yer bulduğu görülür. Bununla birlikte Nedîm'in şiirinde bu tür tasavvufi mazmun ve göndermelerin yoğun olduğu da söylenemez. Onun şiirinin ana karakterini hayattan kâm almayı, maddi hazları, şuh bir neşve ve coşkuyu, döneminin zevk ve eğlencelerini, İstanbul'un güzellerini ve güzelliklerini terennüm eden temalar ve buna bağlı şairin artık Nedîmâne olarak da anılan şen ve şuh üslubu oluşturur. Nitekim şairin "ney" ile ilgili kullanımlarında, tasavvufi karakteri olan bu hüznü iki beytin yanında şevk ve coşku dolu beyitler de kendini gösterir.

2.2. Neyin Şevki ve Neşesi

Şiirlerinde neşeyi, coşkuyu terennüm etmeyi seven, şuh edalı Nedîm'in şiirinde "ney" in de zaman zaman böyle Nedîmâne bir üslup içinde yer aldığı görülür. Bu yönüyle Nedîm, klasik Türk şiirindeki ney imgesine kendi tarzını yansıtan bir yorum katmış ve yenilik getirmiştir.

"Bahçelerde kandil ve mumla yapılan gece şenliği" (Ayverdi 2011, s. 585) olan "çırağan" zamanının geldiğini anlattığı bir şarkısında Nedîm; ney, santur, rebap, def ve tanbur seslerinin bülbül ve kumruların nağmelerine aynı ahenkle eşlik ettiğini söyler:

*Ney ü santûr u rebâb ü def ü tanbûr ile çeng
Nağme-i bülbül ü kumrîye olup hem-âheng
Pür eder âlemi şevk u tarab-ı reng-â-reng
Müjdeler gülşene kim vakt-ı çırağan geldi (Musammat 41/IV)*

Burada zikredilen musiki âletlerinden "ney", şu ana dek çeşitli örneklerde görüldüğü gibi genellikle feryat eden ve yanık ayrılık nağmeleri söyleyen bir çalgı olarak divan şiirinde kendine yer bulurken "çeng" de çok kez âşığın bükülen belini terennüm eden dertli bir çalgı olarak karşımıza çıkar. Görüldüğü gibi Nedîm, hüznü ve inleyişle özdeşleşen neyi ve bel bükük olarak tasvir edilen çengi bu şarkısında bahar vakti şevkle ötüşen kumru ve bülbülün sesleriyle "hem-âheng" eylemiş, onların da aynı ahenkte şevkle terennüm ettiklerini söylemiştir. Hemen devamındaki mısra da (üçüncü mısra)

rengarenk eğlence ve şevkin âlemi doldurduğunu söylemesi bu nağme ve ötüşlerin baharın şevkinin renkleri olarak tasvir edildiğini gösterir. Şarkının nakaratı olan bendin son mısraında Nedîm, çırağan eğlencelerinin zamanının geldiğini yani artık bahar mevsimi olduğunu müjdelir. Nedîm'in bu ifadeleri, sadece kendisinin değil belki Lale Devri'nin de "ney"e yeni bir yorum getirmiş olabileceğini düşündürür. Öyle anlaşılıyor ki "bu devrin eğlence meclislerinde "ney" de şevkli nağmelere eşlik etmiş, birden çok çalgı bir arada kullanılarak eğlenceli nağmeler terennüm edilmiştir. Ney de tek başına yalnızlığı ve gurbeti terennüm eden bir çalgı olmaktan çıkıp coşkulu nağmeler çalan enstrümanlara ve kuş seslerine eşlik etmiştir.

Nedîm'in çağında eğlencelerde neyin de çalındığına bir başka işaret şairin şu beytidir:

*Mutrıbın feyzini gör la 'l-i şeker-hâyında
Ki nefes kand-ı musaffâ oluyor nâyında* (G. 131/1)

"Mutrıb", "çalgıcı" demektir. Beyitte şeker dudaklı olarak tasvir edilen çalgıcının feyzi (nağmesinin bolluğu/bereketi, içinden köpüp taşan şevki) o kadar çoktur ki onun çaldığı neydeki nefes saf bir şeker hâline dönüşmektedir. Nedîm hayranlıkla, belki de güzelliğine tutularak övdüğü "mutrıb"ın dudağından ilk mısraıda şeker olarak bahsederken ikinci mısraıda ise onun nefesinin de neyin içinde saf bir şeker dönüşüğünü söyler. Böylece şair, şeker benzetmeleriyle çalgıcının dudağının yanında nefesinin de çok tatlı olduğunu ima etmiştir. Şeker ve neyin bir arada kullanılması "ney-şekker" olarak da ifade edilen şeker kamışını hatırlatır. Genellikle acı feryatlarıyla bilinen ney; "mutrıb"ın elinde tatlı dudağı ve nefesiyle adeta şeker kamışına dönmüş, pek tatlı olmuştur. Burada güzelliği vurgulanan, hatta şairin sevgili olarak gördüğünü düşünebileceğimiz "mutrıb"ın övülmesinin yanında; "ney"nin de fonksiyon değiştirerek ayrılığı terennüm eden yanık ve acılı nağmeler yerine "mutrıb"ın tatlı nefesini yansıtan, bilinenin tam aksine tatlı nağmeler terennüm eden bir enstrümana dönüştüğü görülür. Nedîm bu beytinde de bilinen ney imajını tamamen değiştirmiş, onu "mutrıb"ın tatlı nefesinin tercümanı olan tatlı nağmeli bir alete dönüştürmüştür. Bu tatlı nağmelerin "ney"nin kendisinde olmayıp "mutrıb"ın onu dönüştürdüğü de "oluyor" ifadesinden anlaşılmaktadır. Aslında "ney"i tatlı nağmeler söyleyen bir musiki âletine dönüştüren sadece "mutrıb" değil, aynı zamanda onu şiirinde böyle farklı ve özgün bir karakterle sunan Nedîm'dir.

Nedîm, kaleminin özgünlüğünün ve etkisinin farkında bir şairdir. Bir beytinde kaleminin "ney"inin cızırtısıyla nağmeler düzenleyişinin bülbüllerin çılgın gönüllerini şevke ulaştırdığını, neşelendirip coşturduğunu ("şevk-yâb" eylediğini) söyler:

*Nağmekârî-i sarîr-i nây-ı kilkinle Nedîm
Şevk-yâb etdin dil-i divânesin bülbüllerin* (G. 61/5)

Ney/nây kelimesi aslen "kamuş" anlamındadır (Ayverdi, 2011, s. 2372). Üflemeli çalgı olan ney de kamuştan yapıldığı için bu adla anılmıştır. Burada Nedîm'in kalemlle ilişkilendirdiği "nây", daha ziyade "kamuş" anlamıyla öne çıkar ve kalemin kamuştan yapıldığına işaret eder. Ancak nağmeler düzenleyen anlamındaki "nağmekâr" ifadesi -her ne kadar kalemin cızırtısı ile ilgili olsa da- "nây"ın bir çalgı aleti olan "ney" anlamına da bir göndermede bulunur. Şair, kelimeyi her iki anlamını (kamuş ve ney çalgısı) düşündürecek şekilde kullanmıştır. Kaleminin neyinin/kamuşunun cızırtısıyla oluşan nağmeler bülbülleri de coşturmuştur. Burada ney/kamuş şevk ve coşku verici, neşelendirici bir unsur olarak sunulur. Bu şevke ulaştırma işi Nedîm'in kaleminin, şairliğinin maharetiyle olmaktadır. "Ney"i bu hâle getiren şairdir. Gerçekten de Nedîm, hüznü hâllerin tercümanı olarak bilinen "ney"e yeni bir anlam alanı sunmuş, onu şevk kaynağı olarak takdim etmiştir.

Nedîm, Sebk-i Hindî izleri de taşıyan (Yakut, 2020) şu beytinde ney sokağının; sesin alevinin mehtabı ile gönül zevkinin coşkunluğundan bir ışık denizine döndüğünü söyler:

*Dün gece cûş-ı safâdan oldu bir deryâ-yı nûr
Kûçe-i ney mâh-tâb-ı şu 'le-i âvâz ile* (G. 139/2)

Beyitteki "kûçe-i ney" (ney sokağı) tabiri, Farsçada Sâib-i Tebrîzî (ö. 1676), Şevket-i Buhârî (ö. 1700) ve Bîdil-i Dihlevî (ö.1720) ve Türkçede Nedîm (ö.1730) tarafından kullanılmıştır (Yakut 2020: 31). Bu şairlerin muhayyilesinde ney ile sokak arasında benzerlik ilişki kurulması, neyin içinin dar oluşu sebebiyledir (Yakut, 2020, s. 32). Neyin dar bir sokak gibi düşünüldüğü yukarıdaki beyitte şair; zevkin, gönül neşesinin ("safâ"nın) coşkunluğundan dolayı ney sokağının sesin alevinin mehtabından bir nur denizi hâline geldiğini söylerken son derece girift bir hayal ve imaj dünyası çizmiştir. Neyin dar sokağı, sesinden alev almış ve bu ışık, bir mehtabı andırmıştır. Bu mehtapla birlikte zevke ve şevke gelen, sefa/şenlik bulan ney sokağı adeta bir nur (ışık) denizi hâline gelmiştir. Beyitte denizde, özellikle İstanbul Boğazı'nda çoğu kez kayıklarla yapılan mehtap seyrine de bir gönderme vardır. Mehtap zamanı denizin ay ışığıyla parlaması, bir ışık denizini andırır. Nedîm, "ney" in bunu sesiyle, sesindeki alevin ışığıyla yaptığını, kendi dar sokağını ışıklarla şenlendirdiğini, onu bir deniz hâline getirdiğini söyler. Beyitte "deniz" anlamındaki "deryâ" kelimesi aynı zamanda gönlün derinliğini, zenginliğini ve genişliğini belirten bir ifadedir. Derya gönüllü (derya-dil) olan kişi derin bir irfana ve geniş bir hayat anlayışına sahiptir. Neyin de içindeki sesin derinliği ve alevi/ışığı, deniz gibi tükenmeyen bir sonsuzluğu çağırır. Nedîm, burada "ney" ile "gönlün sefa ile coşması" (cûş-ı safâ) arasında bir ilişki kurarak yine neyi hüznülü hâllerden çekip coşku ve neşve veren bir imaja büründürmüştür. Hatta ney, mehtaplı bir gecede denizin ışıklarla dolması gibi gönle sefa verir. Aslında Nedîm, bu beytinde Şevket-i Buhârî'den etkilenmiştir (Yakut, 2020, s.36-37). Şevket-i Buhârî, Farsça bir beytinde:

*"شب از خود برد سویب ناله مطرب مرا
کوچه نی ما هتاب از شعله آواز داشت*

Mutribin feryadının [alıp] senin mahallene götürdüğü gece, ney sokağında şûle-i âvâzdan bir mehtap vardı" (Yakut, 2020, s. 36) demiştir. Nedîm'in özellikle beytinin ikinci mısraında Şevket'in beytinin ikinci mısraındaki ifade ve hayali kullandığı görülür (Yakut, 2020, s. 37). Ancak ilk mısraında şair, ney sokağını "cûş-ı safâ" ile ilişkilendirerek ney ile sefa ve coşku arasında Şevket'in beytinde de bulunmayan bir münasebet kurmuştur. Hatta Şevket'in beytinin ilk mısraında "nâle-i mutrib" yani çalgıcının feryadı söz konusudur. "Ney" ile alışık olunduğu üzere "nâle" (inleyiş, feryat) aynı beyitte geçer. Nedîm ise buna karşılık "ney" ile "cûş-ı safâ" terkiibini aynı beyitte kullanarak, "ney"i feryattan coşkuya ve gönül neşesine taşımıştır. Bu da Nedîm'in "ney"le şevk, neşe, coşku arasında bağ kurduğu ve böylece "ney" tahayyülüne özgün bir tat ve duyuş kattığı örneklerden biridir.

Nedîm, ney ile coşku ve şevki örtüştürdüğü bu beyitleriyle daha ziyade hüznün ve feryadın sembolü olarak kullanılan bu enstrümana yeni ve kendi üslubuna has (Nedîmane) bir imge değeri katmıştır.

2.3. Ney ve Kalem

"Ney", ilk anlamı ile "kamuş" demektir (Ayverdi, 2011, s. 2372). Aynı zamanda musiki âleti olan ney de kamuştan yapılmaktadır. Eski kalemler de genellikle kamuştan imal edilmiştir. Bu sebeple Nedîm'in veya klasik Türk şiiri ikliminde herhangi bir şairin bu ikisi arasında ilişki kurmuş olması gayet tabiidir. Bunun yanında neyin sesi ile kamuş

kalemin yazı yazarken çıkardığı cızırtı da ilişkilendirilir (Tok, 2019, s. 184; Kaya, 2020, s. 100). Nedîm, şiirlerinde kalem imgesi ile ilgili zengin hayaller kurmuş bir şairdir (Nalçacıgil Çopur, 2021, s. 155). Nedîm, önceki bölümde de ele alınan şu beytinde kaleminin cızırtılarından oluşan nağmeden bahsederken “nây-ı kilik” terkihiyle kalemin cızırtısı ile neyin nağmesi arasında bir çağrışım ve benzerlik ilişkisi kurar:

Nağmekârî-i sarîr-i nây-ı kilkinle Nedîm
Şevk-yâb etdin dil-i divânesin bülbüllerin (G. 61/5)

Kalemin kamaşının/neynin cızırtısının nağmeler düzenleyişi, bülbüllerin çılgin gönlünü de coşturmuştur. Burada Nedîm, kalemi ile yazılan sözlerin ney gibi etkileyici, gönülleri coşturucu olduğunu söyler.

Sultan III. Ahmed’in hattı (güzel yazısı) için övgü dolu bir tarih kıtası kaleme alan Nedîm, bu kıtasının bir beytinde şöyle der:

Utârid lâf ururmuş hüsn-i hattan âsmân üzre
Kalem al deste onun nây-ı kilkin bî-sadâ eyle (Kıt’a 5/8)

Beyit: “Utârid, gökyüzünde güzel yazıdan (hüsn-i hattan) laf/söz edermiş. Eline kalem al onun kaleminin neyni/kamaşını sessiz eyle (sustur).” anlamındadır. “Merkür” gezegeni olan Utarid: “Feleğin kâtibi sayılır. [...] Güzel söz ve yazı ile sanatkârlığın sembolüdür. [...] Kâtip ve yazarların pîri sayılmış” (Pala, 2004, s. 465). Nedîm, gökyüzünde üstat bir kâtip olarak tahayyül edilen Utârid’in güzel yazı yazmanın lafını ettiğini söyledikten sonra III. Ahmed’e eline kalem alıp onun (Utârid’in) “nây-ı kilik”ini susturmasını söyler. “Nây-ı kilik”, kalemin kamaşı olarak düşünülecek olursa memduhun (III. Ahmed’in) kamaş kaleminin cızırtısının sesleri ile Utârid’i susturması söz konusudur. Ancak “nây-ı kilik” kalemin “ney”i olarak düşünülürse bu kez padişahın kalemiyle yazacağı sözler ney gibi güzel ve derin bir etki bırakacak, görenleri susturacaktır. Ney dinlenirken de sessiz bir ortam gerekir, neyin icrasında sessizlik olması önemlidir. Mevlânâ da Mesnevî’sine “bişnev” (dinle) kelimesiyle ve “ney”in dinlenmesi gerektiğini ifade ederek başlar. Böylece beyit, Mesnevî’de “ney”in dinlenmesi gereken “insan-ı kâmil”i temsil etmesi gibi, III. Ahmed’in de yazısını göreni sessiz bırakacak güzellikte kâmil bir hattat olduğuna bir ima olarak da okunabilir.

Nedîm, iki beytinde kalemi “ney-şeker” yani şeker kamaşı ile birlikte kullanır. “Şeker ve kalem yapımında kullanılması, ince ve uzun boylu olması, rüzgâra karşı hassas olması” (Bayram, 2007, s. 4) gibi özellikleriyle klasik Türk şiirinin imge dünyasında yer alan şeker kamaşı (ney-şeker), “buğdaygillerden, çiçekleri salkım hâlinde başakçıklar oluşturan, 10 m’ye kadar uzayabilen, öz suyundan şeker üretilen bir bitkidir.” (Bayram, 2007, s. 12) Bununla birlikte “ney-şeker”, klasik Türk şiirinde genellikle çalgı âleti olan ney ile de ilişkili olarak kullanılmıştır (Bayram, 2007, s. 4). Nedîm, İbrahim Paşa’ya yazdığı bir Ramazaniye kasidesinde:

Sonra alup elime ney-şeker-i kilik-i teri
Olayım vasf-ı cihân-dâver ile şîrîn-kâm (K. 9/23)

ifadesiyle, “elime taze bir kalem olan “ney-şeker”i (yahut taze kalemin “ney-şeker”ini) alıp cihanın adaletli vezirinin vasfı ile tadı damağında kalmış olayım, öyle lezzet alayım” şeklindeki arzusunu dile getirir. Şîrîn, “tatlı” demektir ve burada şeker kamaşından (ney-şeker) şeker üretilmesiyle de alakalı kullanılmıştır. “Ney-şeker” kelimesinin bu beyitte çalgı âleti “ney” ile doğrudan bir ilişkisi olduğunu söylemek ise zordur. Nedîm’in şeker kamaşı (ney-şeker / ney-sükker) imgesine yer verdiği bir diğer beyit ise yine kalemlerle ilgilidir:

Nedîm el-hak aceb şîrîn edâsın vasf-ı la’inde

Elinde hâme-i ma'nî mi ney-sükker midir bilmem (G. 85/7)

Nedîm, beyitte kendisine seslenerek, sevgilinin dudağını vasfetmekte pek tatlı (şîrîn) bir edaya sahip olduğunu söyledikten sonra, elindeki kalemin mana kalemi mi yoksa “ney-sükker” mi olduğunu sormaktadır. “Ney-sükker” yani şeker kamışı, şeker yapımında kullanıldığı için, beyitte sevgilinin dudağının da şeker gibi tatlı olduğuna işaret eder. İlk mısradaki sevgilinin dudağını anlatan üslubun “şîrîn” olması da aynı şekilde bu tatlılığı ima eder. İkinci mısradaki mana kaleminden (hâme-i ma'nî) bahsediliyor olması “ney-sükker” ifadesinin arka planında bir “ney” imgesi düşünmeyi de mümkün kılar. Ney de sesi ile mana sırlarını söyler. Ancak neyin sözleri hüznülüdür ve sadece dıştan/maddi bir göz ve kulakla bakılıp dinlendiğinde acı görünebilir. Nedîm'in ise elindeki mana sırlarını söylediği kalem, neyden bir şeker hâline dönmüş, sesi yanık ney'i de tatlı bir üsluba büründürmüştür. Bunu şairin sevgilinin tatlı dudağının vasıflarını anlatması sağlamıştır. Nedîm'in kalem ile şeker kamışı arasında kurduğu münasebetlerde “eskiden mürekkebin parlaklık kazanması için ona nöbet şekeri ilave edil”mesine (Şengül, 2019, s. 241) de işaret ettiği düşünülebilir.

Neticede; Nedîm'in “ney” ile “kalem” arasında her ikisinin de kamıştan yapıyor oluşu, kalemin cızırtısı ile neyin sesi, kalemin mana sırlarını anlatması ile neyin de o sırrı terennüm etmesi gibi özelliklerle ilişkiler kurduğu görülür. İki beyitte “ney-şeker” ve “ney-sükker” kelimeleri ile şeker kamışına yer veren Nedîm'in bu beyitlerden birinde ney ve kalemin mana sırlarına işaret etmesine bir göndermesi olduğu düşünülebilir. Acı bir feryat ile inlemesi meşhur olan ney, Nedîm'in sevgilinin tatlı dudağının anlatan üslubunda “ney-sükker”e, şeker kamışına yahut başka bir yorumla da tatlı bir “ney”e dönmüştür.

2.4. Ney ve Şiirin Sesi

Şiirlerinde ses değeri yüksek ve ahenkli üslubuyla dikkat çeken Nedîm, şu beytinde şiirinin sesi ile “nây-ı Irâkî” arasında bir ilişkiye yer verir:

*Deste yine o nây-ı Irâkîyi al Nedîm
Gitsin nevâ-yı nazm-ı nevin İsfahâna dek (G. 57/6)*

Şairin kendisine seslendiği bu beyit: “Ey Nedîm! Eline yine o Irak neyini al da yeni şiirinin sesi İsfahan'a kadar gitsin” anlamındadır. Beyitteki “nây-ı Irâkî” tabiri dikkat çekicidir. Nesîmî de bir beytinde: “Âheng-i Sıfâhâni kılur ol nây-ı 'Irâkî / Rehhâvî yolında yine cânım kıla pervâz” (Ayan, 2014, s. 403; G. 180/5; Turabi, 2019, s. 499) derken “İsfahan” ile “nây-ı Irâkî”yi bir arada kullanmıştır. İsfahan (İsfahan), İran'da yer alan bir şehir olup aynı zamanda bir musiki makamının adıdır. Ayrıca Irak da hem bir bölge hem bir musiki makamıdır: “Irak-ı Arap ve Irak-ı Acem olarak ikiye ayrılır. Bugünkü Irak topraklarının bulunduğu bölgedir. [...] Ayrıca Türk musikisinin en eski makamlarından birisi olması nedeniyle kelime oyunlarına meydan verir. Bazen Irâkî şeklinde de kullanılabilir.” (Pala, 2004, s.222) Nedîm, beyitte gerek “Irâk” gerek “İsfahân” kelimelerini tevriyeli kullanmıştır. Hatta nevâ da bir musiki makamının ve perdenin adıdır (Ayverdi, 2011, s. 2367-2368). Ayrıca İsfahan makamı, “yerindeki uşşak dörtlüsüne nevâ perdesinde bir bûselik beşlisinin eklenmesinden meydana gelir” (Özkan, 1999, s. 134). Beyitte zikredilen “Irak” ve “İsfahan”ın “neşeli ve şen bir makam” (Cançelik, 2010, s. 86) oluşları, Nedîm'in üslubu ve şiir karakteriyle uygunluk gösterir. Dolayısıyla Irâkî, İsfahan ve nevâ kelimeleri de müzik terimi olarak bir tenasüp oluştururken aynı zamanda tevriyeli kullanılmışlardır. Nây-ı Irakî, “çift kamışlı silindir şeklinde [...] nefesli çalgıdır” (Tüfekçioğlu, 2021, s. 2487). Nedîm'de farklı bir ney çeşidi olarak bu çalgıya da yer verilmiş olması dikkat çekicidir. Nedîm, yeni şiirinin şöhretinin İran diyarına ulaşması isteğini -ulaşacağından emin bir şekilde- dile getirir. Bunun için Irak neyini (nây-ı Irâkî) ele alması gerekmektedir. Burada Irak neyi ile Nedîm, Sebki Irakî'ye de işaret etmiş olabilir: “Sebki Irakî, gazelde Sadî,

Hâfız, kasidede Kemâl ile Zahîr ve mesnevî’de Nizamî ve Emir Hüsrev gibi sanatçıların izledikleri üslubun adıdır” (Demirel, 2009, s. 548). Bir başka deyişle klasik Fars ve Türk şiirinde Sebki Hindî gibi yeni akımlar ortaya çıkmadan önceki klasik üslubunun adıdır. Ancak bununla birlikte Sebki Hindî’nin de belli başlı temsilcileri Irak, Azerbaycan, Horasan dolaylarında doğduğu için buna “Sebki Irakî” adının verilmesi gerektiğini öne sürenler de vardır (Bilkan, 2009, s. 254). “Sebki Hindî” adlandırmasının geçmiş dönem tezkirelerinde kullanılmadığı (Bilkan, 2009, s. 254) göz önüne alınırsa Nedîm’in Irakî üslup ile o coğrafyada doğmuş olan ve Nedîm’in devrinde son derece revaçta bir üslup olan Sebki Hindî’yi kastetmiş olması da muhtemeldir. Beyitteki “nazm-ı nev” ifadesi de o dönem için hâlâ yeni bir üslup olan Sebki Hindî’ye bir işaret olabilir. Böylece Nedîm’in bu yeni ve gözde üslupta söyleyeceği şiirlerin İsfahan’a dek ulaşip İran diyarında da etkisinin olacağına dair bir heyecanını dile getirdiği düşünülebilir. Nedîm, bazı yönleriyle Sebki Hindî’den ayrılan bir şair olup onu bu üslubun temsilcisi saymak zor olsa da eserlerinde yer yer Sebki Hindî’nin iz ve imgelerinin de görüldüğü bir gerçektir (Bilkan, 2007, s. 365; Yakut, 2020, s. 37). Beyitteki “nây”ın kamış anlamı düşünüldüğünde ise Irak/Hint üslubunda şiir yazacak kamış kalemine bir işaretten söz edilebilir. Nedîm, Irakî neyinin nağmelerinin (“nevâ”sının) yahut Irak/Hint üslubu ile şiirler yazan kamışının (kamış kaleminin) cızırtılarının ve şiirinin sesinin İsfahan diyarına dek gideceğini söyler. Şair, şiirinin sesini bir ney çeşidi olan “nây-ı Irakî”ye benzetirken; Irak ve İsfahan makamlarının neşeli oluşu şairin neşe ve coşku dolu üslubuna, “nevâ” kelimesinin bir anlamının “ses” olması bu coşkulu üsluba eşlik eden şiirindeki ahenge işaret eder. Dolayısıyla Nedîm’in burada Irak “ney”i ile şiirinin sesi arasında ilişki kurarken bunun şen bir makamda okunması, yine neyin yaygın olan hüznü kullanımından şevk ve neşe sahasına taşınması demektir. Ayrıca bunun tam tersine olarak; şairin “nây-ı Irakî”yi eline alması bilinen şen ve şuh tarzının dışına çıkarak, Sebki Hindî’de yaygın görülen hüznü ve ızdıraplı konuları işlemesine işaret olarak da okunabilir. Ancak şairin üslubundaki coşku ve zikredilen makam adlarının karakteri bu “nevâ-yı nazm-ı nev”in şevk ve neşe yönünün ağır basmasını öncelikli kılar.

Sonuç

Mevlânâ’dan itibaren klasik Türk şiirinin tahayyül dünyasına yoğun bir şekilde giren ney, bu gelenekte genellikle hüznü, feryat, ayrılık, insanın ezeldeki makamından ayrılışının sancısı, aşk ile yüzü sararıp solmak, bağı delinmek gibi hâller, hayaller ve teşbihler etrafında işlenmiştir. Bununla birlikte dünyadan kâm almayı seven, hayatın zevklerini bütün canlılığı ile yaşamak isteğini şiirlerinde şen ve şuh üslubuyla sıkça dile getiren Nedîm’in de şiirlerinde “ney”e yer verişinde dikkat çekicidir. Nedîm, iki beytinde neyin yaygın imajına uygun olarak onu hüznü ve feryat ile ilişkilendirir. Bu, Nedîm’in de bu tür konulara şiirlerinde yer verebildiğini gösterir. Bununla birlikte Nedîm, neyi hüznü ile ilişkilendirmesine nispetle çok daha fazla yerde onu şevk ve coşku ile birlikte anar. Bu, Nedîm’in “ney”e getirdiği kendi meşrebine ve mizacına uygun özgün bir yorum olması yönüyle dikkat çeker. Ayrıca Lale Devri olarak adlandırılan, Nedîm’in sanatkar kişiliğinin zirve döneminde yapılan eğlencelerde neyin de coşkulu nağmelere, güzel sesli kuşların ötüşüne eşlik ederek bu meclislerde şevk arttırıcı bir amaçla kullanılmış olabileceğine dair işaretler sunan beyitler de dikkat çekicidir. Nedîm’in şiirinde ney ile kalem de zaman zaman birlikte anılır. Bunda “ney”in “kamış” anlamına gelmesi ve kalemin de kamıştan yapılıyor oluşu etkilidir. Bununla birlikte kalemin cızırtıları ile neyin nağmeleri arasında kurulan ilginin örneğine Nedîm’de de rastlanır. Nedîm’in kaleminin kamışı/neyi bülbüllerin çılgın gönüllerini şevke getirir. Bir başka beyitte; Sultan III. Ahmed’in hüsn-i hattı ile yazacağı yazının felek kâtibi olarak kabul edilen Utarid’in bile kaleminin “ney”ini/kamışını susturacağı hayali, şairin kalemle ney arasında kurduğu

ilişkinin muhayyel örneklerindedir. Kalemın tatlı sözleri ile “ney-şekker” (şeker kamışı) arasında kurulan münasebetler de doğrudan olmasa da uzak anlamıyla neye bir göndermeyi düşündürür. Bu ifadelerde dikkat çeken, sözün tatlılığıdır. Nedîm, bir beytinde de şiiri ile “nây-ı Irâkî” (Irak neyi) arasında ilişki kurmuş ve şiirinin bu neyle çıkaracağı sesleri neşeli musiki makamları (Irak ve Isfahan) ile ilişkilendirerek, bu yeni tarzdaki şiirinin sesinin Isfahan diyarına yani İran’a kadar ulaşacağını söylemiştir.

Sonuç olarak Nedîm, şiirinde ney imgesini birkaç beytinde “ney”in önceki kullanımına uygun olarak, hüznün, feryat gibi temalarla ilişkili ele almış olsa da pek çok beytinde onu şevkli, neşeli, tatlı nağmeleri terennüm eden bir enstrüman olarak zikretmiştir. Bu, Nedîm’in ney imgesine kendi üslubuna uygun olarak getirdiği özgün bir bakış ve yorumdur.

Kaynakça

- Ahmed Paşa (1966). *Ahmed Paşa Divanı* (haz. Ali Nihad Tarlan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ayan, H. (2014). *Nesîmî Hayatı, Edebî kişiliği, Eserleri ve Türkçe Divanının Tenkitli Metni*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ayverdi, İ. (2011). *Misallî Büyük Türkçe Sözlük (3 cilt) -Kubbealtı Lugatı-*. İstanbul: Kubbealtı İktisadi İşletmesi.
- Bâkî (1994). *Bâkî Dîvânı* (haz. Sabahattin Küçük). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bayram, Y. (2007). Divan Şiirinde Tarımsal Ürünler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Sayı*, 81-96.
- Bilkan, A. F. (2007). Sebki Hindî Çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 5(9), 359-388.
- Bilkan, A. F. (2009). Sebki Hindî. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 36, s. 253-255). İstanbul: TDV Yayınları.
- Cançelik, A. (2010). *XVIII. Yüzyıl Divan Şiiri - Musiki İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Demirbağ, Ö. (1999). *Koca Râgıb Paşa ve Dîvân-ı Râgıb*. Doktora Tezi. Van: Yüzyüncü Yıl Üniversitesi.
- Demirel, Ş. (2009). XVII. Yüzyıl Klasik Türk Şiirinin Anlam Boyutunda Meydana Gelen Üslup Hareketleri: Klasik Üslup - Sebki Hindî - Hikemî Tarz - Mahallileşme. *Turkish Studies*, 4(2), 246-273.
- Fuzûlî (2021). *Fuzûlî Dîvânı* (haz. Abdülhakim Kılınç). İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Kaya, B. (2020). Klâsik Türk Şiirinde Kalemle İlgili Benzetmeler ve Şiirlerde Kullanımı Üzerine. *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 90-112.
- Macit, M. (2000). *Nedîm -Hayatı, Eserleri ve Sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Mazıoğlu, H. (2018). *Nedîm'in Divan Şiirine Getirdiği Yenilikler*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Nalçacıoğlu Çopur, E. (2021). Nedîm'in Üslûbunda Kilk. *Divan Toplantıları III - Edebiyatta Üslûp Meselesi* (ed. M. Esat Harmancı, Muhammet Kuzubaş, Mehmet Özdemir, Gülçin Tanrıbuyurdu), (ss. 146 - 156). Ankara: İKSAD Global Yayıncılık.

- Nedîm (2017). *Nedîm Dîvânı* (haz. Muhsin Macit). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı E-Kitap.
- Özkan, İ. H. (1999). İsfahan. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 19, s. 134-135). İstanbul: TDV Yayınları.
- Pala, İ. (2004). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Şemseddin Sâmî (2007). *Kâmûs-ı Türkî*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Şengül, E. (2019). *Divan Şiirinde Kalem*. Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Tâhirü'l-Mevlevî (2018). *Mesnevî'nin Dibacesi ile İlk On Sekiz Beytin Şerhi* (haz. Ali Güzelyüz, Mehmet Atalay, Kadir Turgut). İstanbul: Demavend Yayınları.
- Turabi, A. H. (2019). Seyyid Nesîmî ve Türkçe Dîvânı'ndaki Müzikal Unsurlar. *Nesîmî Kitabı* (ed. Alim Yıldız, Yusuf Yıldırım), (s. 489-524). Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.
- Tüfekçioğlu, S. (2021). Gelibolulu Mustafa Ali'nin Mevaidü'n-Nefais Adlı Eserinde Türk Çalgıları. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 9(1), 2479-2495.
- Tok, E. (2019). Osman Nevres Dîvânı'nda Yazıya Dair Unsurlar. *Türkiyat Mecmuası*, 29(1), 179-198.
- Yakut, E. (2020). Ney Sokağında Mutlu Bir Tesadüf: Nedîm Şevket-i Buhârî'yi Okudu mu?. *Sosyal ve İnsani Bilimler -Teori, Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler-* (ed. Seda Topgül), (s. 31-38). Cetinje, Karadağ: IVPE.
- Yerdelen, C. (1991). *Azmî-zâde Hâletî'nin Rubaileri*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Zavotçu, G. (2009). Ney'in Öyküsü ve Dîvân Şiirinde İşlenişi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 15(39), Prof. Dr. Hüseyin Ayan Özel Sayısı, 719-751.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 702-714.
Geliş Tarihi-Received: 08.10.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 19.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1372829

Osmanlı Dönemi Arap Edebiyatı Seyahatnamelerinde İstanbul*

Istanbul in Ottoman Period Arap Literature Travelogues

İbrahim ÜNALAN**

Öz

İstanbul Osmanlı Devleti'nin siyasi, idari ve kültür başkenti olduktan sonra Osmanlı'nın Arap vilayetlerinde yaşayan milletler, resmî işlerini yapabilmek veya devlet yöneticileriyle görüşmek için sık sık İstanbul'a ziyaretler gerçekleştirmiştir. Osmanlı dönemine mensup Arap seyyahlar da çeşitli görevler veya görüşmeler için İstanbul'a seyahatler düzenlemişlerdir. Bu seyahatleri boyunca karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumları, yol güzergâhlarını, İstanbul'un tarihî ve doğal güzelliklerini seyahatnamelerinde anlatmışlardır. İstanbul her seyyah için ayrı bir şey ifade etmiş ve her seyyah İstanbul'a farklı bir gözle bakmıştır. Yüzyıllar boyunca tarihî ve doğal güzellikleriyle seyyahların merak duyduğu ve seyahatler düzenlediği bu şehir, Osman dönemi Arap seyyahlarını da etkilemiştir. Osmanlı dönemi seyyahlarından Bedruddin el-Gazzî'nin *el-Metâli'u'l-Bedriyye fi'l-Menâzili'r-Rûmiyye*, Muhibbuddin el-Hamevî'nin *Bevâdî'd-Dumû'l-'Andemiyye bi-Vâdî'd-Diyârî'r-Rûmiyye*, Ali b. Muhammed Temgrütî'nin *en-Nefhatu'l-Miskiyye fi's-Sifâreti't-Turkiyye*, Muhammed Kibrî'tin *Rihletu's-Şitâ ve's-Sayf*, Kutbuddin Nehrevâlî'nin *el-Fevâidu's-Seniyye fi'r-Rihleti'l-Medeniyye ve'r-Rûmiyye*, Muhammed Hâfızuddin el-Kudsî'nin *İsfârü'l-Esfâr ve Ebkârü'l-Efkâr*, İbrâhîm b. Abdurrahmân el-Hıyârî'nin *Tuhfetu'l-Udebâ ve Selvetu'l-Gurabâ* ve el-Âlûsî'nin *Neşvetü's-Şemûl fi's-Seferi ilâ İslâmbûl*, *Neşvetu'l-Mudâm fi'l-'Avdi ilâ Dâri's-Selâm* ve *Garâibu'l-İğtirâb ve Nüzhetü'l-Elbâb fi'z-Zehâbi ve'l-İkâmeti ve'l-İyâb* isimli seyahatnameleri İstanbul hakkında çeşitli bilgiler içermektedir. Bu çalışmada seyyahların söz konusu seyahatnamelerindeki İstanbul gezilerinden, İstanbul'da yaşadıkları olaylardan ve İstanbul'a dair izlenimlerden söz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Dönemi, İstanbul, seyahatname, seyyah.

Abstract

After Istanbul became the political, administrative and cultural capital of the Ottoman Empire, the nations living in the Arab provinces of the Ottoman Empire made frequent visits to Istanbul to do their official business or to meet with state administrators. Arab travelers of the Ottoman period also organized trips to Istanbul for various tasks or negotiations. They described the positive and negative situations they encountered during these trips, their road routes, the historical and natural beauties of Istanbul in their travelogues. Istanbul has meant something different for every traveler, and every traveler has looked at Istanbul from a different perspective. This city, where travelers have been curious and organizing trips for centuries, has also influenced Arab travelers of the Ottoman period with its historical and natural beauties. The travelogues of some of these travelers of the Ottoman period like al-

* Bu makale, 7-9 Eylül 2022 tarihleri arasında düzenlenen III. Uluslararası Osmanlı Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildirinin yeniden düzenlenmiş metnidir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagatı Anabilim dalı, Bayburt/Türkiye, e-posta: iunalan@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3656-8832.

Metali'u'l-Bedriyya fi'l-Menazili'r Rumiyya of Bedruddin al-Gazzi, Al-Muhabbuddin al-Hamawi's Bevadi'd-Dumu'i'l-'Andemiyye bi-Vadi'd-Diyari'r-Rumiyye, Ali B. Muhammad Temgrüti's en Nefhatu'l-Miskiyye fi's-Sifâretit-Turkiyye, Muhammed Kibrî't Rihletu's-Şitâ ve's-Sayf, Kutbuddin Nehrevali's Al-Fevaidü's-Seniyye fi'r-Rihleti'l-Medeniyye ve'r-Rûmiyye, Muhammad Hafizuddin Al-Kudsi's İsfaru'l-Esfar and Ebkaru'l-Efkar, İbrahim b. Abdirrahman al-Hiyari's Tuhfetu'l-Udeba and Selvetu'l-Guraba and el-Âlûsî'nin Neşvetü's-Şemûl fi's-Seferi ilâ İslâmbûl, Neşvetu'l-Mudâm fi'l-'Avdi ilâ Dâri's-Selâm ve Garâibu'l-İğtirâb and Nüzhetü'l-Elbâb fi'z-Zehâbi ve'l-İkâmeti ve'l-İyâb contains various information about Istanbul. In this study, the impressions of these travelers about Istanbul from their trips to Istanbul, the events they experienced in Istanbul and Istanbul in these travelogues will be discussed.

Keywords: Ottoman Period, Istanbul, travelogue, traveler.

Giriş

Seyahat kelimesi “gitmek, meyletmek, suyun akıp gitmesi” anlamlarına gelen “seyh” (سَيِّح) kelimesinden türemiştir (Devellioğlu, 1993, s. 947). Arapça siyahat/seyahat kelimesi dışında “rihle”, “edebu'r-rihle” veya “edebu'r-rahelat” sözcükleri de seyahat manasında kullanılmaktadır (Mutçalı, 2012, s. 351-352; el-Mevâfi, 1995, 23-24). “رَحْلٌ – يَرْحَلُ” “رَحْلَةٌ (ج) رَحَلَاتٌ” fiilinden türeyen “رَحْلًا، رَحِيلًا، تَرْحَالًا، رَحْلَةً” gibi anlamlara gelmektedir (Karşlı, 2013, s. 302). Seyahatname ise seyyahların gezip gördükleri yerler hakkında çeşitli bilgiler verdikleri edebî türlerdir. Seyahatname, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*'te “bir seyyahın gezileri sırasında tuttuğu notları ve seyahat hatıralarını topladığı kitap” anlamıyla verilmiştir (Ayverdi, 2010, s. 1096). Türkçe Sözlük'te “bir yazarın gezip gördüğü yerlerden edindiği bilgi ve izlenimlerini anlattığı eser” olarak tanımlanmıştır (Türkçe Sözlük 2, 1998, s. 1955). Ahmed Muhtâr Ömer, *Mu'cemu'l-Lugati'l-'Arabîyyeti'l-Mu'âsıra* adlı eserinde seyahatnameyi: “Müellifin gezip gördüğü çeşitli yerlere dair intibaları ile âdetlerini, yaşam tarzlarını anlattığı edebî eserler grubu” olarak tanımlamıştır (Ahmed Muhtâr Ömer, 2008, s. 74). Râgıb el-İsfahânî ise *el-Mufredât fi Garîbi'l-Kur'ân* adlı eserinde seyahatnameyi “yürümek, gitmek, yolculuk yapmak, ruhban hayatı yaşamak için gezip dolaşmak” manalarında kullanmıştır (el-İsfahânî, 1994, s. 347). Seyahat insanlık tarihi kadar eski bir eylemdir. İnsanoğlu yaratılışının gereği olarak ve birtakım ihtiyaçlarını karşılamak için bir yerden başka bir yere gitme ve seyahat etme eylemi içinde olmuştur. Zamanla seyahatlerin bir edebî esere nakledilmesi ve seyahatname türünün gelişmesiyle geçmiş ile gelecek arasında bir bağ kurulmuştur (Fuad Kandil, 2002, s. 25).

Seyahatnamelerde seyyahlar gittikleri şehirlerin veya ülkelerin doğal ve tarihî güzelliklerinden sosyal, siyasi ve kültürel hayatlarından söz ederler. Bu bağlamda seyahatnamelerin çağlar aşarak günümüze ulaşan ve âdeta tarihe canlı şahitlik eden birer tarihî vesika olduğu söylenebilir.

Tarih boyunca doğulu ve batılı pek çok seyyah Türk topraklarına seyahatler düzenlemiştir. Bu seyahatlerin bir kısmı dinî, bir kısmı siyasî, bir kısmı ise ticarî seyahatlerdir. Hangi amaçla seyahat edilirse edilsin İstanbul, yüzyıllar boyunca birçok seyyahın ilgisini çekmiş ve uğrak bir mekânı hâline gelmiştir. Osmanlı döneminde de İstanbul'un Osmanlı başkenti olması, siyasi ve ilmî yönetimin merkezi hâline gelmesi seyyahların gözünde İstanbul'un önemini daha da artırmıştır. Bu dönemde çeşitli Arap ülkelerine mensup elçiler, seyyah, diplomat ve tüccarlar İstanbul'u ziyarete gelmişlerdir. Arap seyyahların, İstanbul'a seyahatler düzenlemesinin en önemli sebebi çeşitli konularda İstanbul yönetimine talepte bulunmak, devlet mercilerindeki yetkilerle ve ilim adamları ile görüşmektir (Demirayak, 2015, s. 454-455). Bu doğrultuda yapılan seyahatlerde bazı seyyahlar olumsuz durumlarla da karşılaşmışlardır. Hatta kimileri devlet yöneticilerinden bekledikleri itibarı göremediğini, İstanbul'daki sahte âlimler ve iş

bilmeyen memurlar sebebiyle kendilerinin hak etmediği durumlarla karşı karşıya kaldıklarını bildirmişlerdir. Diğer taraftan İstanbul bütün güzellikleriyle seyyahlarda hayranlık uyandıran bir şehirdir. Tarihî mekânları, mimarisi ve tabiatıyla bu şehir seyyahları tabiri caizse cezbetmiştir. İstanbul'a seyahatler düzenleyen meşhur seyyahlar ve onların eserlerine şunlar örnek verilebilir:

1. Ebu'l-Berekât Bedruddîn el-Gazzî (ö.984/1577) – *el-Metâli'u'l-Bedriyye fi'l-Menâzili'r-Rûmiyye* (el-Gazzî, 2004).

2. Muhammed b. Ahmed Sekîler (ö.987/1579) – *Zubdetu'l-Âsar fî mâ Vaka'a li-Câmi'ih mine'l-Esfâr* (Ünalın, 2021, s. 39).

3. Kutbuddîn Nehrevâlî el-Mekkî (ö.990/1582) – *el-Berku'l-Yemânî fi'l-Fethi'l-Osmânî ve el-Fevâidu's-Seniyye fi'r-Rihleti'l-Medeniyye ve'r-Rûmiyye* (Sapan, 2018, s. 303).

4. Ebu'l-Hasan Ali b. Muhammed Temgrûtî (ö.1002/1594) – *en-Nefhatu'l-Miskiyye fi's-Sefâreti't-Turkiyye* (Ali Temgrutî, 2007).

5. Ahmed b. Muhammed el-Hafacî (ö.1069/1659) – *Reyhânetu'l-Elibbâ ve Zehratu'l-Hayâti'd-Dunyâ* (el Hafâcî, 1967).

6. Muhammed Hâfızuddîn el-Kudsî (ö.1013/1604) – *İsfâru'l-Esfâr ve Ebkâru'l-Efkâr* (Elger, 2015, s. 298).

7. Muhibbuddîn Ebu'l-Fadl Muhammed b. Takiyyuddîn el-Hamevî (ö.1016/1608) *Bevâdî'd-Dumû'i'l-Andemiyye bi-Vâdî'd-Diyâri'r-Rûmiyye* (Sapan, 2018, s. 306) ve *Hâdî'l-Ez'ânî'n-Necdiyye ilâ'd-Diyâri'l-Mısriyye* (el-Hamevî, 1993).

8. Muhammed b. Abdillâh el-Mevlevî (Kibrît) (ö.1070/1660) – *Rihletu's-Şitâ ve's-Sayf* (Muhammed Kibrît, 1965).

9. İbrâhîm b. Abdirrahmân el-Hiyârî (ö.1083/1672) – *Tuhfetu'l-Udebâ ve Selvetu'l-Gurabâ* (İbrahim el-Hiyârî, 1979).

10. Mustafa Muhammed el-Latifî el-Hamevî (ö.1122/1711) – *Siyâha* (Elger, 2015, s. 300).

11. Mustafa el-Bekrî (ö.1162/1749) – *Nefhu Nesâimi'l-Eshâr bi-Fethi Cesâimi'l-Esmâr* (Muslu, 2005, s. 56-59).

12. Tâhâ b. Yahyâ el-Kurdî (ö.1205/1790) – *Rihle* (Elger, 2015, s. 300).

13. İbn Osman Muhammed b. Abdilvahhâb el-Miknâsî (ö.1213/1799) – *İhrâzu'l-Mu'allâ ve'r-Rakib fî Hacci Beytillâhi'l-Haram ve Ziyâreti'l-Kudsi's-Şerif ve'l-Halîl ve't-Teberruk bi-Kabri'l-Habîb* (İbrâhîm Harekât, 1999, s. 238).

14. Ebu'l-Kasım ez-Zeyyanî (ö.1248/1833) – *et-Tercumânu'l-Kubrâ fî Ahbâri'l-Ma'mûr Berren ve Bahran* (ez-Zeyyanî, 1967).

15. Ebu's-Senâ Şihâbuddîn Mahmûd b. Abdillâh b. Mahmûd el-Hüseynî el-Âlûsî (ö. 1270/1854) - *Neşvetü's-Şemûl fi's-Seferi ilâ İslâmbûl* (el-Âlûsî, 1876), *Neşvetu'l-Mudâm fi'l-'Avdi ilâ Dâri's-Selâm* (el-Âlûsî, 1876), *Garâibu'l-İğtirâb ve Nüzhetü'l-Elbâb fi'z-Zehâbi ve'l-İkâmeti ve'l-İyâb* (el-Âlûsî, 1909).

Söz konusu bu yazarların bir kısmı İstanbul'a elçi olarak görevlendirilmiştir. Bir kısmı ise kadı, hâkim vb. görevlerle devlet işlerinden sorumlu kişilerdir. Bunlar sorumlu oldukları işlerle ve vazifelendirildikleri görevlerle ilgili taleplerini iletmek için İstanbul'u ziyaret etmişlerdir. Bu yazarlardan bazıları Osmanlı dönemi İstanbul'unu ve yönetimini eleştirel bir dille anlatmışlar, devletin çeşitli kurumlarındaki bazı kişilerin işlerini laikiyle yerine getirmediğinden şikâyet etmişlerdir. O dönemlerde İstanbul'un ilim ve kültür

merkezi hâline gelmesi, seyyahları İstanbul seyahatine iten bir başka sebeptir. İstanbul'a seyahat eden seyyahlar buradaki âlimlerle görüşmüşler, onlardan ders ve icazet almışlardır. Bazı seyyahlar da İstanbul'un tarihî ve doğal güzelliklerinden kendilerini alamamışlar ve seyahatnamelerinde bunlardan uzunca söz etmişlerdir. Ayrıca Osmanlı dönemi Arap seyyahları arasında İstanbul'a seyahatte bulunup bu seyahati hakkında ayrıntılı bilgiler vermeyen seyyahlar da söz konusudur. Örneğin Abdulganî en-Nâblusî, henüz yirmi beş yaşındayken İstanbul'a seyahat yapmış fakat bu İstanbul seyahatini kaleme almamıştır (Uysal, 2019, s. 17).

Mustafa Muhammed el-Latifî de İstanbul'a gelip bir gün kaldığını belirtir ve başka ayrıntıya yer vermez. Benzer şekilde Tâhâ b. Yahyâ el-Kurdî de bir sene İstanbul'da kalır fakat İstanbul hakkında herhangi bir bilgi vermez (Elger, 2015, s. 300).

Ebu's-Senâ' Şihâbuddîn el-Âlûsî, 1851 yılında İstanbul'a gelmiş ve yaklaşık iki yıla yakın bir süre burada kalarak izlenimlerini *Neşvetü's-Şemûl fi's-Seferi ilâ İslâmbûl*, *Neşvetü'l-Mudâm fi'l-'Avdi ilâ Dâri's-Selâm* ve *Garâibu'l-İğtirâb ve Nüzhetü'l-Elbâb fi'z-Zehâbi ve'l-İkâmeti ve'l-İyâb* isimli seyahatnamelerine aktarmıştır. *Neşvetü's-Şemûl fi's-Seferi ilâ İslâmbûl* adlı eserini Bağdat'tan İstanbul'a olan yolculuğu esnasında, *Neşvetü'l-Mudâm fi'l-'Avdi ilâ Dâri's-Selâm*'ı, İstanbul'dan Bağdat'a dönerken *Garâibu'l-İğtirâb ve Nüzhetü'l-Elbâb fi'z-Zehâbi ve'l-İkâmeti ve'l-İyâb* adlı seyahatnamesini de Bağdat'ta yazmıştır. Bağdat'tan İstanbul'a olan yolculuğunda Musul, Cizre, Diyarbakır, Erzurum, Tokat vb. şehirlere de uğramıştır (Şaban, 2011, s. 75). Bu çalışmada İstanbul'u anlatan Arap seyyahların, seyahatnamelerinden yola çıkarak Osmanlı dönemi İstanbul'u beş ana başlık altında incelenmiştir. Bazı seyyahların seyahat kitapları temin edilip doğrudan ilk kaynaklara yer verilmiştir. Bazı seyahatnamelerde de konuyla ilgili bölümler çeşitli kaynaklardan yararlanılarak ortaya konulmuştur.

1. İstanbul'un Doğal Güzellikleri

Bedruddîn el-Gazzî, İstanbul'daki devlet makamına olan taleplerini iletmek ve arzulanacağı işle ilgili isteklerini bildirmek için İstanbul'a seyahatte bulunmuştur. Bu seyahati esnasında çok sayıda Türk şehrini ziyaret etmiş ve bunlardan bazıları hakkında ayrıntılı bilgiler vermiştir.¹ Bu seyahatini çok iyi değerlendiren el-Gazzî, İstanbul'un tabiat güzelliklerini de gezmeyi ihmal etmemiştir. Bu konudaki izlenimlerini *el-Metâli'u'l-Bedriyye fi'l-Menâzili'r-Rûmiyye* adlı eserinde uzun uzun anlatmıştır. el-Gazzî, o dönemde İstanbul'un Türk şehirlerinin merkezi (şehirlerin anası) ve Türk hükümdarlarının payitahtı olduğunu belirtmiştir. Ona göre İstanbul, feleğin devran noktası ve ikbalin kaynağıdır, insanın kaderini değiştiren bir şehirdir. Ayrıca bu büyük şehir ulemanın ve devlet erkanının bir araya geldiği, ilim ve irfanda öncü olan, dilek ve arzuların bildirilip neticelendirildiği ve saadet güneşinin doğduğu bir saltanat merkezidir (el-Gazzî, 2004, s. 121). Ayrıca el-Gazzî İstanbul'u, "elde edilen fesat ve küfür kaynağı olan şehirlerin en büyüğü ve güzeli" olarak vasıflandırmıştır (Ekrem Kâmil, 1937, s. 50).

Seyyah, seyahatnamesinde İstanbul'un semtlerinden söz etmiş ve buraların güzelliklerine duyduğu hayranlığı dile getirmiştir. Ona göre Üsküdar yetişmiş ağaçları ve zengin asmaları olan ferah, aydınlık ve hoş bir şehirdir. Havaası ılımandır. Çeşit çeşit meyvelerin yetiştiği bahçeleri ve halıyı andıran zümrüt çayırları vardır (el-Gazzî, 2004, s. 117-118).

¹ Bedruddîn el-Gazzî Şam'dan ayrıldıktan sonra Hama, Halep, Adana, Konya, Akşehir, Karahisar, Yenice, İznik, Gebze ve Üsküdar başta olmak üzere birçok beldeyi dolaşarak İstanbul'a seyahatini gerçekleştirmiştir. Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi için Bedruddîn el-Gazzî, *el-Metâli'u'l-Bedriyye fi'l-Menâzili'r-Rûmiyye*, Dârü's-Suveydî lin-Neşr ve't-Tevzî', Ebu Dabi, 2004, s. 23-320.

Yağmurlu bir havada Kartal'a vardığından söz eden el-Gazzî, burasının bir sahil kasabası olduğunu bildirmiştir. Öyle ki zaman zaman deniz dalgalarının duvarlara ve evlere kadar ulaştığını söylemiştir. Seyyah, Kartal'ı çok güzel ve şen bulmuş halkının ise büyük çoğunluğunun Hristiyan olduğunu belirtmiştir. Burada yolcular için bir han, hana yakın tatlı suyu olan bir pınar, pınarın arkasında bir çiftlik ve çok sayıda bağ ve bahçe vardır. Ayrıca burası balık bakımından da oldukça zengindir (el-Gazzî, 2004, s. 258).

el-Gazzî İstanbul'un tabiat güzellikleriyle ilgili genel olarak İstanbul'un, İstanbul Boğazı manzaralı güzel camilerinden, geniş imarethanelerinden, harikulade çarşılarından, tarihî han ve hamamlarından da bahsetmiştir. Yaptığı betimlemelerinden sonra Üsküdar'dan İstanbul'a kayık veya sandallarla geçileceğini bildirmiş ve kendisi de bir sandal tutarak boğazı geçmiştir (el-Gazzî, 2004, s. 117-118).

Bir elçi olarak İstanbul'a görevlendirilen et-Temgrûtî, görev için yaptığı seyahatlerde gördüklerini² *en-Nefhatu'l-Miskiyye fi's-Sefâreti't-Turkiyye* isimli seyahat kitabında anlatmıştır (Gözütok Tamdoğan, 2022, s. 93-96). et-Temgrûtî İstanbul'u Müslümanların yaşadığı kusursuz bir şehir olarak nitelendirmiş, çeşitli semt isimlerini zikretmiş ve neredeyse bütün semtlerin taşlarla döşenmiş olduğunu söylemiştir. İstanbul'da kendileri için tahsis edilen sarayın; oldukça büyük olduğunu, çevresinde bol miktarda ağaç ve çeşitli hayvanlar bulunduğunu belirtmiştir (et-Temgrûtî, 2007, s. 122).

Medine'deki medreselerin birinde müderrislik yapan İbrâhîm b. Abdîrahmân el-Hiyârî, haksız yere görevinden alınmasını Osmanlı yönetimine bildirmek ve bu konudaki teessürlerini iletmek için 1669 yılında İstanbul'a bir seyahat düzenlemiştir.³ 1 yıl 9 ay 17 gün süren seyahati neticesinde *Tuhfetu'l-Udebâ ve Selvetu'l-Gurabâ* isimli eserini yazmıştır. Yazar, eserin büyük bir bölümünü İstanbul'a ayırmış ve İstanbul'u çok yönlü bir şekilde ele almıştır. İstanbul'a iki kez gitmiş; ilk gittiğinde on gün, ikinci gittiğinde ise sekiz ay, yirmi dört gün İstanbul'da kalmıştır (Türkhan, 2021, s. 73).

el-Hiyârî, ilk girdiği andan itibaren İstanbul'a büyük bir hayranlık duymaya başlar ve eserinde de bu hayranlığı gizleyemez. Şehre deniz yoluyla girdiğini belirten el-Hiyârî bir taraftan İstanbul'a sağ salım ulaşmanın endişesini yaşarken diğer taraftan da ona kavuşmanın heyecanını taşımaktadır. Şehrin girişinde gördüğü sultanın sarayı ve devrin ileri gelenlerinin binaları onda büyük bir hayranlık uyandırmıştır (el-Hiyârî, C.1, 1979, s. 239-240, akt. Türkhan, 2021, s. 76). Ayrıca seyyah; Üsküdar, Boğaziçi, Beşiktaş gibi İstanbul'un meşhur semtlerinin güzelliklerinden, kayık sefalarından ve bahçelerde yaptığı gezintilerden söz etmiştir. Bu güzelliklere kendini o kadar çok kaptırmıştır ki gezintiler sonrasında beyitler söylemekten kendini alamamıştır (el-Hiyârî, C.1, 1979, s. 58-61, akt. Türkhan, 2021, s. 90-91).

IV. Murad döneminin İstanbul'unu, *Rihletu's-Şitâ ve's-Sayf* adlı eserinde, edebî bir üslupla anlatan Muhammed Kibrît, eserinde İstanbul'un doğal ve tarihî güzelliklerinden söz etmiştir. Muhammed Kibrît, yolculuğuna Medine-i Münevver'e den başlamış çok sayıda İslam şehrini⁴ ziyaret ederek İstanbul'a ulaşmıştır (Ünalın, 2021, s. 97-98).

² et-Temgrûtî, Fas'tan ayrıldıktan sonra Cezâyir, Becaye, Büne, Tunus, Sûse, Mehdiyye, Safakos, Kabis, Cerbe Adası ve Trablusgarp gibi şehir ve beldelerden sonra İstanbul'a ulaşmıştır. Buralarla ilgili ayr. bilgi için; Ebu'l-Hasan Ali b. Muhammed Ali Temgrûtî, *en-Nefhatu'l-Miskiyye fi's-Sefâreti't-Turkiyye*, Tah. Muhammed es-Salihi, Dâru's-Suveydi, Ebu Dabi, 2007, s. 35-105.

³ İbrahim el-Hiyârî, bu seyahatinde Şam, Antakya, Adana, Ulukışla, Ereğli, Konya, Akşehir, Eskişehir, İznik, Gebze, Pendik, Kartal, Üsküdar, Silivri, Tekirdağ, Keşan, Yenişehir, Medine ve Kahire gibi şehirlere ziyarette bulunmuştur. Bu güzergahla ilgili ayr. bilgi için; İbrahim el-Hiyârî, *Tuhfetu'l-Udebâ ve Selvetu'l-Gurabâ*, Tah. Racâ' Mahmûd es-Sâmerâî, Dâru'r-Reşîd li'n-Neşr, Dâru'l-Hurriye li't-tibâ'a, Bağdat, 1979.

⁴ Muhammed Kibrît seyahati boyunca Mısır, Kahire, İskenderiye, İstanbul, Eskişehir, İskenderun, İznik, Halep, Humus, Dımaşk şehirlerini ziyaret etmiştir. Konuyla ilgili ayr. bilgi için Muhammed Kibrît, *Rihletu's-*

Muhammed Kibrî'tin bu seyahatindeki amaçlardan biri de çeşitli menzilleri, pınarları ve tarihî yapıları görmektir (Muhammed Kibrî't, 1965, s. 4). el-Gazzî ve el-Hıyârî gibi o da Üsküdar'dan söz etmiştir. Ona göre Üsküdar çok sayıda sokağı, camileri, parlak medreseleri ve yüksek binaları olan büyük bir beldedir (Muhammed Kibrî't, 1965, s. 187).

Fas-Cezayir sınır ihlalleriyle ilgili meseleyi görüşmek için 1785 yılında İstanbul'a giden el-Miknâsî, bu seyahatinde Dımaşk, Hicaz, Kudüs, Kıbrıs, Tunus, Cezayir gibi ülkelere de seyahatte bulunmuştur (İbrâhim Harekât, 1999, s. 238). Bu seyahatindeki izlenimleri *İhrâzu'l-Mu'allâ ve'r-Rakib fî Hacci Beytillâhi'l-Haram ve Ziyâreti'l-Kudsi's-Şerif ve'l-Halîl ve't-Teberruk bi-Kabri'l-Habîb* isimli seyahatnamesinde anlatmıştır. el-Miknâsî, İstanbul halkını eleştirirken, İstanbul'un güzelliklerini söylemeyi de ihmal etmemiş ve Kağthane Deresi'nde kayıklara binerek eğlendiğinden bahsetmiştir (Elger, 2015, s. 302).

2. Osmanlı Dönemi İstanbul'unda Dinî ve İlmî Hayat

1453'te Fatih Sultan Mehmet'in, İstanbul'u fethetmesiyle Osmanlı Devleti'nin payitahtı olan İstanbul; aynı zamanda Osmanlı'nın en önemli ilim ve kültür merkezi hâline gelmiştir. Osmanlı döneminde, İstanbul'da çok sayıda âlim ve din adamı yetişmiştir. Bu ilim merkezini ziyaret etmek ve o dönem İstanbul'unda yetişen âlimlerden istifade etmek isteyenler, İstanbul'a bir dizi seyahatler gerçekleştirmişlerdir. Osmanlı Devleti'nin himayesi altındaki Arap ülkelerinden gelen seyyahlar da bu amaçla İstanbul'a ziyaretlerde bulunmuşlardır. Bu seyyahların bir kısmı İstanbul'da yeni âlimlerle ve ilim adamlarıyla tanışıp görüşürken bir kısmı ne yazık ki bu amacına ulaşamamış, karşılaştığı yanlış kişiler ve gördükleri kötü muameleler sebebiyle İstanbul hakkında olumsuz bir kaniya sahip olmuşlardır. Söz konusu bu seyyahlardan biri de Muhammed Kibrî'ttir. Muhammed Kibrî'tin İstanbul'a seyahat etmesinin sebeplerinden biri şerefli sultanın kapısına yönelmek, yüce hâkâni devletinin erkânını ve efendilerini görüp onlardan faydalanmaktır (Ünal, 2021, s. 95). Ne yazık ki Muhammed Kibrî't bu manada aradığını tam olarak bulamamıştır. 1630 yılında yaptığı İstanbul seyahatiyle devletin yüksek mercilerinden birinin desteğini göreceğini düşünmüştür fakat düşündüğü gibi olmamış arzulanı ilgi ve itibarı görmemiştir. Bu durumu da şiirden ve edebiyattan anlamayan, zevksiz ve bilgisiz kişilere bağlamıştır. Büyük bir hayal kırılığına uğrayan seyyah, İstanbul'a geldiği için kendisini de suçlamıştır. Muhammed Kibrî'tin gözünde İstanbul, "zamanın tahrip edici etkilerinin rahatlıkla gözlemlenebileceği bir tiyatrodur." (Elger, 2015, s. 298). Onun şu sözleri bu düşüncesini açıkça ortaya koymaktadır:

"Onu ziyaret etmeye niyet etmiştim fakat onun şerefli eşliğinin önünde toplanmış nice kadıların ve mevki isteyenlerin olduğu bir kalabalık gördüm. Her tür kumaştan şalvarlar giyinmişler, kaftanlarının biçimlerine büyüklük sevdasını (kibirliklerini) üflemişlerdi. Ben de içeri girmek istedim fakat bana izin verilmedi. Kendi gözümde küçük düşmüştüm ve kendi kendime; açgözlülüğün bedelleri budur, özellikle de şansın yaver gitmezse..." (Muhammed Kibrî't, 1965, s. 156). Bu sözlerle İstanbul'daki birçok kişinin gerçek değerinin anlaşılamayacak kadar değersiz olduğunu ortaya koyan Muhammed Kibrî't, bir taraftan bu kişileri eleştirirken bir taraftan da o ortamda bulunduğu için kendini yermektedir.

el-Gazzî, İstanbul seyahatiyle İstanbul'un ilmi zenginliğinden istifade etmeyi, çeşitli âlimlerle bir araya gelmeyi arzulamıştır. İstanbul seyahati el-Gazzî için âdeta ilmî bir yolculuktur çünkü seyyah her fırsatta âlimlerle bir araya gelerek çeşitli konularda istişare etmiştir. el-Gazzî bu doğrultuda İstanbul'da Hâcî Çelebî Abdurrahîm b. Alî b. el-

Şitâ ve's-Sayf, Tah. Muhammed Sa'id et-Tantâvî, el-Mektebe el-İslâmî lî't-Tibâ'a ve'n-Neşr, Beyrut, 1965, s. 37-247.

Müeyyed'i ve Dimaşk hâkimi el-Vezîr İyâs Paşa'yı ziyaret etmiştir. İyâs Paşa vefat edene kadar onun yanında kalmıştır, onunla ilmî toplantılar gerçekleştirmiştir. Bir görüşmelerinde de el-Gazzî, İyâs Paşa'ya İbnu'l-Bevvâb hatlı bir Mushaf-ı Şerif ve Kasîdetü'l-Bürde hediye etmiştir (el-Gazzî, 2004, s. 130-133). Ayrıca el-Gazzî, İstanbul'da kendisine icazet veren ve ilim aldığı sayısız âlimle bir araya gelmiştir. Bunu da şöyle ifade etmiştir: "Orada ve oranın dışında zamanın emsallerini vermediği, örnek olarak gösterilecek âlimler ve müctehid imamlara yetiştim. Hepsi kendileriyle ilgili olan, bilgisi oldukları alanlarda ve icazet vermeleri kendilerine izin verilen hususlarda bana icazet verdiler" demiştir (el-Gazzî, 2004, s. 201). Seyyah bazı âlimlerin isimlerini de bizzat zikretmiştir. Örneğin, Fazıl Mevlânâ es-Seyyid Abdürrahim hakkında bilgi verirken kardeş gibi olduklarından, orada kaldığı süre zarfında birbirlerine gidip geldiklerinden ve ilmi olarak ondan çok fazla istifade ettiğinden söz etmiştir. Aynı şekilde el-Abbâsî'den de söz etmiştir. Onun evinde bir müddet konuk olduklarından, bu süre zarfında onun bir eserini okuduklarından ve onunla ilmi sohbetlerde bulduklarından bahsetmiştir (el-Gazzî, 2004, s. 126-128).

Muhibbuddîn el-Hamevî de göreviyle ilgili birtakım sorunları çözmek ve çeşitli taleplerde bulunmak için İstanbul'a seyahat etmiştir. Birtakım haksızlıklara uğradığını düşünen el-Hamevî, kadılık görevini yeniden almak için İstanbul'daki bazı bürokratlarla görüşmek istemiştir. Seyahatname boyunca kadı ve çeşitli üst düzey yetkililere methiyeler düzmüştür. Önce işi beklediği gibi olmamış ve aylarca sürmüştür. Daha sonra isteklerine kavuşan Muhibbuddîn el-Hamevî, seyahatini tamamlayarak memleketine dönmüştür (Ünal, 2021, s. 122). Seyahatnamesinde genellikle kadılar ve kadılarla ilgili görüşleri yer almaktadır (Sapan, 2018, s. 308). Ayrıca seyahati boyunca çok sayıda âlim ve din adamıyla görüşmüştür (el-Hamevî, 1993, s. 27-109).

Elçi olarak görevlendirilen ve bu nedenle de İstanbul'a siyasi seyahatler düzenleyen Kutbuddîn Nehrevâlî el-Mekkî, 1558'de tamamladığı ikinci yolcuğunu kaleme almıştır. Osmanlı yönetimi içinde önemli bir yeri olan seyyah, İstanbul'da kaldığı altmış beş günlük süre zarfında çok sayıda âlimle görüşmüş bir kısımdan ders ve icazet almıştır (Küçükaşçı, 2013, s. 82-85). Ayrıca o, daha çok İstanbul'da muhatap olduğu vezirlerden, devlet adamlarından ve müftülerden söz etmiş tanışıp görüştüğü bazı âlimleri övgüyle zikretmiştir (Elger, 2015, s. 296). Bu âlimlerden Sinan Efendi hakkında şunları söylemiştir: "Bugünlerde Rumeli kadı askeri Sinan Efendi ile de görüştim. Evvelden beri kendisi ile tanışıklığımız olan bu zat Türk âlimlerinin büyüklerindedir... 896/1490 yılında doğduğunu söyleyen bu zat bana, bütün müellefatını okutmak üzere icazet verdi." demiştir (Ekrem Kâmil, 1937, s. 77).

el-Kudsi seyahatnamesinde İstanbul'daki âlimlerden söz ederken onların Osmanlı yönetiminde yer almak için çevirdiği entrikalara yer vermiştir. Hatta bazı kişilerin kendisini saf dışı bırakmak için ona karşı İstanbul'u kötülediklerini de belirtmiştir (Elger, 2015, s. 298).

3. Osmanlı Dönemi İstanbul'unda Ticari Faaliyetler

et-Temgrûti, seyahatnamesinde İstanbul'un bir ticaret merkezi olduğundan, çeşitli ülkelerden İstanbul'a ürün ithal edildiğinden ve bu ürünlerin İstanbul'daki pazarlarda satıldığından söz etmiştir. Ayrıca limanda küçük ticaret gemilerinin bulunduğunu, bunlarla çeşitli yerlere yük taşındığını bildirmiştir (et-Temgrûti, 2007, s. 110-113).

el-Hıyârî de İstanbul'daki deniz ticaretinden, limanların İstanbul ticareti açısından öneminden bahsetmiştir (Türkhan, 2021, s. 82-83). İstanbul'a elçi olarak gönderilen Ebu'l-Kasım ez-Zeyyanî, Osmanlı sanayi ve ticari faaliyetleriyle yakından ilgilendiği için et-

Tercumânu'l-Kubrâ fî Ahbâri'l-Ma'mûr Berren ve Bahran' da darphane, cam atölyesi, mimari ve matematik üzerine eğitim veren yerleri zikretmiştir (Elger, 2015, s. 304).

4. İstanbul'un Tarihî Geçmişi ve Yapıları

İstanbul, tabiat güzellikleri yanında tarihî güzellikleri ve yapıları ile de seyyahların ilgisini çekmiştir. İstanbul'un camileri, külliyesi, medreseleri, han ve hamamları seyahatnamelere konu olmuştur. Ayrıca Fatih Sultan Mehmet'in fethiyle Türklerin hâkimiyetine geçen İstanbul'un, yaşadığı tarihî süreç ve Hristiyan şehirden Müslüman bir şehir olma yolundaki serüveni Arap seyyahları etkilemiştir.

Yolculuğuna Hama Şehri'nden başlayan Muhibbuddîn el-Hamevî, 1574'te İstanbul'a ulaşmıştır. Üç sene kadar İstanbul'da kalan seyyah burada tarihî olaylara da şahit olmuştur. Muhibbuddîn el-Hamevî'nin seyahatnamesindeki konulardan biri de İstanbul'da bulunduğu süre zarfında karşılaştığı tarihî olaylardır. 1574'te Topkapı Sarayı'nda yaşanan Kiler yangınından ve müthiş İstanbul soğuşundan söz etmiştir. Şeyhülislam Ebüssüüd Efendî'nin vefatından yaklaşık iki hafta önce 17 Reb'ülevvel 982/6 Temmuz 1574 senesi sabah kuşluk vaktinde sarayın kilerinde büyük bir yangın çıkmış ve ikindiye kadar sürmüştür. Bu yangında kilerdeki yağ, pirinç, şeker gibi tüm erzaklar; çiniler, tabaklar ve her türlü malzeme kül olmuştur. el-Hamevî bu yangını padişahın ölümüne delil saymıştır. Ayrıca el-Hamevî, İstanbul'da bulunduğu süre zarfında kimin terfi ettiğini, kimin görevinden alındığını ve kimin vefat ettiğini seyahatnamesinde ifade etmiştir. Şeyhülislam Ebüssüüd Efendî'nin cenaze törenine ve II. Selim'in ölümüne şahitlik eden el-Hamevî, III. Murat'ın tahta çıkmasından sonra devlet yönetiminde yaptığı birtakım değişikliklerden de söz etmiştir (Sapan, 2018, s. 311-313).

Bir başka yangın hadisesi de et-Temgrûtî'nin İstanbul seyahati esnasında yaşanmıştır. 22 Cemâziyelevvel 997'de yani /8 Nisan 1589'da İstanbul'da büyük bir yangın felaketi meydana gelmiştir. 1589 Beylerbeyi Vakası olarak tarihe geçen bu yangında çeşitli yapılar zarar görmüştür. et-Temgrûtî bu yangında çok sayıda hanın, hamamın, odanın, dükkanın, cami ve mescidin yandığını bildirmiştir. Ayrıca daha çok Yahudilerin dükkanlarının ve yapılarının zarar gördüğünü belirtmiştir (et-Temgrûtî, 2007, s. 117).

Muhammed Hâfızuddîn el-Kudsî, *İsfâru'l-Esfâr ve Ebkâru'l-Efkâr* isimli seyahatnamesinde o dönemde yaşanan meşhur İstanbul yangınından ve İskenderiye'den İstanbul'a giderken bizzat kendi yaşadığı deniz kazasından da bahsetmiştir (Elger, 2015, s. 298).

el-Gazzî seyahatnamesinde İstanbul'un fethi ve tarihî geçmişiyle ilgili ayrıntılı bir bilgi vermiştir. Onun bildirdiği üzere İstanbul, Türk Devleti'nin başkenti ve padişahlığın merkezidir. Türk şehirlerinin en büyüğü, en görkemlisi ve en güçlüsüdür. Burası ilim ve irfan pınarıdır. Devlet büyüklerinin toplanma ve saltanat merkezi, dilek ve isteklerin bildirilip sonuçlandırıldığı yerdir. Ayrıca seyyah İstanbul'u baht ve talihin çıkış merkezi olarak görmüştür. Burası aynı zamanda bir ilim yuvasıdır. Farklı bölgelerden gelen en iyi âlimler İstanbul'da buluşup bir araya gelir ve her rütbeden en iyi askerler burada yetişir. Bedruddîn el-Gazzî İstanbul'u feleğin devran merkezi olarak nitelendirmiş ve mutluluk güneşinin doğup yayıldığı yer olarak görmüştür (el-Gazzî, 2004, s. 120-134). Seyyah, İstanbul'da bulunduğu esnada Kanuni Sultan Süleyman'ın oğulları Mustafa, Selim ve Mehmet'in sünnet şenliklerine tesadüf eder ve şenlik sebebiyle devlet işlerinin ertelendiğini belirtir (el-Gazzî, 2004, s. 129).

el-Gazzî, İstanbul'un tarihî geçmişinden söz ederken İstanbul'un fethiyle ilgili olarak da şunları söylemiştir:

“Asırlarca İstanbul’da hüküm süren Doğu Roma İmparatorluğu (Bizanslılar), (koca, haşmetli) Fatih Sultan Mehmet’in heybeti/azameti önünde eğilmiş ve süngülerini parlatan Müslümanlar tekbir ve dualarla şehre girmişlerdir. Bu şekilde İstanbul, Müslüman Türk kuvvetlerinin hâkimiyeti altına girmiştir. Fetihden hemen sonra kiliseler camiye çevrilmiş, kilise çanları susturularak minarelerde ezan sesleri yükselmiştir. İncil’in yerini Kur’ân-ı Kerim, papazın yerini Müslüman ilim adamları almıştır. Hristiyanlık bertaraf edilerek İslam güneşi İstanbul’da doğmuş ve İslâmiyet orada hâkim olmuştur. Ayrıca İstanbul’da yeni medreseler, camiler ve imaretler inşa edilmiştir.” (el-Gazzî, 2004, s. 121-123). el-Gazzî’nin de ifade ettiği üzere İstanbul’un fethi yalnızca Türk İslam tarihi bakımından değil, dünya tarihi açısından da oldukça önemlidir.

el-Gazzî’nin anlatımına benzer bir anlatım el-Âlûsî’nin *Garâibu’l-İğtirâb ve Nüzhetü’l-Elbâb fi’z-Zehâbi ve’l-İkâmeti ve’l-İyâb* isimli seyahatnamesinde de yer almaktadır. Söz konusu seyahatnamede el-Âlûsî Hz. Peygamber’in İstanbul’un fethiyle ilgili bir hadisini paylaşarak şehrin fethiyle ilgili kısa bir bilgi vermiştir. Seyyah, İstanbul’u fethetmeye teşebbüs eden ilk kişinin Yezid b. Muaviye olduğunu bildirmiş fakat Allah’ın bu büyük fethi Fatih Sultan Mehmet’e nasip ettiğini söylemiştir (el-Âlûsî, 1909, s. 112, akt. Şaban, 2011, s.83).

Bedruddîn el-Gazzî seyahatinde Ayasofya’ya büyük bir hayranlık duyar. İnce süslemeleri ve kendine mahsus güzelliğiyle Ayasofya’yı bir tarih abidesi olarak görür. Ona göre Ayasofya’nın geometrik şekildeki basık kubbesi, kubbenin yanındaki ay, güneş ve yıldız tasvirleri kişiyi hayrete düşürecek derecede güzeldir. Bunlara rağmen Ayasofya’daki tahrip olmuş yapılar karşısında büyük üzüntü duyar. “Küçük Ayasofya” olarak adlandırılan başka bir camiden söz eder ve buradaki güzel süslemelerin Ayasofya ile karşılaştırılamayacağını belirtir (el-Gazzî, 2004, s. 123-124).

Bedruddîn el-Gazzî Ayasofya’nın yanı sıra İstanbul’daki başka tarihî yapılardan da söz etmiştir. Bunlardan biri de Fatih Camisi ve külliyesidir. Bu cami, Fatih Sultan Mehmet tarafından yaptırılmış, inşasına 1463’te başlanıp 1470’te tamamlanmıştır. Fatih külliyesi en büyük müderrislerin bir araya geldiği bir yerdir. Sahn-ı Semân medresesi bu külliyenin en önemli bölümlerinden biridir. el-Gazzî bu külliyenin imaretinde bir süre kalmıştır. Onun belirttiğine göre imaret âlimlere, fakirlere, yolculara sabah, akşam yemek pişirilen bir yerdir. Burada her çeşit yemek bulunur ve bol miktardadır. Külliye içinde cuma namazının da eda edildiği büyük bir cami vardır. Ayrıca külliyenin içinde mâristan olarak adlandırılan, çok sayıda odası bulunan ve hastalar için hazırlanmış yatakhanelen oluşmuş bir bölüm bulunur. Burada tıbbî usule uygun olarak yapılan macun kıvamında ilaçlar, ıtriya ile zenginleştirilmiş hoş kokulu şuruplar hazırlanır. Burada hastalara uzman hekimlerin ve işinin ehli hasta bakıcıların gözetiminde bir tedavi uygulanır. Ayrıca Fatih külliyesinde koyundan kuş etine varıncaya kadar bir kişinin ihtiyaç duyabileceği her şey mevcuttur. Külliyenin yatak ve yorganları oldukça temiz ve intizamlıdır. el-Gazzî külliyenin altın yaldızlarla ve çeşitli süslemelerle bezenmiş mükemmel bir şaheser olduğunu ifade ederek külliyenin mimarisine duyduğu hayranlığı belirtmiştir (el-Gazzî, 2004, s. 121-123). Bu cümlelerden anlaşılacağı üzere başta Ayasofya olmak üzere İstanbul’daki bazı tarihî mekânlar, Bedruddîn el-Gazzî’nin ilgisini çekmiştir. Ayrıca yazar, İstanbul’un fethiyle ilgili olarak da uzunca bir bilgi vermiştir. Bu durum İstanbul’un fethinin Araplar arasındaki yerini ortaya koyması açısından son derece önemlidir.

Muhammed Kibrî de İstanbul’un fethine ve Ayasofya’ya dair şu bilgileri vermiştir: “Osmanlı ailesinden Konstantiniyye’yi mülk olarak ilk elde eden Fatih Sultan Muhammed Han’dır. Oraya gemileri karadan ve denizden sürmüştür. Orayı elli gecede sıkı kuşatma ile elde etmiş ve fetih 857/1453 senesinde gerçekleşmiştir. Fatih Sultan

Mehmet Cuma namazını İstanbul'un en büyük kilisesi olan Ayasofya'da kılmıştır. Ayrıca "öyle bir kubbesi var ki pürüzsüz göğe değişiyor, yan kuleleri âdetâ birer yörünge ve kapılarının çivileri de pürüzsüz göğün birer yıldızı gibi..." sözleriyle Ayasofya'ya olan hayranlığını dile getirmiştir (Muhammed Kibrît, 1965, s. 167).

Diğer seyyahlar gibi et-Temgrûti de seyahatnamesinde Ayasofya'dan söz etmiştir. Ayasofya'yı şehrin en büyük camisi, dünyanın en ilginç ve haşmetli yapısı olarak zikretmiştir. Ayrıca padişahın saray kapısının orada yer aldığını söylemiştir. Seyyah Ayasofya'nın tarihinden, fiziki yapısından ve İslam dinî için öneminden bahsetmiştir. et-Temgrûti'nin verdiği bilgilere göre önceleri büyük bir kilise olan Ayasofya, Konstantin adlı bir kral tarafından yaptırılmıştır. Bir başka rivayete göre de Ayasofya, Hz. Süleyman'ın halasının oğlu Âsaf b. Berahyâ tarafından inşa ettirilmiştir. Ayrıca seyyah Ayasofya'nın mermer ve süslü sütunlarla kaplı olduğunu, mescidin içinin çeşitli desenlerle ve nakışlarla süslendiğini belirtmiştir. et-Temgrûti'nin bildirdiğine göre burada çok sayıda altın ve camdan yapılmış kandiller yer alır. Tepesinde süslü bir kubbe bulunur. Mihrap mermerden yapılmış olup kubbenin yarısına kadar değerli halılarla döşenmiştir. Mescidin dışında kandillerin bulunduğu minareler vardır ve Ramazan gecelerinde buradaki kandiller yakılır. Mescidin iç duvarlarında haç işaretleri ve melek resimleri üst katında ise Yahyâ ve Zekeriyâ peygamberin, Meryem ve oğlu İsâ'nın suretleri bulunmaktadır (et-Temgrûti, 2007, s. 101).

et-Temgrûti'nin Ayasofya dışında sözünü ettiği bir başka tarihî yapı Süleymaniye camisidir. Bu caminin mimarisi Ayasofya ile benzerlik göstermektedir. Sultan Süleyman tarafından inşa ettirilmiştir ve daha sonra Sultan Süleyman bu caminin yanı başındaki bahçe içerisine defnedilmiştir. Ayrıca seyyah Ayasofya camisi ile Süleymaniye camisini mukayese etmiş ve Ayasofya'nın daha kalın ve sağlam, Süleymaniye'nin ise daha sevimli ve ferah olduğunu belirtmiştir (et-Temgrûti, 2007, s. 116-117).

et-Temgrûti İstanbul'daki çeşitli camilerden, zaviye ve türbelerden söz etmiştir. Özellikle de Eyüp Sultan Hazretleri'nin türbesine ve burasının dinî ziyaret yerleri içindeki önemine değinmiştir. Eyüp Sultan Hazretleri'nin türbesini büyük bir makam olarak nitelendirmiş ve kabri üzerine ipek bir örtü örtüldüğünü belirtmiştir. Yine seyyahın bildirdiğine göre Eyüp Sultan türbesi o dönemde ziyaretçi akınına uğrayan bir mekândır. Günün her vakti Eyüp Sultan Hazretleri'nin ziyaretçisi vardır, zaman zaman ziyaretçiler arasında izdiham yaşandığı için türbenin girişinde bekçi ve görevliler yer almaktadır. Ziyarete gelen ziyaretçiler için şamdanlarda mum ve okumaları için Kur'an-ı Kerim bulunmaktadır. Ayrıca et-Temgrûti, özellikle devlet erkânının Eyüp Sultan'ın türbesinin çevresine defnedilmeyi arzu ettiğini söylemiş bu nedenle de orada mezar yeri bulmanın maliyetli olduğunu belirtmiştir. Seyyahın kendisi de Eyüp Sultan Hazretlerinin şefaatine nail olmak için onun türbesini ziyaret etmiş ve ona duada bulunmuştur (et-Temgrûti, 2007, s. 118).

el-Âlûsî de *Garâibu'l-İğtirâb ve Nüzhetü'l-Elbâb fi'z-Zehâbi ve'l-İkâmeti ve'l-İyâb* isimli seyahatnamesinde Eyüp Sultan Hazretleri'nin kabrinden söz etmiştir. Verdiği bilgilere göre Eyüp Sultan Hazretleri'nin kabri Haliç'tedir. Yezid'in ordusuyla İstanbul'a gelen Eyüp Sultan, burada vefat etmiştir. Kabrinin yerini Akşemseddin Hazretleri'nin bildirmesi üzerine Fatih Sultan Mehmet tespit ettirmiştir (el-Âlûsî, 1909, s. 109; Şaban, 2011, s. 80). Ayrıca seyyah başka türbelerden de söz etmiştir. Bunlardan Sultan II. Mahmud'un türbesini, mimarisi sebebiyle büyük bir yumurtaya benzetmiştir. Beyaz mermerden inşa edilen bu türbenin içerisinde şamdanlar için sürekli yağ muhafaza edilmektedir (el-Âlûsî, 1909, s. 111; Şaban, 2011, s. 82).

Muhammed Kibrît ve Bedruddin el-Gazzî gibi el-Hıyârî de İstanbul'un fethiyle ilgili çeşitli bilgiler vermiştir. Bu bilgileri de el-İshâkî'nin *Kitâb Ahbâri'l-Üvel fi Men*

Tesarrafe fî Mısır min Erbâbi'd-Duvel adlı eserine dayandırarak anlatmıştır. Fatih Sultan Mehmet'in 856'da henüz yirmi yaşındayken İstanbul'u fethetmesinden söz etmiştir. İstanbul'un fethinden sonra Fatih Sultan Mehmet'in Ayasofya'da namaz kılmasından, İstanbul'un devletin payitahtı hâline gelmesinden ve büyük âlim ve sanatkârların İstanbul'da toplanmasından bahsetmiştir (el-Hıyârî, C.II, 1979, s. 104, akt. Türkhan, 2021, s. 74-75). el-Hıyârî İstanbul'u anlatırken, İstanbul'daki çok sayıda mimari yapıyı da zikretmiştir. Yenicami Külliyesi'ni gezerken burada yer alan Valide Hatice Sultan Turhan Türbesi'ni de ziyaret etmiştir. Beyazıt Cami ve Külliyesi'ni anlatırken caminin konumunu vermiştir. Burada bulunan bakırcılar çarşısı seyyahın ilgisini çekmiş ve Osmanlı toplumunda bakırın kullanımına dair bilgiler vermiştir. Kadınların cuma namazı için camiye gelmesi, el-Hıyârî'nin dikkatinden kaçmamıştır. Seyyah Ayasofya Camisi'nin mimari özelliklerinin yanı sıra Ayasofya Camisi hakkında anlatılan efsanelere de yer vermiştir (el-Hıyârî, C.II, s. 89, akt. Türkhan, 2021, s. 100-101).

5. İstanbul'un İklim Özellikleri

İstanbul'un iklimine dair en ayrıntılı bilgiler İbrâhîm b. Abdîrahmân el-Hıyârî'nin *Tuhfetu'l-Udebâ ve Selvetu'l-Gurabâ* ve Bedruddîn el-Gazzî'nin *el-Metâli'u'l-Bedriyye fi'l-Menâzili'r-Rûmiyye* adlı eserinde verilmiştir. Soğuk bir kış mevsimini İstanbul'da geçiren ve baharın gelişine şahitlik eden el-Gazzî bu konudaki izlenimlerini şu şekilde aktarmıştır:

"... Bir taraftan çok şiddetli bir rüzgâr esiyor, fırtınalar çıkıyor, diğer taraftan da rahmet kapılarını açan gökten yere sürekli bereketli yağmurlar iniyor, bazense günlerce kar yağıyordu. Nihayet güneşin yüzüne hasret kaldığımız bu uzun günlerden, sürekli kapalı havalardan ve mangal başında oturmaktan kurtulduk. Çiçeklerin açması, ağaçların yapraklanması ve yerlerde çimenlerin bitmesiyle bütün ihtişamıyla baharın gelişini gördük." (el-Gazzî, 2004, s. 211-212, akt. Ünal, 2021, s. 252). el-Gazzî bu sözleriyle kışın soğuktan, yağın kar ve yağmurdan muzdarip olduğunu belirtmiş; baharın gelişyle havada meydana gelen değişikliklerin onda yarattığı sevinci dile getirmiştir.

el-Hıyârî de seyahati esnasında İstanbul'un çetin kış şartlarından nasibini almıştır. Medine'ye dönmek isteyen seyyah, kış şartları elvermediği için Medine'ye dönüşünü bir müddet ertelemiştir. Benzer şekilde Eyüp Sultan'a gitmek isteyen seyyah, soğuk hava ve kardan dolayı ziyaretini gerçekleştirememiştir. Seyyah İstanbul'un kışını cehenneme, yazını ise cennete benzetmiştir. İstanbul'da kiraz mevsimine şahitlik eden el-Hıyârî, İstanbul'da yetişen kiraz çeşitlerinden ve kirazın İstanbul gündelik hayatı içindeki yerinden de söz etmiştir (el-Hıyârî, C.II, 1979, s. 46-97, akt. Türkhan, 2021, s. 78-81).

el-Âlûsî, *Garâibu'l-İğtirâb ve Nüzhetü'l-Elbâb fi'z-Zehâbi ve'l-İkâmeti ve'l-İyâb* isimli seyahatnamesinde İstanbul'un iklimine dair ayrıntılı bir tasvire yer vermiştir. Ona göre İstanbul bitki bakımından oldukça zengin bir şehirdir. Havası ise hastalar için iyileştirici bir özelliğe sahiptir. Çok fazla yağmur yağar, bu nedenle de çiçekler ve çayırklar oldukça fazladır. Ağaçların altı gelincik ve papatyalarla bezenmiştir (el-Âlûsî, 1909, s. 112; akt. Şaban, 2011, s. 83).

Sonuç

Seyahatnameler, seyyahların çeşitli amaçlar doğrultusunda yaptıkları seyahatlerdeki izlenimlerini anlatan edebi eserlerdir. Bu eserlerde şehirlerin veya ülkelerin tarihî geçmişlerine, ticari faaliyetlerine, ilmi, kültürel ve iktisadi hayatlarına dair bilgiler yer alır. Söz konusu yerlerin iklimi, doğal güzellikleri, gelenek ve görenekleri, yaşam tarzları, kutsal kabul edilen mekânları okuyucunun ilgisini çekecek bir biçimde anlatılır. İstanbul gerek tarihî yapıları gerekse coğrafi güzellikleri ile tarih boyunca birçok

seyyahın merak ettiği ve ziyaret ettiği önemli şehirlerden biridir. 16. yüzyılda Mısır, Suriye, Filistin ve Lübnan bölgelerinin Osmanlı hâkimiyetine girmesi ve İstanbul'un devletin payitahtı hâline gelmesiyle İstanbul, Arapların en önemli ziyaret mekânlarından olmuştur. Arap seyyahlar, tüccarlar, elçiler ve devlet adamları İstanbul'u gezip görmek, İstanbul'un ilmi ve siyasi çevresinden istifade etmek için buraya sık sık seyahatlerde bulunmuştur. Bu seyyahların bir kısmı İstanbul'dan edindiği izlenimleri seyahat kitabı hâline getirmiştir. Osmanlı dönemindeki Arap seyyahlar seyahatnamelerinde İstanbul'un doğal güzelliklerine, tarihî yapılarına karşı duydukları hayranlıkları seyahatnamelerinde dile getirmişlerdir. Ayrıca bazı seyyahlar o dönem İstanbul yönetiminde ve devletin çeşitli mercilerinde görev alan kişileri de eleştirmişlerdir. Bunların dışında İstanbul'daki âlimlerle görüşen, onlardan ders ve icazet alan seyyahlar da vardır. Osmanlı döneminde yaşayan ve İstanbul'a seyahatlerde bulunan seyyahların, seyahatnamelerinde İstanbul'u olumlu ve olumsuz açılardan değerlendirdiği söylenebilir.

Kaynakça

- Ahmed Muhtâr Ömer. (2008). *Mu'cemu'l-Lugati'l-'Arabiyyeti'l-Mu'âsıra I*, Kahire: 'Âlemu'l-Kutub.
- Ali Temgrûti, Ebu'l-Hasan Ali b. Muhammed. (2007). *en-Nefhatu'l-Miskiyye fi's-Sefâreti't-Turkiyye*, Tah. Muhammed es-Salihi, Ebu Dabi: Dâru's-Suveydî.
- el-Âlûsî, Ebu's-Senâ Şihâbuddîn Mahmûd b. Abdillâh b. Mahmûd el-Hüseynî. (1876). *Neşvetü's-şemûl fi's-seferi ilâ İslâmbûl*, Bağdat: Matbaat Vilâyet.
- el-Âlûsî, Ebu's-Senâ Şihâbuddîn Mahmûd b. Abdillâh b. Mahmûd el-Hüseynî. (1876). *Neşvetü'l-Mudâm fi'l-'Avdi ilâ Dâri's-Selâm*, Bağdat: Matbaat Vilâyet.
- el-Âlûsî, Ebu's-Senâ Şihâbuddîn Mahmûd b. Abdillâh b. Mahmûd el-Hüseynî. (1909). *Garâibu'l-İğtirâb ve Nüzhetü'l-Elbâb fi'z-Zehâbi ve'l-İkâmeti ve'l-İyâb*, Bağdat: Matbaatu's-Şâbender.
- Ayverdi, İ. (2010). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Lugatı.
- Demirayak, K. (2015). *Arap Edebiyatı Tarihi Osmanlı Dönemi (Mısır ve Bilâdu's-Şam Bölgesi) (922-1217/516-1802)*. Erzurum: Fenomen Yayınları.
- Devellioğlu, F. (1993). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Ekrem Kâmil. (1937). Hicri Onuncu-Milâdi On Altıncı Asırda Yurdumuzda Dolaşan Arap Seyyahlarından Gazzî-Mekki Seyahatnamesi. *Tarih Semineri Dergisi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 5-90.
- Elger, R. (2015). (XVI-XVIII. Yüzyıllar) Müslüman Arap Edebiyatında İstanbul. *Büyük İstanbul Tarihi*. Çev. Öykü Özer. İstanbul: Mas Matbaacılık, 204-304.
- Fuad Kandil. (2002). *Edebu'r-Rihle*. Kahire: Mektebetu Dâr'il-Arabiyye.
- el-Gazzî, Bedruddîn Muhammed el-Âmirî ed-Dimaşkî. (2004). *el-Metâli'u'l-Bedriyye fi'l-Menâzili'r-Rûmiyye*. Ebu Dabi, BAE: Dâru's-Suveydî lin-Neşr ve't-Tevzi'.
- el Hafâcî, Şehâbuddîn Ahmed b. Muhammed. (1386/1967). *Reyhânetu'l-Elibbâ ve Zehrâtu'l-Hayâti'd-Dunya*. (Neş. Abdulfettah Muhammed el-Hulv), Kahire: y.e.y.
- el-Hamevî, Muhibbuddîn. (1993). *Hâdî'l-Ez'âni'n-Necdiyye ilâ'd-Diyâri'l-Mısriyye*. Ürdün: Mu'te Üniversitesi.

- Harekât, İ. (1999). İbn Osman el-Miknâsî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. C. 20. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 237-238.
- el-Hiyârî, İbrahim. (1979). *Tuhfetu'l-Udebâ' ve Selvetu'l-Gurabâ'*. (Tah. Racâ' Mahmûd es-Sâmerâî), Silsiletu Kutubi't-Turâs, el-Cumhûriyyetu'l-'Irâkî Vizâretu's-Sekâfe ve'l-'Îlâm. Bağdat: Dâru'r-Reşîd li'n-Neşr, Dâru'l-Hurriye li't-tibâ'a.
- el-İsfahânî, Ebu'l-Kâsım Hüseyin b. Muhammed b. er-Râgıb. (1994). *el-Mufredât fî Garîbi'l-Kur'ân*. Beyrut: Dâru'l-Kalem.
- Karslı, İ. (2013). *Yeni Sözlük: Arapça - Türkçe*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Küçükaşçı, M. S. (2013). İki Arap Âlimin Gözünden XV. Yüzyılda İstanbul. *29 Mayıs - 1 Haziran 2013 Osmanlı İstanbul'u Sempozyumu*, İstanbul.
- el-Mevâfî, Nasır Abdurrazık. (1995). *er-Rihle fî'l-Edebi'l-Arabî*. Kahire: Camiatu Kahire.
- Muhammed Kibrît. (1385/1965). *Rihletu's-Şitâ ve's-Sayf*. (Tah. Muhammed Sa'îd et-Tantâvî), Beyrut: el-Mektebe el-İslâmî li't-Tibâ'a ve'n-Neşr.
- Muslu, R. (2005). *Mustafa Kemâleddin Bekrî ve Tasavvufî Görüşleri*. İstanbul: Erkam Yayınları.
- Mutçalı S. (2012). *Arapça-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Dağarcık Yayınları.
- Sapan, S. (2018). Suriyeli Âlim Ebü'l-Fazl el-Muhibbî'nin 1574 Yılında İstanbul Seyahati. *V. Uluslararası Osmanlı İstanbul'u Sempozyumu Bildirileri 19-21 Mayıs 2017*. (Ed. Feridun M. Emecen, vd.), İstanbul: 29 Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- Şaban, İ. (2011). Ebu's-Senâ' El-Âlûsî'nin İstanbul Seyahati ve İzlenimleri. *İ.Ü. Şarkiyat Mecmuası*, 19, s. 75-90.
- Tamdoğan Gözütok, Z. (2022). Mağribli Sefir Temgrütî'nin 1589-1591 Yılları Arasındaki Seyahatinde İstanbul Notları. *Harran İlahiyat Dergisi*, 48, s. 87-110.
- Türkçe Sözlük 2*. (1998). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkhan, A. (2021). *Arap Seyahatnamelerinde Osmanlı İstanbul'u ve Türkler: İbrahim el-Hiyârî Seyahatnamesi*. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Uysal, S. F. (2019). *Abdulğânî en-Nablusî ve "el-Hakikatu ve'l-Mecâz fî Rihleti Bilâdi's-Şâm ve Mısr ve'l-Hicâz" Adlı Seyahatnâmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmeddin Erbakan Üniversitesi.
- Ünalın, İ. (2021). *Osmanlı Dönemi Arap Edebiyatında Seyahatname*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- ez-Zeyyanî, Ebu'l-Kasım. (1967). *et-Tercumânu'l-Kubrâ fî Ahbâri'l-Ma'mûr Berren ve Bahran*. Muhammediye.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERĐİŐİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue zel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 715-736.
|| Geliş Tarihi-Received: 10.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 09.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1357888

Nihâni'nin Manzum Hac Seyâhatnâmesi

Nihâni's Pilgrimage Travelogue in Verse

Muhammet Emin ALTINIŞIK*

z

Dini-Tasavvufi Türk edebiyatının mühim edebî türlerinden olan hac seyâhatnâmeleri, hac kabilelerinin güzergâhlarını (menâzil), hac ibadetinin farizalarını (menâsik), hac yolculuğu boyunca ziyaret edilen yerleri, şahit olunan hadiseleri ve hacca dair izlenimleri konu edinebilen manzum, mensur veya manzum-mensur olarak kaleme alınmış eserlerdir. Türk edebiyatında ilk örneklerine 13. yüzyılda tesadüf edilen bu türün 19. yüzyıla kadar devam ettiği ve irili ufaklı pek çok örneğinin verildiği bilinmektedir. Bu türe ait manzum örneklerden biri ise Nihâni mahlaslı bir şair tarafından kaleme alınan ve bugüne değin varlığından haberdar olunmayan hac seyâhatnâmesidir. Söz konusu bu eserde Nihâni'nin Anadolu'dan ayrılmasıyla başlayan hac yolculuğu sırasıyla Hama, şam ve Kudüs'e; oradan da Hicaz, Medine, Mekke'ye uzanmaktadır. Uğradığı şehirleri ve bu şehirlerde bulunan önemli ziyaret yerlerinin kendisinde uyandırdığı duyguları samimi ve lirik bir dille bendler halinde terennüm eden Nihâni, aralara farklı vezinlerle kaleme alınmış manzumeler de eklemiştir. Türk seyâhat edebiyatının kayıp halkalarından biri konumundaki Nihâni'nin Manzum Hac Seyâhatnâmesi üzerinde durulacak olan bu çalışmada söz konusu eser, dil, muhteva ve şekil bakımından çeşitli alt başlıklar altında ayrıntılı bir şekilde incelenecek ve eserin eviri yazılı metnine yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Nihâni, manzum hac seyâhatnâmeleri, hacc-nâme, dini-tasavvufi Türk edebiyatı.

Abstract

Pilgrimage travel books, which are one of the significant literary genres of religious mystical Turkish literature are works written in verse, prose or verse-prose that may deal with the routes (menâzil) of pilgrim, the fards (menâsik) of pilgrimage, the places visited during the pilgrimage, the events witnessed and the impressions of the pilgrimage. It is known that this genre, the first examples of which were encountered in the 13th century in Turkish literature, extended until the 19th century, and many examples of it were given in large and small sizes. One of the verse examples of this genre is the pilgrimage travel book, which was written by a poet with the pseudonym Nihâni and whose existence was not known until today. In this work in question, the pilgrimage journey that started with Nihâni's departure from Anatolia; respectively extends to Hama, Damascus and Jerusalem, and from there to Hijaz, Medina and Mecca. Expressing the cities he visited and the feelings aroused in him by the important places of visit in these cities in a sincere and lyrical language, Nihâni also added poems written in different forms of meter and verse. In this study, which will focus on Nihâni's Manzum Hac Travelogue, which is one of the missing links of Turkish travel literature, the

* Dr. ğretim yesi, Erzurum Teknik Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü e-posta: emin.altinisik@erzurum.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5558-0426.

work in question will be examined in detail under various sub-titles in terms of language, content and form, and be compared with other pilgrimage travel books in verse written in this field before, and the translated text of the work will be included.

Keywords: Nihânî, pilgrimage travelogues in verse, hacc-nâme, religious mystical Turkish literature.

Giriş

Seyâhat edebiyatının önemli bir türü olan hac seyâhatnâmelerinin dinî-tasavvufî Türk edebiyatında manzum, mensur ve manzum-mensur karışık olmak üzere pek çok örneği bulunmaktadır. Bu türün büyük bir yekûnunu hac kafilesinin güzergâhını konu edinen menâzil-nâmeler ve hac ibadetinin farızalarına uygun biçimde yerine getirilmesini konu edinen menâsikü'l-hacler oluşturmaktadır (Yaran, 1996, s. 412). Hacı adayının geçtiği yollar, menziller güzergâhtaki şehirlerde bulunan dinî-tasavvufî kişiliklerin mezarları ile Şam, Kudüs, Mekke ve Medine'deki ziyaretgâhları ve hac ibadetini konu edinen bu tür eserler sosyal ve tarihî açıdan büyük öneme sahiptir (Güzel, 2014, s. 349). Edebiyatımızda bu türden hac el kitaplarının pek çok örneğine rastlamak mümkündür (Donuk, 2017; Kiraz, 2020). Bu alt türün dışında hacca gitmeye niyet edenler için bir rehber niteliğinde yazılmış manzum, mensur ve manzum-mensur karışık hac seyâhatnâmeleri de bulunmaktadır. Bahrî, Hasan Rıza'î, Cûdî ve Kâmil tarafından manzum olarak kaleme alınanlarının yanı sıra Abdurrahman Hibri, Kadri, Seyyid İbrahim Hanif tarafından mensur olarak yazılan eserler bu alt türe örnek olarak gösterilebilir (Coşkun, 2002 s. 6; Coşkun 2009, s. 13).

Osmanlı dönemi hac seyâhatnameleri üzerine kapsamlı bir doktora tezi hazırlayan Ozan Kolbaş, Türk edebiyatında Ahmed Fakih, Servet, Sulhî, Bahrî, Rızâ'î, Nâtık Mehmet Efendi, Cûdî, Mustafa el-Bosnevî, Kâmil, Fethî ve Hüsâmî'ye ait manzum; Hibri, Kadri, Hacı Âli Efendi, Evliyâ Çelebi, Mehmed Edib, Üsküdârî Mustafa Dede ve dört farklı meçhul müellife ait mensur; Fevrî, Nâbî ve Üsküdarlı Seyyid İbrahim Hanîf'e ait manzum-mensur hac seyâhatnâmelerini tespit etmiştir (2021, s. 1-27). Bu isimler dışında bugüne değin varlığından haberdar olunmayan manzum bir hac seyâhatnâmesi kaleme alan diğer bir şair ise Nihânî'dir. Biyografisine dair elde malumat bulunmayan şairin manzum hac seyâhatnâmesini konu edinen bu çalışmada söz konusu eser dil, muhteva ve şekil bakımından çeşitli alt başlıklar altında ayrıntılı bir şekilde incelenecek ve iki nüshadan hareketle tenkitli olarak Latin harflerine aktarılacaktır.

Eserin Müellifi

Eserin müellifi Nihânî'nin biyografisini tespit etmeye yönelik yaptığımız araştırmalarda Türk edebiyatında Nihânî mahlasıyla şiirler kaleme alan pek çok şairin bulunması sebebiyle bir sonuca ulaşılamadı. Yakın zamanda tamamlanarak genel ağ ortamında hizmete sunulan ve 14.000'den fazla madde başı bulunan Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü Projesi (TEİS)'nde (<https://teis.yesevi.edu.tr/>), Nihânî mahlasıyla şiirler kaleme alan 14 şair vardır. Bunlardan hiçbirisinin seyâhatnâme türünde herhangi bir eseri olduğuna dair malumat bulunmamaktadır. Bu sebeple eserin hangi Nihânî'ye ait olduğunu tespit etmek hâlihazırda pek mümkün görünmemektedir. Öte taraftan manzum hac seyâhatnâmesinin kayıtlı bulunduğu yazma eserler kâğıt, mürekkep ve yazı bakımından incelendiğinde her iki mecmuanın da en geç 18. yüzyıla tarihlendirilebileceği değerlendirilmektedir. Bu da bu eserin müellifi Nihânî'nin bu yüzyılda yahut ondan önceki yüzyıllarda yaşamış olma ihtimalini ortaya koymaktadır. Her ne kadar şairin biyografisine dair bu tahminden öte bir bilgiye sahip olmasak da manzum hac seyâhatnâmesinin farklı hususiyetleri haiz mecmualarda kendine yer bulabilmiş olması, Nihânî'nin yaşadığı dönemin edebiyat mahfillerinde adı bilinen ve belirli bir okuyucu

kitlesine sahip bir şair olduğuna işaret etmektedir. Yine eserdeki dil, üslup ve biçimden hareketle Nihânî'nin daha çok dinî-tasavvufi edebiyat temsilcisi olduğunu; şiirlerinde estetik kaygılardan çok dinî duyguların ön plana çıktığını ifade etmek mümkündür.

Eserin Nüshaları

Nihânî'nin manzum hac seyâhatnâmesinin şu an için bilinen iki nüshası bulunmaktadır. Bunlardan ilki Vatikan Kütüphanesi Barberiniani Orientali Koleksiyonu 50 numarada bulunan bir mecmuanın 13^b-19^b varakları arasında yer almaktadır. Söz konusu bu mecmua 200x115 (160x90) mm ölçülerinde çehâr-gûşe bir cilt içerisinde ve ebrusu yıpranmıştır. 2^b-13^a varakları arasında müellifi meçhul ve sondan eksik "Hâzâ Kitâbun Risâleti'l-Cemî'" başlıklı mensur bir ilmihâl kitabı; 13^b-19^b varakları arasında, Nihânî'nin manzum hac seyâhatnâmesi; 21^a-53^b varakları arasında "Dâsitân-ı Duhter-i Şeyh Abdullâh" isimli müellifi meçhul mesnevi ve 58^a-135^b varakları arasında ise başı eksik çeşitli dinî konulara değinen bir eser bulunmaktadır. Mecmuadaki tüm eserler, nesih yazıyla yazılmasına rağmen farklı kalemlerden çıkmıştır ve mecmuanın hiçbir yerinde temellük veya ketebe kaydı yoktur (Altınışik ve Gözitok, 2021, s. 9). 13^b-19^b varakları arasında yer alan eserin her varağında 15 satır bulunmaktadır. Eserin başlıkları sürh, metni siyah mürekkep ve harekeli nesih bir yazıyla, samanî renk aharlı bir kâğıda istinsah olunmuştur.

Bir diğer nüsha ise Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi BY 7890/4 numarada yer alan mecmuanın 26^a-32^b varakları arasında yer almaktadır. Söz konusu bu mecmua 166x126 (130x77) mm ölçülerindedir ve ebru kaplı mukavva cildinin sırtı bordo pandizotla tamir olunmuştur. Daha çok manzum dinî hikâyeleri konu edinen bu mecmuanın 1^b-8^b varakları arasında müellifi meçhul manzum "Hikâyet-i İbrahim (a.s)"; 11^a-14^b varakları arasında Hz. Peygamber'in mucizatını anlatan bir manzume; 14^b-21^b varakları arasında Hz. Hüseyin'in vefatını anlatan manzum bir eser; 26^a-32^a varakları arasında Nihânî'nin manzum hac seyâhatnâmesi; 33^a-39^a varakları arasında manzum Veysel Karânî kıssası ve 39^a-145^b varakları arasında ise çeşitli dinî konuları işleyen Destân-ı Gögercin, Destân-ı Geyik gibi farklı başlıklarda manzum hikâyeler ve mesneviler bulunmaktadır. Söz konusu mecmua üzerine yüksek lisans tezleri hazırlanmıştır (Yıldız, 2018; Fidan, 2018).

Ayrıca yaptığımız araştırmalarda Nihânî'nin manzum seyâhatnâmesinin "Der-Beyân-ı Firâk-ı Ka'betu'l-lâh Şerrefeha'l-lâhu Te'âlâ" başlığı altında yer alan "El-firâk yâ Ka'beta'l-lâh el-firâk" mütekerrir mısralı manzumesi ile "Der-Beyân-ı Hîtab-ı Ka'betu'l-lâh Şerrefeha'l-lâhu Te'âlâ" başlığı altında yer alan "Merhabâ ey kara tonlu Ka'betu'l-lâh merhabâ" mütekerrir mısralı manzumesinin Yaşar Alparslan'ın hususi kütüphanesinde bulunan bir şiir mecmuasının 69^a-70^a varakları içinde yer aldığı belirlenmiştir. Söz konusu şiirler, bu mecmuayı konu edinen tezden hareketle metne dahil edilmiştir (İnciroğlu, 2018).¹

Eserin Nazım Şekli

Nihânî'nin manzum hac seyâhatnâmesi, dört mısralık bendler halinde kaleme alınmıştır. Eserin aruz vezni ile yazıldığı göz önünde bulundurulunca nazım şekline murabba demek mümkündür. Fakat bendlerin son mısralarının hemen hepsinin mütekerrir olduğu ve mütekerrir mısraların da zaman zaman değiştiği ve dönüşümlü bir şekilde kullanıldığı göz önünde bulundurulunca, nazım şeklinin klasik murabba

¹ Söz konusu mecmuanın görüntülerini gerek tez yazarından gerekse Yaşar Alparslan'dan temin etmeye çalıştıksa da Kahramanmaraş depremi sebebiyle bu mümkün olmadı. Bu vesile ile depremde vefat eden Yaşar Alparslan'a ve tüm vatandaşlarımıza Allah'tan rahmet dileriz.

formundan uzaklaşp halk edebiyatı formlarına yaklaştığı ileri sürülebilir. Bunun dışında eserde yer alan ve daha çok şairin iç dünyasını dile getiren manzumeler konumundaki “Der-Beyân-ı Hasret-i Tarîk-i Ka’be Şerrefeha’l-lâhu ve’l-Medîne” ve “Der-Beyân-ı Medh-i Medîne-i Muṭahhara Şerrefeha’l-lâhu Te’alâ” başlıklı manzumelerin musammat gazel olarak da değerlendirilebileceğini ifade etmek gerekir. Diğer taraftan “Der-Ḥitâb-ı Ravza-i Ḥabîb-i Rabbü'l-‘Âlemîn” başlıklı manzumede şairin 5’li hece vezni kullandığını ve dörtlüklerin son mısralarında vezni bozan ve doldurma kelimeler olduğunu düşündüğümüz kelimeler bulunmaktadır. Bu kelimelere yer verilmesi manzumenin ezgili söylendiğini de göstermektedir. Ayrıca 5’li hece vezni ile yazılan bu manzumenin nazım şeklinin koşma olduğunu da söylemek gerekir.

Eserin Vezni

Eser, bir başlık dışında tamamen aruz vezni ile yazılmıştır. Hacimli bir eser olmamasına rağmen şairin 3 farklı bahirden 5 farklı aruz vezni kullandığı görülmektedir. Öte taraftan şairin vezni kullanmada mahir olmadığını; eser boyunca sık sık zihafa düştüğünü hatta pek çok mısradaki veznin aksadığını da ifade etmek gerekir. Eserde en çok kullanılan vezin Hezec bahrinin *mefâ’ilün mefâ’ilün fe’ülün* veznidir. 6 farklı manzumede kullanılan bu vezin aruzla yazan Türk halk edebiyatı şairleri ile klasik Türk edebiyatı şairlerinin tahkiye esaslı metinlerinde kullandıkları en yaygın vezinlerdendir. Ayrıca bu vezin 11’li hece vezni ile aynı hece sayısına sahip olması bakımından şiirlerini aruz vezni ile kaleme alan halk şairleri tarafından çokça kullanılmaktadır. Bu vezin dışında eserde kullanılan diğer aruz vezinleri ise şunlardır:

Tablo 1. Eserde Kullanılan Vezinler

Bahirler	Vezinler	Manzume Sayısı
1. Bahr-i Hezec	1. mefâ’ilün / mefâ’ilün/ fe’ülün	6
	2. mefâ’ilün / mefâ’ilün	2
2. Bahr-i Remel	3. fâ’ilâtün / fâ’ilâtün / fâ’ilâtün / fâ’ilün	1
	4. fâ’ilâtün / fâ’ilâtün / fâ’ilün	2
3. Bahr-i Recez	5. müstefilün / müstefilün	1

Bu aruz vezinleri dışında yalnızca bir manzumede hece vezni kullanılmıştır. “Der-Ḥitâb-ı Ravza-i Ḥabîb-i Rabbü'l-‘Âlemîn” başlıklı manzume 5’li hece ölçüsü ile kaleme alınmıştır. Fakat Vatikan nüshasında bu manzumenin her bendinin son mısrasında vezni bozan ve “doldurma sözcük” olduğunu düşündüğümüz bazı kelimeler bulunmaktadır. Buradan hareketle Nihânî'nin aruzla şiirler kaleme alan bir halk şairi olabileceği ihtimali üzerinde durmaktayız. Bu düşüncemizi destekler mahiyette, eser boyunca aruz veznine uymayan pek çok mısran bulunduğu görülmektedir. Bu durum da şairin aruz veznine tam manasıyla hâkim olmadığını göstermektedir. Bu sebeple kanaatimizce Nihânî'nin dinî-tasavvufi meşrepte bir halk şairi olma ihtimali onun bir klasik Türk edebiyatı şairi olma ihtimalinden daha yüksektir. Nitekim, Nihânî'nin manzumelerinde oldukça sade bir dil kullanması da bu ihtimali güçlendirmektedir.

Eserin Bölümleri ve Bend Sayısı

Manzum örneklerine nazaran son derece muhtasar olan bu seyâhatnâme bölümlere ayrılarak kaleme alınmıştır. Toplamda 11 bölümden oluşan eserde bölümler konularına göre “Der-Beyân-ı ...” şeklinde başlıklandırılmıştır. Her bölümün bend sayısı

farklılık arz ederken eser toplamda 111 bendden meydana gelmektedir. “**Der-Beyân-ı Medh-i Kudüs-i Şerîf Şerrefeha'l-lâhu Kudsehu**” başlığıyla başlayan eserin bu bölümünde şairin Anadolu'dan ayrılarak önce Hama'ya oradan Şam'a oradan da Kudüs'e gidişi anlatılmaktadır. Gidilen şehirlerin ve ziyaret edilen mekânların anlatıldığı bu bölüm 16 bendden meydana gelmektedir. Nihânî çoğu zaman ziyaret edilen yerlere müstakil başlıklar açarak hissiyatını ve ziyaret mekânlarını anlatmaktadır. Nitekim Hz. Musa'nın Kudüs'teki mezarını ziyareti 3 bend halinde “**Der-Beyân-ı Medh-i Türbe-i Mûsâ Şalavâti 'Aleyhi ve Selâmuhu**” başlığıyla; Mescid-i Aksa ve Kubbetü's-sahra'nın ziyareti 12 bend halinde “**Der-Beyân-ı Medh-i Mescid-i Akşâ ve Kubbe-i Şahrâtu'l-lâh**” başlığıyla ve Hz. İbrahim'in mezarının ziyareti 8 bend halinde “**Der-Beyân-ı Medh-i Ravza-i Halîlû'r-Rahmân 'Aleyhi's-şalavâtü Ve's-selâm**” başlığında anlatılmıştır.

Eserin diğer bölümleri ise sırası ile şu şekildedir:

Der-Beyân-ı Hasret-i Tariq-i Ka'be Şerrefeha'l-lâhu ve'l-Medîne: Mekke ve Medine'ye doğru kavuşmak için yola çıkılacağı güne duyulan hasretin anlatıldığı 11 bendlik bölümdür.

Der-Beyân-ı Medh-i Tariqe'l-Hicaz Yesserehü'l-lâhu Lenâ Li-Cemi'i'l-Mü'minîn: Bütün hacı kafilesi ile birlikte Hicaz Bölgesi'ne doğru yola çıkılışın anlatıldığı 7 bendlik bölümdür.

Der-Beyân-ı Medh-i Medîne-i Muṭahhara Şerrefeha'l-lâhu Te'alâ: Kafilenin Medine'ye varmasıyla şairin Medine şehri hakkındaki övgüsünü içeren 6 bendlik bölümdür.

Der-Beyân-ı Medh-i Ravza-i Resûlu'l-lâh Şalla'l-lâhu 'Aleyhi ve Sellem ve Der-Hitâb-ı Ravza-i Habîb-i Rabbü'l-Âlemîn: Şairin Hz. Peygamber'in Ravza-i Mutahharası için kaleme almış olduğu biri 8 diğeri 11 bendlik medhiyelerin bulunduğu bölümlerdir.

Der-Beyân-ı Hitâb-ı Ka'betu'l-lâh Şerrefeha'l-lâhu Te'alâ: Nihânî'nin Ka'be'ye kavuşmasını ve bu durumun onda ortaya çıkardığı hissiyatın anlatıldığı 7 bendlik bölümdür. Bu başlığın altına eklenen “Velehu Eyzan” ibaresi ile her bendde “Merḥabâ ey kıra tonlu Ka'betu'l-lâh merḥabâ” mütekerrir mısraının tekrar ettiği 7 bendlik bir selamlama manzumesi kaleme alınmıştır.

Der-Beyân-ı Vedâ'-ı Ka'betu'l-lâh Şerrefeha'l-lâhu Te'alâ: Bu bölümde Nihânî'nin Ka'be'ye veda etmek üzere kaleme aldığı “Elvedâ' yâ Ka'beta'l-lâh elvedâ'” mütekerrir mısralı 7 bendlik şiir yer alır.

Der-Beyân-ı Firâk-ı Ka'betu'l-lâh Şerrefeha'l-lâhu Te'alâ: Şairin hac farızasını yerine getirip de Mekke'den ayrılığını terennüm eden “El-firâk yâ Ka'beta'l-lâh el-firâk” mütekerrir mısralı 7 bendlik bir manzumeyi ihtiva eden son bölümdür.

Eserin Dil ve Üslup Özellikleri

Nihânî'nin kaleme aldığı hac seyâhatnamesi dil ve üslup açısından değerlendirildiğinde eserin son derece sade bir dille kaleme alındığı ve eserde samimi olduğu kadar lirik bir üslup benimsendiği gözlenmektedir. Eser boyunca hemen her mısraın didaktik kaygılardan, tasannudan uzak ve şairin halet-i ruhiyesine kifayet etmeye çalışan bir tarzda inşad edildiğini belirtmek gerekir. Şairin kullanmış olduğu bu üsluba aksayan vezinli ve zihafı mısralar; edebî sanatların kullanımındaki sınırlılık da eklenince şairin edebî kaygıları geri planda tuttuğu; yalnızca mübarek beldeleri görmenin kendisinde bıraktığı hislenişini şiirle terennüm etmek istediği hissedilmektedir. Bu açıdan eserin dil ve üslup noktasında klasik bir tarzının olmadığı ve eserin daha geniş kitlelerin

istifadesi yahut şairin hislenişine ortak olunması için yazılmış olabileceği kanaatindeyiz. Bu açıdan şairin eseri her ne kadar edebî açıdan mükemmel bir örnek olmasa da eserin ve daha ötesinde eserin bazı bölümlerinin, okuyucular tarafından beğenildiğini ve zaman içinde çeşitli vesilelerle yazılıp çoğaltıldığını eserden bölümler/şiiirler barındıran mecmualardan hareketle söylemek mümkündür. Eserde yer alan şiiirlerin muhtevası, anlatım tarzı ve söyleyiş biçimi de göz önünde bulundurulduğunda Nihânî'nin klasik bir divan şairi edasının ötesinde dinî-tasavvufi bir neşve ile şiiirlerini kaleme aldığını ileri sürebiliriz.

Eserde Anlatılan Hac Güzergâhı

Nihânî hac yolculuğuna Anadolu'dan başlayıp "nice karlı dağlar ve tepeler" aşarak önce Hama'ya ulaşmaktadır. Burada Nihânî'nin dikkatini çeken ilk husus "Muhammedî dolap"tır. Bilindiği üzere Suriye'nin Hama şehri barındırdığı su dolapları bir diğer adıyla nauralarıyla Medinetü'n-Nevâir (Su dolabı şehri) olarak anılır. Asi Nehri üzerinde kurulan bu su dolaplarının işlevi, nehir suyunu on altı metre yükseklikteki su kemerlerine taşıyarak şehrin su ihtiyacını karşılamak ve tarım arazileri için gerekli sulamayı sağlamaktır. Bu dolaplardan bugün sadece on yedisi ayakta (Alvan, 2020, s. 447). Farklı isimlerle anılan bu dolaplardan en büyüğü ise "Dolab-ı Muhammedî" adıyla bilinmektedir. Bugün çalışır durumdaki Dolab-ı Muhammedî'ye ait su kemeri üzerindeki Arapça kitabede mealen "Bu büyük ve kutsal naura, efendimiz Aydemir b. Abdullah eş-Şeyhî et-Türkî zamanında, H. 763'te (M. 1361-62) Ulu Cami'ye su ulaştırmak için inşa edilmiştir." yazılıdır (Alvan, 2020, s. 447). Bu dolabın çıkardığı sese karışan hacıların tekbir sesi Nihânî'de derin tesirler uyandırmıştır.

Hama'dan Şam'a giden hac kafilesi Şaban ayının 15. gecesi Berat Gecesi namazını mimari özellikleri, süslemelerindeki ihtişam ve haiz olduğu manevi değerleriyle bütün İslâm âleminde müstesna bir yere sahip olan ve Emevîler devrinde yapıldığı için Emeviyye Camii olarak bilinen bir diğer adıyla Câmî'u Benî Ümeyye'de (Yâzîcî, 1995, s. 108) kılmışlardır.

Şam'dan hareket eden hac kafilesi herhangi bir "yağmaya veya hırsızlığa" uğramadan Kudüs'e varır. Nihânî Kudüs'ü görünce "gözünün ve gönlünün aydınlandığını"; şehrin son derece "süslü ve hoş kokulu olduğunu", "hakkın kudretini gösterecek nimetlerle donatıldığını" ifade etmektedir. Burada öncelikle Müslümanların ilk kiblesi olan Mescid-i Aksa'ya ve Hz. Ömer tarafından yaptırılan Kubbetü's-sahra'ya giden Nihânî bu iki yapıyı "güneşle aya" benzeterek bu kutsal mabetlerin çevresinde güzel havuzların ve şadırvanların bulunduğunu; Selvan Suyu'nun tıpkı cennet suyu gibi aktığını; buradan su içenlerin şifa bulacağını ve her Müslümanın buraları görmesi gerektiğini son derece lirik bir dille ifade eder. Bu tavsiflerle yetinmeyen Nihânî, Mescid-i Aksa ve Kubbetü's-sahra için ayrı bir başlık açarak (20-31. bendler arası) buraların maddi ve manevi güzelliklerini uzun uzadıya anlatır. Bu iki mabedi ziyaretten sonra Nihânî Tur Dağı'na çıkar ve burada bulunan Râbiatü'l-Adeviyye'nin mezarını ve Hz. İsa'nın ayak izinin bulunduğu mekânı ziyaret eder. Bir başka gün Nihânî, Eriha şehriyle Kudüs arasında bulunan bir dağda vefat ettiği düşünülen Hz. Musa'nın -Selahaddin Eyyubî (ö. 1193)'nin 1187 yılında Kudüs'ü fethinin ardından yaptırdığı- mezarında dua eder. Yine Kudüs'ün el-Halîl şehrinde bulunan Halîlü'r-rahmân Cami'ine giderek burada Hz. İbrahim'in mezarını ziyaret eder. Bilindiği üzere Halîlü'r-rahmân Cami'inde Hz. İbrahim'le birlikte eşi Sare'nin, oğlu Hz. İshâk'ın, eşi Refika'nın, Hz. Yakup'un, hanımı Lea'nın ve Hz. Yusuf'un mezarları da bulunmaktadır. Nihânî "nebler türbesini" ziyaret ettiğini ve burada dualarda bulunduğunu belirtmektedir.

Kudüs ziyaretlerini nebiler türbesi ile sonlandıran Nihânî, hac kafilesinin toplanarak bugün Ürdün sınırları içinde yer alan Akabe'ye yola çıktığını ve "ağaçsız, gölgesiz ve susuz ovalar"dan geçen hacıların "pek çok zahmetle" Akabe'ye ulaştığını ifade eder. Burada ne kadar kaldığını ve nereleri ziyaret ettiğini beyan etmeyen Nihânî, Akabe'den, görmeyi çok arzu ettiği Medine'ye varışını, buranın maddi ve manevi güzelliklerini, "Geldük Medîne şehrine" mütekerrir mısralı şiiriyle son derece coşkun bir şekilde terennüm eder. Söz konusu şiirde Medine'ye Kadir Gecesi'nde ulaşıldığı ve ertesi gün de bayram olduğu ifade edilmektedir. Bu durumda Ramazan ayının 29 gün sürdüğü ve hac kafilesinin Şam'dan Medine'ye 44 günde geldiği ifade edilebilir. Şairin Medine'ye gelince vardığı ilk durak ise Hz. Peygamber'in mübarek Ravza-i Mutahhara'sı olur. Bu kutsal mekândan son derece etkilenen Nihânî, buranın faziletlerini, güzelliklerini ve kendisinde bıraktığı manevi hissiyatı "Der-Beyân-ı Medh-i Ravza-i Resûl'l-lâh Şalla'l-lâhu 'Aleyhi ve Sellem" ve "Der-Ĥitâb-ı Ravza-i Ĥabîb-i Rabbü'l-Âlemîn" başlıklı bölümlerde müstakil iki şiirle dillendirir.

Medine'den sonraki durak olan Mekke'ye Hz. Peygamber'in ruhanîyetinden ayrıldığı için "gözü kanlı yaşlarla" dolu yola çıkan Nihânî en sonunda Mekke'ye varır. İlk durak yeri olan Ka'be'ye varınca önce zezem kuyularına gider, ardından Hacerü'l-Esved'e yüz sürüp gözyaşları döker. Altın Oluk altında şükür namazları kılar, daha sonraki günler ise Mina ve Arafat'a giderek hac farizalarını yerine getiren Nihânî, "görmeden ölürüm" diye korktuğu topraklara kavuşmanın hissiyatını "Merĥabâ ey kara tonlu Ka'betu'l-lâh merĥabâ" mütekerrir mısralı şiiriyle terennüm ederken kutsal topraklardan ayrılışının üzüntüsünü ise "El-firâk yâ Ka'beta'l-lâh el-firâk" mütekerrir mısralı şiiriyle dile getirir.

Metinde geri dönüş güzergâhına dair herhangi bir bilgi yoktur ve metin şairin Ka'be'ye veda manzumesiyle sona ermektedir. Şairin takip ettiğini düşündüğümüz hac güzergâhı ise şu şekildedir:



Resim 1: Nihânî'nin Muhtemel Hac Güzergâhı²

² Bu harita hazırlanırken Google Haritalar'dan istifade edilmiştir. Hareket noktası olarak Anadolu'nun merkezi konumunda bulunan Konya vilayeti esas alınmıştır.

Tenkitli Metin³K26^a V13^b Der-Beyân-ı Medh-i Kuds-i Şerîf Şerrefeha'l-lâhu Kudsehu⁴

mefâ'ilün / mefâ'ilün/ fe'ülün

- 1 Koyup Rûm'ı teveccüh Kuds'e kıldum
Vişâl-i şevkile yanup yakıldum
Hâkuñ 'avniyle maşşudumı buldum
Şükür gördüm gelüp Kuds-i Şerîf'i

Nice qarlı tağ açup nice biller
Geçürdük dün ü gün şevkile yollar
Bu şehre beñzemez şâhım her iller
Şükür gördüm gelüp Kuds-i Şerîf'i⁵

- 3 Bu yoluñ zaħmetidür cümle ni'met⁶
Bunu sevenlerüñ başında devlet
İrişüp velîlerden bize himmet
Şükür gördüm gelüp Kuds-i Şerîf'i

K26^b

Yolumuz uğradı şehri Hamâ'ya
Muhammedî tolap döner havâya
Hâcılar tekbîri çıkar semâya
Şükür gördüm gelüp Kuds-i Şerîf'i

- 5 Hezârân cidd ü cehd ile tırışup
Berât namâzına Şâm'a irişüp
Câmi'-i Ümeyye'ye yüz sürişüp⁷
Şükür gördüm gelüp Kuds-i Şerîf'i

Yolumuz almadı uğrı harâmî
Dir idüm ki bu gözler hîç göre mi
Gözün nûri⁸ vü gönüller ârâmî
Ne hurremdür Hâk'ıñ Kuds-i Şerîf'i⁹

- 7 Göricek cân u dil oldı münevver
Yayılmış zînet ile hoş muşavver
Hudâ dostlarına kılsun müyesser
Şükür gördüm gelüp Kuds-i Şerîf'i¹⁰

V14^a

Nice ismi şerîf olmaya anuñ
Odur kâni bu dînün ü imânuñ
Odur şeksüz bilün ârâmî cânuñ
Şükür gördüm gelüp Kuds-i Şerîf'i¹¹

³ Eserin tenkitli metni oluşturulurken Vatikan nüshası V, Konya nüshası K ve Yaşar Alparslan nüshası Y şeklinde kısaltılmıştır. Transkripsiyonda genel teamüllere uyulmuş; metnin kolay takibi için bendler numaralandırılmış, vezne uymayan mısraların yanına * işareti konmuştur.

⁴ Başlık K'de şu şekildedir: Ziyâret-i Kuds-i Mübârek ve Medh-i Kuds-i Mübârek

⁵ Bu bend K'de yoktur.

⁶ ni'met: rahmet K

⁷ Bu mısra K'de şu şekildedir: Hâcılar ile gürüha karışdık

⁸ Metinde "gözler nûri" şeklinde yazılıdır. Vezin gereği yukarıdaki şekilde tamir olundu.

⁹ Bu bend K'de yoktur.

¹⁰ Bu bend K'de yoktur.

9 Toludur içi taşu ni‘met ile
Bezemiş kudret-i Hağ zînet ile
Gören gözler anı dir devlet ile
Ne zîbâdur Hağ’uñ Kuds-i Şerîf’i¹²

İki mescid velî key ulu dergâh
Biri Akşâ vü biri Şahratu’l-lâh¹³
Naşîb eyledi ben miskîne Allâh
Şükür gördüm gelüp Kuds-i Şerîf’i¹⁴

11 Hezârân şükr ü minnet pâdişâha
Ki tuş etdi bizi bu toğrı râha
İki kûbbe bedeldür mihr ü mâha
Şükür gördüm gelüp Kuds-i Şerîf’i

Güzel havz u laţîf şadır-revânı
Harem içre aķup olmış revânî
Ferah bulur içenüñ cism ü cânı
Şükür gördüm gelüp Kuds-i Şerîf’i

13 Aķar cennet şuyıdır ‘ayn-ı Selvân
Varan şıdķile bulur derde dermân
Naşîb ola göresin ey müselmân
Ne zîbâdur Hağ’uñ Kuds-i Şerîf’i

Hudâ lütf eyledi hem Tûr’a vardum
Mezâr-ı Râbi‘a’yı anda gördüm
Nebî ‘İsâ kademinde yüz urdum
Şükür gördüm gelüp Kuds-i Şerîf’i

15 Bunuñ medħi dil ile edinilmez
Bu cāyı¹⁵ görmeyince kimse bilmez
Bilen kişi buña gelmese olmaz¹⁶
Şükür gördüm gelüp Kuds-i Şerîf’i

V14^b

16 Eger dostlar bu n’eydügin bileydi
‘Ömürler harç edüp bunda kılardı¹⁷
Dün ü gün zıkr idüp dâ’im diyeydi
Ne zîbâdur¹⁸ Hağ’uñ Kuds-i Şerîf’i

Der-Beyân-ı Medħ-i Türbe-i Mûsâ Şalavâti ‘Aleyhi ve Selâmuhu¹⁹

mefâ’îlün / mefâ’îlün/ fe’ülün

1 Hem andan varmışuz Mûsâ Kelîm’e
Cihân varını şatun bir gelîme

¹¹ Bu bend K’de yoktur.

¹² Bu bend K’de yoktur.

¹³ Metinde “hazret Allâh” şeklinde yazılıdır.

¹⁴ 10.-14. bendler arası K’de yoktur.

¹⁵ Metinde “câni” şeklinde yazılıdır.

¹⁶ K’de bu mısra şu şekildedir: Eger bilse kişi gelmese olmaz

¹⁷ K’de bu mısra şu şekildedir: Cihânda oldukça ‘ömr bunda kılardı

¹⁸ ne zîbâdur: şükür gördüm K

¹⁹ Başlık K’de yoktur.

Ziyâret kılan irmesün elîme²⁰
Bi-ḥamdi'l-lâh ki gördüm ol şerîfi²¹

Mezârını gören gözler sevinür
Aña varımayan cânlar yerinür
Melekler gölgesi anda görünür
Şükür Allâh'a gördüm ol şerîfi

- 3 **Nihâni** bu maqamuñ 'âşıkıdır
Buña inkâr iden şeksüz şakîdür
Sevenler ol ḥabîbi muttakîdür²²
Bi-ḥamdi'l-lâh ki gördüm ol şerîfi

Der-Beyân-ı Medḥ-i Mescid-i Aḳşâ ve Ḳubbe-i Şahrâtu'l-lâh

mefâ'ilün / mefâ'ilün

- K27^a** 1 Bu yolda cânile tırdum
Şükür maḳşûduma irdüm
Bi-ḥamdi'l-lâh gelüp gördüm
Güzeldür Mescid-i Aḳşâ

Nebînüñ kademi anda
Yir eyler sevgüsü cânda
Mediḥ etmek anı kanda
Şerîfdür Ḳubbe-i Şahrâ

- V15^a** 3 Görenden cân u dil ḳapmış
Anı seven Ḥaḳ'a ḳapmış
Süleymân-ı nebî yapmış
Güzeldür Mescid-i Aḳşâ

İderdüm görmek için zâr²³
Şevḳile olmışam bî-kâr*
Sekiz dîvâriyle per-gâr
Güzeldür Ḳubbe-i Şahrâ

- 5 Ne ḥod gözler anı görmiş
Ne diller ḥaberüñ virmiş
Ne bahtlu cân aña irmiş
Güzeldür Mescid-i Aḳşâ

Demürden nâr ağacıdır
Görenler anı ḥâcîdür
Resûlu'l-lâh mi'râcîdür*
Şerîfdür Ḳubbe-i Şahrâ

- 7 Nice yüz bin ḥâcî gelür²⁴
Yüzü sürüp namâz kıılır
Cân u gönül ḥayrân olur*

²⁰ K'de bu mısra şu şekildedir: Düşürdün medhini yâ Rab dilüme

²¹ Müttekerrir bu mısra K'deki 3 bendin sonunda da şu şekildedir: Şükür gördüm gelüp Ḳuds-i Şerîf'i

²² Bu mısra K'de yoktur.

²³ zâr: râz V

²⁴ Bu mısra K'de yoktur.

Güzeldür Mescid-i Akşâ

Müzeyyendir beleklerden
Ümidim çok dileklerden
Degül hâlî meleklerden
Şerîfdür Kûbbe-i Şahrâ

K27^b 9 Odur 'aşıklara seyrân
Odur cân murğına tayrân
Gören anı kalur hayrân
Güzeldür Mescid-i Akşâ

V15^b Çîñî mermerle²⁵ yapısı
Altun şuyıla hepisi*
Andadur cennet kapısı*
Şerîfdür Kûbbe-i Şahrâ

11 Iraklardan giçen²⁶ yollar
Giçerler²⁷ tağlar u biller
Oğur medhin kamu diller
Güzeldür Mescid-i Akşâ

12 Mu'allak şöyle turmuşdur
Resûlu'l-lâh'ı görmüşdür
Yüzün izine urmuşdur
Şerîfdür Kûbbe-i Şahrâ

Der-Beyân-ı Medh-i Ravza-i Halîlü'r-Rahmân 'Aleyhi's-şalavâtü Ve's-Selâm²⁸

mefâ'ilün / mefâ'ilün / fe'ülün

1 Ziyâret eyleyüp bu cümleyi biz
Halîlü'l-lâh işigine diküp göz
Bi-ğamdi'l-lâh ki varup²⁹ sürmüşüz yüz
Halîl-i enbiyânun ravzasına³⁰

Hağ'a hamd ü şenâlar hem firāvân
Bizi peygâberine kıldı mihmân
Katı müştâkidüm irgürdi Sübhân
Halîl-i enbiyânun ravzasına

3 Muṭahhar eyle kalbündeki pası
Felek içürmedin zehrile taşı
Delîl oldı bize bir Tañrı hâşî³¹
Getürdi ol Halîl'ün ravzasına³²

Uyargıl h'âb-ı ğafletden gözümü
Anun medhinde toğrı kıl sözümü

²⁵ mermerle: mermerdür V

²⁶ giçen: çeküp V

²⁷ geçerler: aşup hem K

²⁸ Başlık K'de şu şekildedir: Der Beyân-ı Taht-ı Ka'betu'l-lâh ve Medh-i Halîlü'l-lâh

²⁹ ki varup: varuban K

³⁰ K'de bu mısra şu şekildedir: Halîlü'l-lâh Resûlün ravzasına

³¹ hâşî: dostı K

³² K'de bu mısra şu şekildedir: Halîl-i enbiyânun ravzasına

- K28^a** Şükür Hakk'a gelüp sürdüm yüzümü
O cedd-i Mustafâ'nuñ ravzasına³³
- V16^a** 5 Nice cân³⁴ görmeyüp müştâk olurlar
Haķuñ 'inâyeti olup gelürler³⁵
Niceler mâl ü cân İ̇sar kıllurlar
Halîl-i enbiyânuñ ravzasına
- Nisâlar hâşıdur hatunı Şâre
Nebî İshâķ anuñ oğlı [vü] yâre
Yüzüñ ur cânla kim yürek ağara
Halîl-i enbiyânuñ ravzasına³⁶
- 7 Yatur Ya'ķüb gibi Yūsuf nebiyle
Ümîdüm bu gözüm yaşını sile
Ne maķşüduñ var ise anda dile
Yüzüñ ur ol nebîler türbesine³⁷
- 8 Bi-ħamdi'l-lâh ki ecelden³⁸ emândur
Ziyâret itdüğüm sulţân-ı cândur
Nihâni 'aşık idi çok zamândur
Halîl-i enbiyânuñ ravzasına

Der-Beyân-ı Ėasret-i Tarîķ-i Ka'be Şerrefeha'l-lâhu Ve'l-Medîne³⁹

mefâ'ilün / mefâ'ilün

- K28^b** 1 Yazarım karadan⁴⁰ aķdan
Özenür bu gönül çokdan
Ümîdüm kesmezem Haķ'dan
Ki görem Ka'betu'l-lâhı
- İlâhî keremüñ boldur
Sen sulţân cümlesi kıldur*
Yine şâd et beni⁴¹ güldür
Göster Medîne şâhını
- 3 Dilerem anları görem
Yüzüm toprağına sürem
O maķşüduma da irem
Görem ben Ka'betu'l-lâhı
- Āb-ı zemzem şuyun içem
Bu fânî dünyâdan giçem
İnşa'a'l-lâh imânla göçem*
Görem ben Ka'betu'l-lâhı

³³ K'de bu mısra şu şekildedir: Halîlu'l-lâh Resülün ravzasına

³⁴ nice cân: niceler K

³⁵ Bu mısra K'de bir alt mısra ile takdim-tehirlidir.

³⁶ Bu bend V'de yoktur.

³⁷ Bu bend V'de yoktur.

³⁸ ki ecelden: ecelden hem K

³⁹ Başlık K'de şu şekildedir: Der Beyân-ı Taht-ı Ka'betu'l-lâh

⁴⁰ karadan: karayı K

⁴¹ et beni: eyleyüp K

- V16^b**
- 5 Ḥabīb-i bā-şafā ḥaqqı
 ‘Aliyyü’l-Murtaza⁴² ḥaqqı
 O nūr-ı Muşafā⁴³ ḥaqqı
 Göster Medīne-i şāhını
- Dilerem ‘ömri anuñçün
 Dilerem rüzı anuñçün
 Dilerem sözi anuñçün
 Görem ben Ka‘betu’l-lāhı⁴⁴
- 7 Ebübekir ‘Ömer ‘Osmān
 Bulardur ümmete sulṭān⁴⁵
 Müyesser eyle yā Raḥmān⁴⁶
 Ki görem türbe-i şāhı⁴⁷
- Cihānı arduma atdum
 Bu miskīnlige el ḳatdum
 Yönüm ey Ḥaqq⁴⁸ saña ṭtdum
 Dilerem Ka‘betu’l-lāhı
- 9 Niyāz edüp ḳamu ḳullar
 Senüñ medḥüñdedür diller
 Dilekden açuben eller
 Dilerem Ka‘betu’l-lāhı⁴⁹
- Ḳuşağın didiler altün
 Ḳaradur örtüsi bütün
 Gerekmezdi cihān taḥtun
 Göreydüm Ka‘betu’l-lāhı
- 11 İlähī⁵⁰ bir güneh-kāram
 Velī raḥmetden umaram
 Ḳaçan ola ki ben varam
 Görem ol ravza-ı şāhı

K29^a Der-Beyān-ı Medḥ-i Ṭarīḳe’l-Ḥicāz Yesserehü’l-lāhu Lenā Li-Cemī’i’l-Mü’minin⁵¹

mefā‘ilün / mefā‘ilün / fe‘ülün

- 1 Ḥudā oldı bu gönümün delīli
 Delīl olup götürdi ben zelīli
 Ziyāret eyleyüp Ḳuds-i Ḥalīl’i
 Şükür Allāh’a kim gitdüm⁵² Ḥicāz’a
- Çıḳup gitdük yola Şām illerinden

⁴² ‘Aliyyü’l-Murtaza: Aşḥāb-ı Aşfiyā K

⁴³ O nūr-ı Muşafā: Ḥadicetü’l-Kübrā K

⁴⁴ Bu bend K’de yoktur.

⁴⁵ K’de bu mısra şu şekildedir: ‘Alī-i Murtaza sulṭān

⁴⁶ Raḥmān: sulṭān K

⁴⁷ K’de bu mısra şu şekildedir: Göster Medīne-i şāhı

⁴⁸ Yönüm ey Ḥaqq: Yā Rab yüzüm K

⁴⁹ Bu bend ile 10. bend K’de takdim-tehirlidir.

⁵⁰ ilāhī: Nihānī K

⁵¹ Başlık K’de şu şekildedir: Der Beyān-ı Medḥ-i Ṭarīḳ-ı Ḥicāz

⁵² K’de metin boyunca “gitdük” şeklinde yazılmıştır.

- V17^a**
- Nesîm irişdi Ka'be yollarından
Aşuban qarlu qarlu billerinden
Şükür Allâh'a kim gitdüm Hicâz'a
- 3** Göñül umardı Haqq'dan bu naşîbi
Ki varup göreyidüm ol habîbi
Müyesser kıldı şaldı ben garîbi
Şükür ol Haqq'a⁵³ kim gitdüm Hicâz'a
- Qula sultândan⁵⁴ erişüp 'inâyet
Bu görkli yolu görmek zî-sa'âdet
Görem hem Ka'be'yi bulam sa'âdet
Şükür ol Haqq'a kim gitdüm Hicâz'a
- 5** 'Aqabe'yi inüp geçdi develer
Ağaçsuz gölgesüz şusuz ovalar
Çeker Ka'be için⁵⁵ zahmet yayalar
Şükür ol Haqq'a kim gitdüm Hicâz'a
- Ne hûb şehr-i müşerrefdür Medîne
Nice kâfirler anda geldi dîne
Dilerüz bize Haqq göstere gine
Şükür ol Haqq'a kim gitdüm Hicâz'a
- 7** Yönelde Ka'betu'l-lâh'[a] yönümüz⁵⁶
Gicemiz Qadr ü bayram gündüzümüz
Müselmânlaruz İslâm'dur dñümüz
Şükür ol Haqq'a kim gitdüm Hicâz'a
- 8** Emir hâc begidür bizim ulumuz
Mübârek sâyesindendür yolumuz
Yiyüp ni'metlerin du'â kılaruz
Bi-ğamdi'l-lâh kim gitdüm Hicâz'a⁵⁷
- K29^b**

Der-Beyân-ı Medh-i Medîne-i Muṭahhara Şerrefeha'l-lâhu Te'alâ⁵⁸

müstef'ilün / müstef'ilün

- 1** Getür şalavât cānile⁵⁹
Geldük Medîne şehrine
Haqq'dan bize ihsānile
Geldük Medîne şehrine

Güzel⁶⁰ ovalardur yanı
İçinde şāhuñ meskeni
Sevinür hācīlar cānı
Geldük Medîne şehrine

⁵³ 3.-7. bendler arasında "ol Haqq'a" ibaresi K'de "Allâh'a" şeklindedir.

⁵⁴ sultândan: Allâh'dan K

⁵⁵ Çeker Ka'be için: Ka'be için çeker K

⁵⁶ Her iki nüshada da mısra "Ka'betu'l-lâh'a yöneldi yönümüz" şeklinde kayıtlıdır. Vezin gereği takdim-tehir yapıldı.

⁵⁷ Bu bend V'de yoktur.

⁵⁸ Başlık K'de şu şekildedir: Der-Beyân-ı Medh-i Medîne-i Münevvere

⁵⁹ K'de bu mısra şu şekildedir: Şalavât getirüñ cāndan

⁶⁰ güzel: düpdüz K

- 3 Hakk'ıñ Habîb'i bundadır
Derdler tabîbi bundadır
Ümmet şefî'i bundadır
Geldük Medîne şehrine
- V17^b Şehr-i Medîne hoş mekân
Anda yatur fahr-ı cihân⁶¹
Tutma gönülde hiç gümâ[n]
Geldük Medîne şehrine
- 5 Kibr ü kîni cândan götür
Çok çok şalavâtlar getir
Fahr-ı cihân anda yatur
Geldük Medîne şehrine
- 6 Düst kapusuna irmege
İşigine yüz sürmege
Cân kılca kaldı görmege
Geldük Medîne şehrine

Der-Beyân-ı Medh-i Ravza-i Resûl'l-lâh Şalla'l-lâhu 'Aleyhi ve Sellem⁶²

- mefâ'ilün / mefâ'ilün / fe'ülün**
- K30^b 1 Gönül şād ol ki şimdi geldüğüñ yir
Muhammed Muştafa'nuñ ravzasıdır
Gören⁶³ gözler anı cennet budur dir
O şâh-ı enbiyānuñ ravzasıdır⁶⁴
- Anuñ 'izzetine bu nüh⁶⁵ felekler
Yaradıldı⁶⁶ kamu ins ü melekler
Kabül olur kamu müşkül dilekler
O derdlüler tabîbi ravzasıdır
- 3 Dün ü gün arzû kılp istediğüm
Yanup hicrânıla gamlar yidüğüm
Katı müştāk olup görsem didüğüm
O şâh-ı⁶⁷ enbiyānuñ ravzasıdır
- Yarın maşşerde kopucağ kıyâmet
Tutarsañ sünnetin eyler kifâyet
Yazuqlu ümmete kılp şefâ'at
Şefi'ü'l-müznibînüñ ravzasıdır
- 5 Yanındadır Ebübekr ü 'Ömer hem
Ziyâret kılan anları yimez gam
Dağı şevkile gözüm tlduran nem⁶⁸
O hatm-i mürselînüñ ravzasıdır

⁶¹ fahr-ı cihân: cân-ı cihân V

⁶² Başlık K'de şu şekildedir: Der-Beyân-ı Ravzatü'n-Nebî 'Aleyhi's-selâm

⁶³ gören: gönülden K

⁶⁴ Metin boyunca K'de "ravzasına" şeklinde yazılıdır.

⁶⁵ bu nüh: bunda

⁶⁶ yaradıldı: yaradılmış K

⁶⁷ şâh-ı : hatm-i K

⁶⁸ V'de bu mısra şu şekildedir: Gözümi şevki ile tlduran nem

V18^a
 Göricek ravzayı⁶⁹ dīvâne oldum
 Yanar şan şem'e bir pervâne oldum
 Yanarsam yaraşur yâ pes ne oldum⁷⁰
 Dü 'âlem serverinüñ ravzasıdır⁷¹

7 Mübârek⁷² ravza üstünden çıkar nūr
 Şefâ'ati günâhlar kirini yur
 İçi taşu meleklerle tolu⁷³ hūr
 Muhibler rehberinüñ ravzasıdır⁷⁴

K30^b
8 Yaratdı kendü nūrından anı Hâk
 Hâbîbimsin didi ol Hâyy-ı mutlak⁷⁵
 Gözüñ aç gördüğüñ cânıla key bak
 O fâhr-i kâ'inâtin ravzasıdır⁷⁶

Der-Hitâb-ı Ravza-i Hâbîb-i Rabbü'l-'Âlemîn⁷⁷

5'li Hece Vezni⁷⁸

1 Sensin ol ma'sûm
 'Âleme ma'lûm
 Eyleme mahrûm
 (Beni) Yâ Resûla'l-lâh

Ey mu'azzam cân
 Ey mükerrer hân
 Dertlüyem dermân
 (Kıl meded) Yâ Resûla'l-lâh⁷⁹

3 Gelmişüz size
 Şefkat it bize
 'Aybumuz⁸⁰ yüze
 (Urma) Yâ Resûla'l-lâh

Şuçumu bildüm
 Peşimân oldum
 'Avf uma geldüm
 (Kabül it) Yâ Resûla'l-lâh

5 Zâ'if ümmetler
 Eyle himmetler
 Kıl şefâ'atler
 (Kerem kıl) Yâ Resûla'l-lâh

⁶⁹ ravzayı: ravza k

⁷⁰ K'de bu mısra şu şekildedir: Yanuban 'aşkıla dīvâne oldum

⁷¹ K'de bu mısra şu şekildedir: O şem'-i aşfiyânüñ ravzasıdır

⁷² mübarek: muṭahhar K

⁷³ meleklerle tolu: melekler toلودur K

⁷⁴ K'de bu mısra şu şekildedir: O fâhr-i kâ'inâtuñ ravzasıdır

⁷⁵ K'de bu mısra şu şekildedir: Anı seven cihânı n'eyler ancağ

⁷⁶ K'de bu mısra şu şekildedir: O 'âlem serverinüñ ravzasıdır

⁷⁷ Başlık K'de şu şekildedir: Der-Beyân-ı Ravza-i Resûlu'l-lâh

⁷⁸ V'de bu manzumenin son dizelerinde yer alan dize başı kelimeler "doldurma kelimeler"dir. Bu sebeple vezni bozan kısımlar () içinde gösterildi. Bu kelimeler K'de yoktur.

⁷⁹ K'de bu bend, 3. bendle takdim-tehirlidir.

⁸⁰ 'aybumuz: 'ayb urma K

- Medīne şehri
Görmesün ƙahrı
Şefā'at bahri
(Senüñdür) Yā Resūla'l-lāh
- 7 Ravzañı gören
Şehrüñe iren
Cānımı viren
(Ƙayırmaz) Yā Resūla'l-lāh⁸¹
- K31^a** Görmeyen seni
N'eyesün cānı
Ey kerem kāmı
(Muħammed) Yā Resūla'l-lāh
- 9 Yollaruñ irak
Key katı firāk
Cān saña müştāk
(Olupdur) Yā Resūla'l-lāh
- V18^b** Ravzañı gördüm
Yüzümi sürdüm
Murāda erdüm
(Şükürler) Yā Resūla'l-lāh⁸²
- 11 Ümmetüñ çokdur
Benden kem yoƘdur
Lütfüñ artuƘdur⁸³
(Esirge) Yā Resūla'l-lāh
- Der-Beyān-ı Hıtāb-ı Ka'betu'l-lāh Şerrefeha'l-lāhu Te'ālā⁸⁴**
- mefā'ilün / mefā'ilün / fe'ülün**
- 1 ÇıƘup şehri Medīne'den yürüdük
Şanasın mūm olup şızdıƘ eridük
Beriyeye yollarına yüz sürüdük
YetişdüƘ Ka'be'ye el-ħamdü li'l-lāh
- Dönüp arduma karşı baƘa baƘa
Nebī'nüñ şevki baƘrum⁸⁵ yaƘa yaƘa
Gözümüñ kanlı yaşı aƘa aƘa
YetişdüƘ Ka'be'ye el-ħamdü li'l-lāh
- 3 Es-selāmu 'aleyke yā Ka'betu'l-lāh*
Şükür gösterdi baña seni Allāh⁸⁶
Ƙatı müştākıdum ben saña va'l-lāh
[YetişdüƘ Ka'be'ye el-ħamdü li'l-lāh]

⁸¹ K'de bu bend şu şekildedir: Şehrüñe gelem / Nürünü görem / Cānımı virem / Yā Habīb Allāh

⁸² Bu bend K'de yoktur.

⁸³ K'de bu mısra şu şekildedir: Ne Ƙılsañ ĞaƘdur

⁸⁴ Başlık K'de şu şekildedir: Der-Beyān-ı Hıtāb-ı Ravza-i Resūlu'l-lāh

⁸⁵ baƘrum: beñzüm V

⁸⁶ Bu mısra K'de bir alt mısra ile takdim-tehirlidir.

- Ne lâyıķ kıl idüm ben bu mekāna⁸⁷
Müyesser eyledi Hâķ rāygāne
Beni hâķ itmedin devr ü zemāne
Yetişdük Ka'be'ye el-ħamdü li'l-lāh
- K31^b**
- 5 Āb-ı zemzem şuyuna irmek için
Çoğ ağlar ister idüm görmek için
Yüzümi işigine sürmek için
Yetişdüm Ka'be'ye el-ħamdü li'l-lāh
- 'Aceb dimeñ bu devrānuñ işine
Neler getirür insānuñ başına
Şükür sürdüm yüzüm Esved taşına⁸⁸
Yetişdüm Ka'be'ye el-ħamdü li'l-lāh
- V19^a**
- 7 Altün Oluķ'da kılduķ biz namāzı*
Çoķ etdük Hālīķ'a anda niyāzı
Bilür Allāh gönüllerdeki rāzı
Yetişdük Ka'be'ye el-ħamdü li'l-lāh
- Velehü Eyzan**
- fā'ilātün / fā'ilātün / fā'ilātün / fā'ilün**
- 1** Cān u dilden ey maķām-ı 'ālī-der-gāh merħabā
Özenürken saña cānum düşdi nāgāh merħabā
Hoş mübārekdür ki gelür saña bu rāh merħabā⁸⁹
Merħabā ey ķara tonlu Ka'betu'l-lāh merħabā
- Nice biñ biñ hācīlar müştāk olup saña⁹⁰ gelür
Niceler yoluñda cānımı fidā kıılır ölür⁹¹
Cānına dürlü⁹² şafālar her kim ol seni bulur
Merħabā ey ķara tonlu Ka'betu'l-lāh merħabā
- 3** Görmedin ölem diyü ķorkardı bu cānum seni
Çoķ şükür Allāh'a kim uş bunda getirür beni
Yaraşur kılsam fidā yoluñda bu cān u teni
Merħabā ey ķara tonlu Ka'betu'l-lāh merħabā
- Bunca biñ⁹³ biñ hācīlar gelüp seni eyler tavāf
Dört yanuñdan turuben secde kıılurlar şaf şaf
Ey nice suçlularuñ Hâķ suçumu eyler mu'āf
Merħabā ey ķara tonlu Ka'betu'l-lāh merħabā
- 5** Key ķatı a'lā vü heybetlü görünür gözlere
Vaşfını kimse diyemez zīrā sığmaz sözlere
İşigi dermān olupdur bu günāhkār yüzlere
- K32^a**

⁸⁷ V'de müstensih 3. bendin son mısraı ile 4. bendin ilk mısraını ihtiva eden satırı atlamış olmalıdır. K'den hareketle bu mısra eklendi.

⁸⁸ Esved taşına: işigine K

⁸⁹ K'de bu mısra şu şekildedir: Hoş mübārek rāh olup saña gelürler merħabā

⁹⁰ saña: - K

⁹¹ K'de bu mısra şu şekildedir: Niceler kıilup fidā cāniñ yoluñda ölür

⁹² dürlü: biñ K

⁹³ biñ: yüz K

Merhabā ey ara onlu Ka‘betu’l-lāh merhabā

Köşesinde hoş yaraşmış ol Hacer Esved aşı
Anda yüz sürüp hācīlar derdile döker yaşı
Ne sa‘ādetlüdür ol kim saña karşı or başı
Merhabā ey ara onlu Ka‘betu’l-lāh merhabā

V19^b

- 7 Mīnā bāzārın geçüp ıdum ‘Arāfāt ağına
Badum ol görklü maāmuñ şoluna vü şağına
Şanasın girdük önünde biz behiştüñ bāğına
Merhabā ey ara onlu Ka‘betu’l-lāh merhabā

Der-Beyān-ı Vedā‘-ı Ka‘betu’l-lāh [Şerrefeha’l-lāhu Te‘ālā]⁹⁴

fā‘ilatün / fā‘ilatün / fā‘ilün

- 1 Ey maām içre maāmı Muştafā
İşigidür ehl-i ‘aşka ilticā
N’ideyin senden cüdā oldum cüdā
Elvedā‘ yā Ka‘bete’l-lāh⁹⁵ elvedā‘

Yididür şar[ı] avāf-ı Ka‘be’nüñ
Aşlıdur seb‘a maām-ı Merve’nüñ
Bir daı yüzüñ görem mi ben senüñ
Elvedā‘ yā Ka‘bete’l-lāh elvedā‘

- 3 Cān [u] dil nezdinde bulmuşken şafā
Hem avāfuñ derde olmuşken şifā
Geldi fırat n’eyleyelüm kıl vefā
Elvedā‘ yā Ka‘bete’l-lāh elvedā‘

Sevdüğinden ayrılan ādem gibi
Gözlerinden yaş akan zezem gibi
Fıratüñ bükdi bilüm halkañ gibi
Elvedā‘ yā Ka‘bete’l-lāh elvedā‘

K32^b

- 5 Yapmış İbrāhīm nebī hoş bir maām
Anda kılurlar namāzı hāş u ‘ām
Ey mübārek Ka‘be hoş al ve’s-selām
Elvedā‘ yā Ka‘bete’l-lāh elvedā‘

Ya İlāhī bir daı göster bize
ara onm bir daı sürem yüze
anda bulsam sencileyin bir azā
Elvedā‘ yā Ka‘bete’l-lāh elvedā‘

- 7 Yā İlāhī eyle⁹⁶ ayāra naşīb*
a[ra] onlu Ka‘betu’l-lāh elvedā‘
Sende hoş al ey Medīne-i Habīb
Elvedā‘ yā Ka‘bete’l-lāh elvedā‘

Der-Beyān-ı Firāk-ı Ka‘betu’l-lāh Şerrefeha’l-lāhu Te‘ālā⁹⁷

⁹⁴ Bu başlık sadece K’de vardır.

⁹⁵ Metin boyunca “Ka‘betu’l-lāh” şeklinde harekelidir.

⁹⁶ Metinde “eyleme” şeklindedir. Anlam ve vezin gereği değiştirildi.

fâ'ilâtün / fâ'ilâtün / fâ'ilün

1 Hâcîlar çün gitmege kıldı yarağ
Vuşlatuñla şād iken düşdi firāk
Devlet anuñ kim eder sende turağ⁹⁸
El-firāk yā Ka'beta'l-lāh el-firāk

Yola çıkdum hasretüñle giderem
Senden ayru ben bu cānı n'iderem
Ayrılığdan āh u efgān iderem
El-firāk yā Ka'beta'l-lāh el-firāk

3 Ben giderem gerçi bu cān andadur
Dertlüyem ben zīrā dermān andadur
Ne kılam ben çünki sultān andadır⁹⁹
[El-firāk yā Ka'beta'l-lāh el-firāk]

Fırkatüñden¹⁰⁰ gözlerim yaşı açar
Şevküñ ile āhum eflāke çıkar
Derdile hicrān oğı bağrum yaçar
El-firāk yā Ka'beta'l-lāh el-firāk¹⁰¹

5 Ey 'aceb bir dağı görem mi seni
Hasretüñle yā verem mi ki cānı
Dilerem Hağ etmeye mahrūm beni
El-firāk ey Ka'beta'l-lāh el-firāk

Sensin olan Hağret-i Hağğ'a habīb¹⁰²
Sensin olan cümle-i derde tabīb
Yā İlāhī yine görmek kııl nasīb
El-firāk ey Ka'beta'l-lāh el-firāk

7 Bir Nihānī hasta-i bī-çāreyem
Şehr-i sultāndan bugün āvāreyem
Yā Kerīm şal beni gine varayım
El-firāk yā Ka'beta'l-lāh el-firāk

Temmet**Sonuç**

Dinî-tasavvufî Türk edebiyatının önemli türlerinden olan ve *hacc-nâme* olarak da bilinen hac seyâhatnâmeleri, hacı adaylarının konakladığı menziller ve buralardaki dinî-tasavvufî şahsiyetlerin kabirleri ile Şam, Kudüs, Mekke ve Medine'deki ziyaret yerleri ve hac ibadeti hakkında kaleme alınan eserlerdir. Nihânî'nin hac yolculuğunu anlattığı eser de bu minval üzeredir. Hac görevini ifa etmek için Anadolu'dan ayrılan Nihânî eserinde sırasıyla Hama, Şam, Kudüs, Akabe, Medine ve Ka'be'yi ziyaret ederek yolculuk

⁹⁷ Bu manzume bir kısım değişikliklerle Y69^b'de geçmektedir. Bu manzume K'de yoktur.

⁹⁸ turağ: tavāf V

⁹⁹ V'de müstensih iki mısraı istinsah esnasında atlamıştır. Mütেকerrir mısra tarafımızca eklendi.

¹⁰⁰ fırkatüñden: ol fırkatüñe V

¹⁰¹ Metinde bu mısra yerine "Derdile hicrān oğı bağrum yaçar" mısraı mükerreren yazılmıştır. Nazım şeklinden hareketle tekrar eden söz konusu mısra yerine mütেকerrir mısra eklendi.

¹⁰² habīb: karīb V

hakkında bilgiler verir. Nihânî'nin yolculuğa dair izlenimleri, yol hatıratından daha çok kutsal mekânların verdiği hissin bir hal tercümesidir.

Nihânî mahlaslı birden fazla şairin olması ve bu şairlerin hac seyâhatnâmesi kaleme alıp almadığının bilinmemesi, eserin müellifi hakkında bilgi edinmemizi zorlaştırmaktadır. Her iki yazma eserde de herhangi bir tarih bulunmaması eserin ne zaman yazıldığına dair bir çıkarımı zorlaştırmaktadır. Fakat çalışmaya konu olan yazma eserlerin fiziksel unsurlarından hareketle, Nihânî'nin 18. yüzyıl ve öncesinde yaşadığı tahmin edilmektedir.

Nihânî'nin manzum hac seyâhatnâmesinin şimdilik iki nüshası bilinmektedir. İlki Vatikan Kütüphanesi Barberiniani Orientali Koleksiyonu 50 numarada bulunan mecmuanın 13^b-19^b varakları arasındadır. Diğeri ise Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi BY 7890/4 numarada yer alan mecmuanın 26^a-32^b varakları arasında bulunmaktadır. Ayrıca Yaşar Alparslan'ın hususi kütüphanesinde yer alan mecmuanın 69^a-70^a arasında tespit edilen ve "El-firāk yâ Ka'beta'l-lâh el-firāk", "Merhabâ ey qara tonlu Ka'betu'l-lâh merhabâ" mısraları ile başlayan şiirlere de çalışmada yer verilmiştir.

11 bölümden oluşan eserde toplam 111 bend bulunmaktadır. Eserde beş farklı aruz vezni ile bir hece vezni yer almaktadır. Edebî kaygılardan uzak olan metinde aruz vezni ile yazılan manzumelerdeki vezne uymayan mısra sayısının fazla olması, şairin aruz veznine çok hâkim olmadığını göstermektedir. Yine doldurma kelimelerin yer aldığı şiirlerin müzikal formda olduğu da söylenebilir. Zira şiirde yer alan ve vezne uymayan bu doldurma kelimeler şiirin bir ezgi ile okunduğu ihtimalini de gözler önüne sermektedir.

Eserini oldukça sade bir üslupla kaleme alan Nihânî, eserinde dinî-tasavvufi meşrep bir halk şairi edası sergilemektedir. Dilinin sade olması şairin duygu ve düşünce dünyası hakkında da bilgi vermektedir. Sanat kaygısı gütmeden halkın anlayabileceği bir anlatım tarzını benimseyen şair, kutsal mekânların önemine vurgu yaparak kendi şahsında Müslümanların hacca dair hasretini dile getirmektedir. Ayrıca seyâhatnâmede konaklar hakkında verilen bilgiler de dönemin sosyokültürel yapısını göstermesi bakımından önemlidir.

Kaynakça

- Altınışik M. E. ve Gözitok, M. A. (2021). *Dâsitân-ı Duhter-i Şeyh Abdullâh (İnceleme-Karşılaştırma-Metin Tıpkıbasım)*. Erzurum: Fenomen Yayıncılık.
- Alvan, T. (2020). Klasik Türk Şiirinde Dolab-Nâme Hakkında Mülâhazalar. *TUDED* 60(2), 443-476.
- Coşkun, M. (2002). *Manzum ve Mensur Osmanlı Hac Seyahatnâmeleri ve Nâbî'nin Tuhfetü'l-Harameyn'i*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Coşkun, M. (2009). Seyahatnâme (Türk Edebiyatı). *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 37, s. 13-16) Ankara: TDV Yayınları.
- Donuk, S. (2017). Sulhî'nin Manzum Hac Menâzilnâmesi. *Diovan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 18(18), 85-118.
- Fidan, M. (2018). *Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi'ndeki BY7890/4 Numaralı Mecmuanın Transkripsiyonlu Metni ve İncelemesi (75b-145b)*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Güzel, A. (2014). *Dinî-Tasavvufî Türk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- İnciroğlu, Y. (2018). XIX. Yüzyıla Ait Bir Şiir Mecmuası (V.: 1b-100b) (İnceleme-Metin Çeviri Yazısı-İndeks). Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Kiraz, S. (2021). İndî'nin Manzum Menâsik-i Hacc'ı (İnceleme Metin Dizin ve Sözlük). Erzurum: Fenomen Yayıncılık.
- Kolbaş, O. (2021). Esîrî'nin Hüsâm-nâme Adlı Manzum Hac Seyahat-Nâmesi (İnceleme-Metin Tenkidi-Nesre Çeviri-Açıklamalar-Sözlük-Özel Adlar Dizini). Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Yaran, R. (1996). Hac. TDV İslâm Ansiklopedisi (C. 11, s. 410-413). Ankara: TDV Yayınları.
- Yâzîcî, T. (1995). Emeviyye Camii. TDV İslâm Ansiklopedisi (C. 11, s. 108-109). İstanbul: TDV Yayınları.
- Yıldız, Ö. (2018). Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi'ndeki BY7890/4 Numaralı Mecmuanın Transkripsiyonlu Metni ve İncelemesi (1b-75a). Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 737-745.
|| Geliş Tarihi-Received: 11.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 09.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1358256

Abbas Vesîm Efendi'nin Yayınlanmamış Üç Gazeli

Vesim Abbas's Three Unpublished Ghazals

Sadık BEKLEN*

Öz

Klasik Türk edebiyatı açısından büyük öneme sahip olan mecmualar, edebiyat tarihimizin aydınlatılması bakımından başvurulan kaynaklar arasında yer almaktadır. Mecmuaların en önemli özelliği, edebiyat tarihinde yer edinmiş şairlerin mürettep divânlarında yer almayan şiirlerinin tespitine imkân sağlamasının yanı sıra şura tezkireleri gibi edebiyat tarihi kaynaklarında yer almayan ikinci veya üçüncü dereceden şairlerin ve onlara ait şiirlerin tespitine imkân sağlamasıdır.

18. yüzyılın önemli şahsiyetlerinden biri olan Abbas Vesîm Efendi hem bir şair hem de devrinin önde gelen tıpçılarından biridir. Yazdığı eserlerden iyi bir eğitim aldığı anlaşılan Vesîm, pek çok eser vermiş ve bu eserleri bir bilim adamı titizliği ile kaleme almıştır. Vesîm'in önemli eserlerinden biri de *Divân*'ıdır.

Bu çalışmada klasik Türk edebiyatı şairlerinden biri olan Abbas Vesîm Efendi'nin *Divân*'ında yer almayan üç gazeli ele alınmıştır. Bu üç gazel, Milli Kütüphane 06 Mil. Yz. A 8121 numarada kayıtlı *Mecmûa-i Gazelliyât* adlı gazel mecmuasında tespit edilmiştir. Çalışmanın giriş bölümünde Abbas Vesîm'in hayatı, kaleme aldığı eserler ve söz konusu gazellerin geçtiği mecmua hakkında bilgilere yer verilmiştir. Çalışma kapsamında tespit edilen gazeller şekil ve muhteva yönünden incelenmiştir. Gazeller Vesîm'in *Divân*'ındaki diğer gazellerle dil ve üslup yönünden karşılaştırılmış ve gazellerin çeviri yazılı metinleri verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Vesîm Abbas, mecmua, gazel.

Abstract

Mecmuas, which are of great importance in terms of classical Turkish literature, are among the most important sources referenced in terms of illuminating our literary history. The most important feature of mecmuas is that they enable the determination of the poems of the important poets who have a place in the history of literature, which are not included in divans, as well as the second or third-degree poets and their poems that are not included in the sources of literary history, such as the collection of biographies of poets.

Abbas Vesîm Efendi, one of the important personalities of the period he lived in, was both a poet and one of the important physicians of his time. Vesîm, who is understood to have received a good education from the works he wrote, produced many works and wrote these works with the meticulousness of a scientist. One of the important works written by Vesîm is his divan.

This study discusses three ghazals of Abbas Vesîm Efendi, one of the classical Turkish literature artists, which are not included in his divan. These three ghazals are in the ghazal collection "Mecmua-i Gazelliyât" registered at the National Library with the number 06 Mil. Yz. A 8121. The introductory

* Dr., e-posta: sbeklen.1223@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0677-8326.

part of this study includes information about the life of Abbas Vesîm, the works he wrote, and the collection in which the ghazals were written. In addition, it discusses the ghazals identified in terms of form and content. The study compares these ghazals with the other ghazals in Vesîm's Divan in terms of language and style and presents the translated texts of the ghazals.

Keywords: Vesim Abbas, mecmua, ghazal.

Giriş

Abbas Vesîm Efendi, 18. yüzyılın önemli şair ve bilginlerinden biridir. İstanbul'da doğan şair burada kırk yıl hekimlik yapmıştır. Doğum tarihi net olarak bilinmemekle birlikte tahminlere göre 1680'de doğmuş 1762'de de ölmüştür. Şair olmasının yanı sıra döneminin önemli tıpçılarından. Vesîm'in iyi bir eğitim aldığı kaleme aldığı eserlerden anlaşılmaktadır. Yazdığı eserlerin tümünde bir bilim adamı titizliği görmek mümkündür. Vesîm, *Düsturu'l-Vesîm fi Tıbbi'l-Cedid ve'l-Kadîm* adlı eserinin ön sözünde aldığı eğitim ile ilgili önemli bilgiler verir. Buna göre eğitim hayatında ciddi sıkıntılar çektiğini söyleyen Vesîm eğitimi için Mekke, Medine ve Mısır'a kadar gitmiştir. Batılı hekimleri de takip eden yazar Latince, Yunanca, Afrika dilleri ve İtalyancayı da öğrenmiştir. Abbas Vesîm her fırsatta kendi şiirlerinin güzelliğinden ve sanat değerinin yüksekliğinden bahsetmiştir (Tuğluk, 2007). Birçok eser kaleme alan sanatçının başlıca eserleri şunlardır:

"Divân: Abbas Vesîm'in en önemli eserlerinden biri Divân'ıdır. Divân'ının tenkitli metin neşrini yayımlayan İbrahim Halil Tuğluk, bu eserin üç nüshasına ulaşmıştır. Bunlardan biri Topkapı Sarayı Hazine Kitaplığı 961 numarada kayıtlı iken diğer iki nüsha ise yurt dışındaki kütüphanelerde bulunmaktadır. Yurt dışında bulunan divânlardan biri Mısır Millî Kütüphanesi Türkçe Yazmalar Talat 202 numarada kayıtlıken diğer nüsha Vat. Turco 261 numarada kayıtlıdır. Bu üç nüshayı karşılaştıran Tuğluk'un çalışmasında 280 gazel, 12 kaside, 1 mesnevi, 47 rubai, 1 terakib-bent, 12 kıta, 1 nazım ve 2 beyit yer almaktadır" (Tuğluk, 2007, s. 42).

"Düstûru'l-Vesîm fi Tıbbi'l-Cedîd ve'l-Kadîm: Vesîm'in tıp alanında yazdığı önemli eserlerinden biridir. 1748'de kaleme alınan eserde Batı etkisinde gelişen Türk tıbbı hakkında bilgilere yer verilmiştir. Eserde her hastalığın önce Arapça terminolojisi verilmiş, sonra Türkçe karşılığı verilip hastalık açıklanmıştır. Her hastalık sebep, belirtiler ve ilaç olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir. Eser bir mukaddime, dört bölüm ve bir hatimeden oluşmaktadır. Eserin Türkiye'deki çeşitli kütüphanelerde dört nüshası tespit edilmiştir.

*Nechü'l-Bülûğ Fî Şerhi Zîc-i Uluğ: Uluğ Bey Zic'i'nin Türkçe şerhi olan eser Vesîm'in hocası Ahmed Mısırî'nin isteği üzerine Türkçeye tercüme edilmiştir. Müellif bu eserinde *Düstûru'l-Vesîm'e* göre daha sade bir dil kullanmıştır.*

Risâle fi Rü'yeti'l-Hilâl: Ayın çizgileri ve görünüşü hakkında bilgi veren bu Arapça eser 1740'ta kaleme alınmıştır.

Risâle-i Vefk: Kaynaklarda müellifin bu isimde bir eserinin olduğuna dair bilgiler yer almasına rağmen kütüphane taramalarında esere ulaşılamamıştır" (Tuğluk, 2015, s. 775-779).

"Tercemeti Kitâbi'l-Bircendî Mine'l-Husûf ve'l-Küsûf: Al-Bircendî'nin Hâşiye Alâ Şerhi'l-Mulahhas Fi'l-Hay adlı eserinin onuncu babı olan husuf ve kûsûf (güneş ve ay tutulması) bahsinin tercümesidir.

Vesîletü'l-Metâlib fi 'İlmi't-Terâkib: Macar hekim Gorgos'un Akrobadin adlı eserinin tercümesidir. Yazar, eseri Yunan hekim Petro ile gözden geçirmiş ve kısmen tercüme etmiştir. Tecrübe ettiği ilaçlardan da söz eden Abbas Vesîm, eseri kaleme alırken Bursalı

hekim Ali Münşî'nin eserinden de istifade etmiş, aynı zamanda Hekimbaşı Hayatî-zâde Mehmed Emîn Efendi de yazarın bazı müşküllerini halletmiştir (Tuğluk, 2015, s. 779).

“*Mecmûa-i Gazeliyyât*: Abbas Vesîm'in çalışmaya konu olan üç gazelinin de yer aldığı Milli Kütüphane Mil. Yz. A 8121 numarada kayıtlı olan mecmua hakkındaki bilgiler katalogda yer alan bilgilerle sınırlıdır. Bu bilgilere göre mecmua şemseli, zencerekli ve kahverengi meşin bir cilt içerisinde. İç-dış 205x135mm boyutlarındadır. Mecmua toplamda 82 varaktan oluşmaktadır. Harekesiz talik yazı ile yazılan metin aharlanmış kartal filigranlı kâğıt türü üzerine yazılmıştır. Satır ve sütun sayıları her sayfada farklıdır. Genelde her sayfada iki şiire yer vermekle birlikte mürettibin üç dört şiire yer verdiği sayfalar da vardır.

Milli Kütüphane yazmalar katalogunda “*Mecmûa-i Gazeliyyât*” olarak kayıtlı olan bu mecmua, herhangi bir başlık taşımamaktadır. Mürettip mecmuayı tertip ederken herhangi bir düzen gözetmemiştir. Şiirler genelde sayfa üzerine yana yatık bir şekilde yazılmıştır. Ancak baştaki müfredlerde bu düzene uyulmamıştır” (Beklen, 2017, s. 7).

“Mecmua, her ne kadar gazel mecmuası olsa da 1b ve 3b varakları arasında 46 adet müfred ve 4 adet kıt'a yer almaktadır. Ayrıca 4b, 10b, 14a, 43a, 54b, 67b, 68b'de de müfred beyitler bulunmaktadır. Bu müfredlerle birlikte mecmuadaki toplam müfred sayısı 59'dur. Mecmuada ayrıca 6 kıt'a ve bir rubai bulunmaktadır. 3b varağından itibaren Bâkî'nin gazeli ile başlayan gazeller 82b varağında Fasîh'in gazeli ile son bulmaktadır. Mecmuada toplamda 387 gazel mevcuttur. Bunların çoğu zemin gazeldir. Bu gazellere yazılan nazire gazellerin de bulunduğu mecmuada, mahlassız 7 gazel kayıtlıdır.

Mecmuada en fazla 16. ve 17. yüzyıl şairlerinin şiirleri bulunmaktadır. 15. yüzyıldan sadece Necâtî Bey ve Şeyhî'ye ait gazeller, 18. yüzyıldan ise sadece Vesîm Abbas'a ait şiirler yer almaktadır. Bunun yanı sıra yaşadığı yüzyılı tespit edemediğimiz şairler de mecmuada geniş yer tutmaktadır” (Beklen, 2017, s. 8).

Mecmuada Vesîm Abbas'a ait toplamda 10 adet gazel yer almaktadır. Bu gazellerden yedisi Vesîm Abbas'ın basılı *Divân*'ında yer alırken burada ele alacağımız üç gazel ise *Divân*'da tespit edilememiştir. Mecmuanın 25a varağında yer alan “-e dönmez mi” redifli 147. gazel aynı zamanda Vesîm Abbas'ın *Divân*'ında da yer almaktadır. Bu gazelin başındaki “Li muharririhi hakîr Vesîm-i pür taksîr” ifadesinden hareketle Milli Kütüphane Mil. Yz. A 8121 numarada kayıtlı olan *Mecmûa-i Gazeliyyât* adlı şiir mecmuasının Vesîm Abbas'a ait olduğu sonucuna varılmıştır. Nitekim “Li muharririhi” ifadesi sözlüklerde “yazarı tarafından kaleme alınmış” şeklinde karşılık bulmaktadır. Aynı ifade mecmuanın hemen başındaki 1a varağındaki bir müfredin başında da yazılıdır. Ancak bu müfred Vesîm'in *Divân*'ında yer almamaktadır. Bu bilgiler dışında söz konusu mecmuanın Vesîm'e ait olduğuna dair elimizde başka herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

Çeşitli kaynaklarda ve mecmualarda geçen ancak şairlerin çeşitli nedenlerden dolayı divânlarına almadığı gazellerin sayıları oldukça fazladır. Bu gazellerin gerçekte kime ait olduğunu ve hangi sebeplerden dolayı divânlara alınmadığını tespit etmek oldukça zordur. Zira bu şairin kişisel tercihi olabileceği gibi divânını tamamladıktan sonra bu gazelleri yazmasından da kaynaklanmış olabilir.

Bunun yanında aynı mahlas ile şiir yazan şairlerin çokluğu bu şiirlerin kime ait olduğunu tespit etmemizi zorlaştırmaktadır. Yaptığımız inceleme neticesinde Vesîm mahlaslı üç şaire ulaştık. Bunlardan Vesîm Ahmet ve Vesîm Abbas mecmuanın yazıldığı yüzyılda yaşayan şairlerdir. Bu iki şairin de divânlarının tenkitli metnini İbrahim Halil Tuğluk yayımlamıştır. Yaptığımız inceleme neticesinde söz konusu üç gazele bu iki şairin divânlarında rastlayamadık. Vesîm mahlaslı diğer şair ise Müderris-zâde Ahmet Vesîm

olarak bilinmektedir. Müderris-zâde Ahmed Vesîm hem mecmuanın yazıldığı 18. yüzyıldan sonra yaşamış hem de günümüze ulaşan bir divânı veya herhangi bir eseri ele geçmemiştir. Bu nedenle yayınladığımız gazellerin ona ait olması mümkün değildir.

Bu noktada divânlarda kendine yer bulmayan bu tür gazeller hakkında kaynaklarda herhangi net bir kayıt yoksa elimizdeki en sağlam yöntem, bu gazellerin ilgili şairin divânında geçen gazellerle dil ve üslup yönünden karşılaştırılmasıdır. Nitekim biz de mecmuadaki Vesîm mahlaslı üç şiirin; Abbas Vesîm ve Ahmet Vesîm'e ait olup olmadığını tespit edebilmek için her iki şairin şiirlerini söyleyiş tarzı ve kendine özgü kullanımlarıyla divânlarındaki şiirleriyle karşılaştırdık

1. Divânda Yer Almayan Gazellerin Yapısı

Kafiye ve Redif

"Vesîm, *Divân*'ında daha çok zengin ve tam kafiye kullanmıştır. Kafiyeleler daha çok ek-ek ve ek-kelime arasında yapılmıştır. Şair, Türkçe kelime ve eklerle kafiye oluşturduğu gibi, yabancı kelimelerle Türkçe kelime ve ekler arasında da kafiye yapmıştır" (Tuğluk, 2007, s. 45). Şair *Divân*'ındaki şiirlerde Arapça, Farsça ve Türkçe kelimeleri redif halinde kullanmıştır.

Aşağıda verilen gazellerden ilkinde uzun â sesini tam kafiye olarak kullanan şair **söyle** sözcüğünü de redif olarak kullanmıştır.

İkinci gazelde ise **âr** zengin kafiye **undur** eki redif olarak kullanılmıştır.

On beyitten oluşan üçüncü gazelin ilk beytinde **âver** zengin kafiye **-sin** eki ise redif olarak kullanılmıştır. Ancak devam eden beyitlerde kafiye bozulmuş sadece **-sin** eki redif olarak kullanılmıştır.

Vezin

Şairin *Divân*'ındaki gazellerde en çok kullandığı kalıp sırasıyla şunlardır:

Remel	70	fâ'ilatün fâ'ilatün fâ'ilatün fâ'lün
Remel	57	mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün
Hezec	52	fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün

Çalışmaya konu olan gazellerde kullanılan vezinler ise aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Hezec	mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün
Remel	fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün
Remel	fâ'ilâtün mefâ'ilün fa'lün

Yukarıda verilen tablolarda görüldüğü gibi şairin buradaki gazellerde kullandığı vezinlerden ikisi *Divân*'ındaki gazellerde sıklıkla kullandığı iki vezinle aynıdır. Remel bahrinin "**fâ'ilâtün mefâ'ilün fa'lün**" kalıbı ise *Divân*'da kısa kalıplar içinde en çok kullanılan kalıptır. Şair bu kalıbı *Divân*'ındaki 5 gazelde kullanmıştır.

Vesîm'in *Divân'*ındaki gazelerde med, imale, ulama zihaf gibi aruz uygulamalarına sıklıkla rastlanmaktadır. Çalışmaya konu olan gazelerde de bu vezin uygulamalarının yer aldığı görülmektedir.

*Şeh-i hûbân-ı devrânsın serây-ı dilde sulţânım
Tabîb-i derdmendânsın bu derde bir devâ söyle*

Yukarıda verilen beyitin ikinci mısrasında koyu yazılı olan derd hecesinde med yapılmışken yine aynı mısradaki ikinci derd sözcüğüne gelen -e yönelme hali ekinde imale yapılmıştır.

*Şerbet-i vaşluñ ile eyle devâ derd-i dile
Pister-i gâmda yatur hasta-i bîmâruñdur*

Yukarıda verilen beyitte vaslun ve ile sözcükleri arasında vezin gereği ulama yapılmalıdır.

Gazellerin Beyit Sayısı

Abbas Vesîm'in *Divân'*ında yer alan gazellerin beyit sayısı divân edebiyatındaki genel temayüle uygun olarak (118) çoğunlukla beş beyitten oluşmaktadır. *Divân'*da yer alan gazellerden yalnızca iki tanesi 10 beyitten oluşmaktadır. Makaleye konu olan gazellerden ikisi 5 beyitten oluşmuşken diğer gazel ise 10 beyitten oluşmuştur.

2. Divânda Yer Almayan Gazellerin Muhtevası

Divân şiirinde en çok işlenen konu aşk konusudur. Aşk konusu bağlamında âşık ve maşuk arasındaki ilişki şiirlerin omurgasını oluşturmuş, şairler şiirlerinde daha çok sevgiliyi tasvir etmiş ve sevgilinin aşığa çektiği acılar üzerine durmuşlardır. Şiirlerde sevgili çeşitli sıfat ve benzetmelerle yüceltilirken âşık onun yolunda her şeyi göze alan fedakâr, cefakâr ve zaman zaman da sitemkâr bir nitelik ile ele alınmıştır. "Vesîm de divân şiirinin genel temayülüne uygun olarak *Divân'*ında sevgili ile ilgili şu benzetmelere yer vermiştir: âfitâb-ı hüsn, , âfitâb-ı hüsn, büt-i nev-res, büt-i uşşâk-firîb, cânâ, cânân, dilber, dil-âşûb, dürr-i yektâ, dürr-i bî-bahâ, gül, gül-i handân, gül-i ra'nâ, hâzık-ı dil ü cân, hazret-i şâh, hilâl-i âsumân, hûbân, İsí-i devr-i zaman, işveger, mâh-ı tâbân, meh-pâre, mihr-i dirâhşân, nûr-i du çeşm, nûr-ı basar, pâdişâh, pâdişâh-ı hüsn ü nâz, sanem, serv-i bâlâ, serv-i hırâmân, sîm-ber, Süleymân-ı zaman, sîm-ten, sitem-ger, sultan, şâh-ı hüsn, şâh-ı istiğnâ, şeh-i mülk-i vefâ, şeh-i vâlâ, şeh-i vâlâ-himem, şehriyâr-ı mülk-i aşk, şeh-süvâr, şûh, şûh-ı dil-rübâ, şûh-ı dil-sitân, , tutî-i hoş-lehçe, verd-i handân, yâr, Yusuf-tal'at, Yusuf-ı zaman..." (Tuğluk, 2007, s. 255).

"Vesîm *Divân'*ında ele alınan âşık ise, divân edebiyatının estetik zevk anlayışı içindeki âşık tipiyle örtüşür. Âşık-sevgili-rakip ilişkisi hep bu edebî zevkin, ortak yaşamın ve duyuşun kuralları çerçevesinde gelişir. Âşık, sevgilinin yolunda topraktır. Sevgiliye olan aşkı onu Mecnûn gibi rüsva etmiştir. Sevgilinin âşığa yaptığı zulümlerin haddi hesabı yoktur. Sevgilinin bütün zulümlerine rağmen âşık sevgiliye dua eder. İnleyen bülbül misali âşık da ayrılık köşesinin esiridir, bu durumda bile gül gibi olan sevgili âşığa iki yüzünü göstermektedir. Âşığın âh'ı yıldırım gibidir. Âşık, elest meclisinin şarabı ile sarhoştur, bu kıyamete kadar da devam edecektir. Âşık, eğer sevgilinin gamzesiyle şehit olursa mezar taşından hayat suyu akacaktır. Âşığın sevgiliden ayrılığı dünyanın dönmesindedir. Bunun için âşık, şikâyet etmemelidir. Âşık, aşk hevesiyle kendini unutmıştır. Âşık, sade gibi muhabbet sırrıdır. Âşık, aşk denizine battığı halde kimse ona merhamet etmez. Çünkü gariplerin kimsesi yoktur. Âşığın yeri külhan köşesidir" (Tuğluk, 2007, s. 296-297).

Görüldüğü gibi Vesîm, *Divân'*ındaki şiirlerde sevgili ve aşığı, klasik divân şiiri anlayışı içerisinde ele almıştır. Şair çalışmaya konu olan üç gazelde de aşk konusu bağlamında sevgiliyi, sevgilinin aşığa çektiydiklerini ve aşığın özelliklerini ele almıştır.

“Söyle” redifli gazelde bî-vefâ, pür-vefâ, cânâ, serây-ı dilde sultan, şeh-i hûbân-ı devrân, tabîb-i derdmendân, dil-rübâ, şîrîn-edâ, melek-simâ gibi sıfatlarla tasvir edilen sevgili sürekli naz ederek aşığa cefâ çektiirmekle birlikte bütün devirlerde gelen güzellerin sultanı, dertlilerin dermanı olarak tasvir edilmiştir. Şair eğer sevgilinin kendisine merhamet etmesini isterse sürekli onun peşinde olmalı ve onu her daim övmelidir.

“-Uñdur” redifli gazelde şair daha çok kendisine yüz vermeyen sevgilinin karşısındaki aşığı tasvir etmektedir. Zira âşık gam yatağında yatan bir hasta, mihnet köşesinde sıkıntı içinde inleyen biri, sevgilinin saçına bağlanmış köle ve sevgilinin köyünde pây-mâl olmuş biri olarak nitelendirilmiştir. Sevgilinin gamzeleri, sevgiliye kavuşma isteği, sevgilinin saçları şiirde aşığı etkileyen ve onu bu kötü durumlara düşüren başlıca unsurlar olarak yer almaktadır.

“-Sin” redifli gazelde sevgiliyi tasvir eden şair, sevgili ile ilgili şu benzetmeleri kullanmıştır: âsmân-ı şarğda hâver, taht-ı hüsnede dâver, rûh-perver, mihr-i enver, şâh-ı heft-kışver, dil-ber, dâl-ı tığ ü hançer. Şaire göre sevgili; gökyüzünde ve güzellik tahtında bir sultandır, ölümler onun sözlerinden hayat bulur, o ruhu besleyen bir varlıktır. Parlaklığından dolayı sevgilinin yanaklarına bakılmaz çünkü o parlak bir güneş gibi göz alıcıdır. O yedi ülkenin sultanıdır ve gönül çelendir, güzeller güzeli Yusuf gibidir. Âşıklar onun dergâhında pây-mâl olmuşken o hep düşmanlara yüz verir. Âşıklara cefada ise o, felekten bile daha kötü biridir. Kıl gibi ince beli kucağa sığmaz, âşığın kucağına girince o kıl gibi ince bel bir hançer gibi keskin olur. Buna karşın âşık ise sevgilinin aşkı ile ateş içinde yanan bir semenderdir.

Görüldüğü gibi çalışmaya konu olan gazeller muhteva yönünden de Vesîm'in *Divân'*ındaki gazeller ile örtüşmektedir. Şiirlerinin merkezine aşkı ve sevgiliyi alan şair bu gazellerde daha çok sevgilinin ve aşığın özellikleri üzerine durmuştur.

3. Divân'da Yer Almayan Gazellerin Abbas Vesîm'in Divân'ında Yer Alan Diğer Gazellerle Dil ve Üslup Yönünden Karşılaştırılması

Çalışmada Vesîm Abbas Efendi'ye ait olduğunu düşündüğümüz bu gazeller ile şairin divânında yer alan diğer gazeller arasında bir dil ve üslup karşılaştırması yaptık. Bu inceleme neticesinde Vesîm Abbas'ın bu üç gazeline geçen bazı kelime ve terkiplere *Divân'*ında da yer verdiğini tespit ettik. Bu kelime ve terkiplerin *Divân'*da kullanılma sıklıkları şu şekildedir: eyâ 18, şîrîn 10, tâ-be-key ifadesi 3, bihter 6, âsmân 5, semender 3, dil-rübâ 3, melek-simâ 2, tâbiş 2, pây-mâl 2, dâver 1, küşâd 1 defa kullanılmıştır. Derd-i dil 3, murg-ı dil 2, taht-ı hüsn 2, şerbet-i vasl 1, turre-i tarrâr 1, pisteri gam 1, mihr-i enver 1, perde-i zülf 1, gamze kelimesi 20, şeh 15, künc 10, tabîb 3, ukde terkip kuracak şekilde 2 defa geçmektedir.

Şair *Divân'*ında Arapça ve Farsça kelimelerden oluşan terkipler kullandığı gibi buradaki gazellerde de iki, üç ve dört kelimedenden oluşan terkipler kullanmıştır: Tabîb-i derdmendânsın, 'âşık-ı didâruñdur, gamze-i 'ayyâruñdur, Şeh-i hûbân-ı devrânsın, Nigâh-ı lutf-ı bî-pervâ, nâliş-i pür-sâz u güdâz, dâl-ı tığ ü hançersin...

Şair *Divân'*da mahlasını dört ayrı yerde Vesîm-i bî-dil şeklinde kullanmışken bir yerde Vesîm-i cân şeklinde kullanmıştır. Bu iki kullanımın yanı sıra şair mahlasını daha çok Vesîmâ şeklinde kullanmayı tercih etmiştir. Bu üç kullanım mecmuadaki üç gazelde de görülmektedir.

Bu gazellerin Vesîm Abbas'a ait olduğunu gösteren diğer önemli karine ise mecmuada geçen ve şairin basılı *Divân*'ında da yer alan şiirlerinin başında kullandığı tevazu ifade eden sıfatlardır. Şair; El-Hakîr Vesîm, Hakîr Vesîm-i pür-taksîr, El-Hakîr Vesîm-i pür-taksîr, 'Abdu'l-Kadîm Dervîş Vesîm gibi ifadeleri şiirlerinin başında kullanmıştır. Ayrıca şair bu sıfatlardan Vesîm-i pür-taksîr ifadesini Topkapı Sarayı Hazine Bölümü 961 numarada kayıtlı *Divân* nüshasının başında Seyyid Vesîm-i Pür-taksîr şeklinde kullanmıştır. Şair, çalışmaya konu olan şiirlerin başında ise 'Abdu'l-Kadîm Dervîş Vesîm ve El-Hakîr Vesîm ifadelerini kullanmıştır.

Abdü'l-Kadîm Dervîş Vesîm

Mefâ' ilün / Mefâ' ilün / Mefâ' ilün / Mefâ' ilün

- 1 Nedür bu nâz u istignâ yine ey bî-vefâ söyle
Bu vahşet tâ-be-key cānâ meded ey pür-cefâ söyle
- 2 Şeh-i hūbān-ı devrānsın serāy-ı dilde sulţānım
Ṭabīb-i derdmendānsın bu derde bir devā söyle
- 3 Gezerken başım āzāde sen itdūñ beni ūftāde
Yine geldüm saña dāda amān ey dil-rübā söyle
- 4 Nigāh-ı lutf-ı bî-pervā idersin ğayriye cānā
Yeter kılduñ beni şeydā eyā şirîn-edā söyle
- 5 Vesīmā merḥamet kılsun deriseñ ol melek-sīmā
Niyāz it pāyına düş dem-be-dem lutf u şenā söyle

El-Ḥakîr Vesîm

Fe' ilātün / Fe' ilātün / Fe' ilātün / Fe' ilün

- 1 Nâz ile diller alan ğamze-i ' ayyāruñdur
Beni ālüfte kılan ṭurre-i ṭarrāruñdur
- 2 Şerbet-i vaşluñ ile eyle devā derd-i dile
Pister-i ğāmda yatur ḥasta-i bīmāruñdur
- 3 Künc-i miḥnetde idüp nāliš-i pür-sūz u güdāz
Ḥ'ābdan murġ-ı dilim her gice bīdāruñdur
- 4 ' Uqde-i zūlfüñe bend eylemeden āzād it
Nice demdür ki gönül ṭurraña ber-dāruñdur
- 5 Pāy-māl olmada kūyuñda Vesīm-i bî-dil
Merḥamet kııl ki senūñ ' aşık-ı dīdāruñdur

El-Ḥakîr Vesîm

Fe' ilātün / Mefâ' ilün / Fe' ilün

- 1 Āsmān-ı şarkda ḥāversin
Tā ki taḥt-ı ḥüsnde dāversin
- 2 Mürdegān cān bulur kelāmuñdan
Bāreka'llāh ne rūḥ-perversin

- 3 Tâbişinden bakılmaz ‘arîzuña
Bâreka’llâh ne mihr-i enversin
- 4 Geçdüğünce serî-i nâz üzre
Şanki bir şâh-ı heft-kişversin
- 5 Perde-i zülfüni küşâd eyle
Görelüm tâ ne güne dil-bersin
- 6 Hüsni Yûsuf belî hezâr hezâr
Cümleden sen velîk bihtersin
- 7 ‘Âşıkân pây-mâl-ı dergâhuñ
Hep ‘adüya mürüvvet eylersin
- 8 Cevre mâ’il olunca ‘uşşâka
Çarh-ı bed-kârdan da bertersin
- 9 Mû-miyânuñ gelür mi âgûşa
Hışm ile dâl-ı tığ ü hançersin
- 10 ‘Aşk-ı cânân ile Vesîm-i cân
Âteş içre yanar semendersin

Sonuç

Yapılan araştırmalar neticesinde “Vesîm” mahlaslı üç şair tespit edildi. Bunlardan Müderris-zâde Ahmet Vesîm mecmuanın yazıldığı 18. yüzyıldan sonra yaşadığı için mecmuada yer alan şiirlerin bu müellife ait olması mümkün görünmemektedir. Ayrıca *Divân’* da Vesîm mahlaslı üçüncü şair olan Vesîm Ahmet’e ait hiçbir gazelin yer almaması bu üç gazelin Vesîm Ahmet’e ait olamayacağına dair de bir ipucu vermektedir.

Mecmuada yer alan şiirler ile Abbas Vesîm’in *Divân’*ında yer alan şiirler dil ve üslup açısından karşılaştırıldığında ise şiirlerde yer alan birçok kelime ve terkinin Abbas Vesîm’in *Divân’*ında birden çok yerde kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca şairin *Divân’*daki şiirlerinin başında mahlasıyla birlikte kullandığı ve tevâzu bildiren ifadeler mecmuadaki şiirlerin başında da mevcuttur. Mecmuada yer alan bu üç şiir dışında Abbas Vesîm’e ait olan ve şairin basılı *Divân’*ında yer alan yedi gazel daha yer almaktadır. *Divân’*da yer almayan bu üç gazelin de mecmuadaki bu yedi gazelle birlikte kendine yer bulması bu üç gazelin Abbas Vesîm’e ait olduğunu gösteren başka bir ipucudur.

Sonuç itibarıyla bu üç gazelin Abbas Vesîm’e ait olduğuna dair elimizde kesin bir kanıt olmasa da yukarıda verilen ipuçlarından hareketle gazellerin Abbas Vesîm’e ait olduğu sonucuna varılmaktadır.

Kaynakça

- Beklen, S. (2017). *Milli Kütüphane 8121 Mumarada Kayıtlı Mecmua-i Gazeliyyat Adlı Şiir Mecmuası (İnceleme-Metin)*. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi
- Devellioğlu, F. (2013). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. İstanbul: Aydın Kitapevi Yayınları.
- İpekten, H. (2007). *Eski Türk Edebiyatı Nazım Şekilleri ve Aruz*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Pala, İ. (1990). *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Tuğluk, İ. H. (2007). *Abbas Vesîm Efendi; Hayatı, Eserleri, Edebî Kişiliği, Divânı'nın Tenkitli Metni ve İncelemesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Tuğluk, İ. H. (2010). *Ahmed Vesîm Divânı (İnceleme-Metin)*. Salkım Söğüt Yayınevi.
- Tuğluk, İ. H. (2015). Abbâs Vesîm'in Mensur Eserleri ve Bu Eserlerdeki Şiirlerin İncelemesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 771-820.
- Ünver, İ. (2008). Çeviriyazıda Yazım Birliği Üzerine Örnekler, *Turkish Studies*, 3, 1-33.

İnternet Kaynakları

<http://www.kubbealtilugati.com/sonuclar.aspx?km=bu%C5%9Fir&mi=0> [Erişim Tarihi: 11.08.2023]

<http://www.turkedebiyetiisimlersozlugu.com/> [Erişim Tarihi: 10.07.2023]

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> [Erişim tarihi: 06.07.2023]

<https://www.yazmalar.gov.tr.> [01.06.2023]



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 746-763.
|| Geliş Tarihi-Received: 11.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 09.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1358771

**18. Yüzyıldan Bir Osmanlı Müellifinin Toplumsal Eleştirisi:
Kurbî Mehmed Said'in Ferman Suretindeki Nefsülemr-
nâmesi**

Social Satire by an 18th-Century Ottoman Author: Kurbî Mehmed Sa'id's Nafs al-Amr-nâma in Farnân Form

Şeyma BENLİ*

Öz

Osmanlı müellifleri yazdıkları şiirlerde veya çeşitli türden eserlerde zaman zaman devlet adamlarını, çeşitli meslek erbabını ya da sıradan insanları tenkit etmekten geri durmamışlardır. Bununla birlikte yazılış gayesi toplumun hemen her kesiminde görülebilen bozuklukları, çarpıklıkları, adaba aykırı davranışları ve hoş olmayan durumları gözler önüne sererek insanları uyarmak olan müstakil bir tür vardır: nefsülemr-nâme. Mizahî hicvin ilgi çekici bir örneğini sunan bu türdeki eserler genellikle çok hacimli olmayan, mensur ve sıralı birleşik cümlelerle örülü metinlerden oluşur. Az sayıda örneği olmasına rağmen farklı formlarda yazımı denenen bu türün bir örneği 18. yüzyılda Kurbî Mehmed Said tarafından kaleme alınmıştır. Hayalî bir padişahın sadrazamına hitaben yazdığı ve cezaya müstahak gördüğü kişileri ve cezayı celbeden davranışlarını sıraladığı bir ferman şeklinde yazılan eserin bilinen tek nüshası İBB Atatürk Kitaplığı'nda, Bel_Yz_K.000270 numaralı mecmuanın 20^b-22^a arasındaki varaklarının derkenarında bulunmaktadır. Bu makale Kurbî'nin nefsülemr-nâmesinin çeviri yazımını sunmakta, muhteva yönüyle inceleyip aynı türdeki diğer metinlerle benzerliklerine genel hatlarıyla değinmektedir. Böylelikle tür olduğu yeni tespit edilen ve kapsamına giren bütün eserler henüz tamamen incelenmemiş olan nefsülemr-nâme metinlerinden birini inceleyerek ilgili literatüre katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı edebiyatı, nefsülemr-nâme, mizah, toplumsal eleştiri, 18. Yüzyıl Osmanlı toplumu

Abstract

Ottoman authors did not hesitate to criticize statesmen, professionals, or ordinary people in their poems or prosaic works when the occasion called for it. However, there exists an entire genre whose whole *raison d'être* is to dissuade readers from committing social *faux pas* by showcasing the social aberrations, bad manners, and unpleasant situations observed in nearly every segment of the society: nafs al-amr-nâma. Offering a picturesque example of humorous satire, works of this genre typically consist of short prose interlaced with sequential compound sentences. Despite the lack of abundant examples, the authors seem to have

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, İstanbul/Türkiye, e-posta: seyma.benli@medeniyet.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9870-5479. Nefsülemr-nâme türüne dikkatimi çeken ve konuyla ilgili birikimini benimle cömertçe paylaşan değerli bilim insanı Prof. Dr. Fikret Turan'a müteşekkirim.

endeavored to diversify forms while writing in this genre. In his nafs al-amr-nâma, for instance, Kurbî Mehmed Sa'îd makes use of an imaginary sultan addressing his grand vizier of listing the people deserving of punishment for specific reprobate behaviors of theirs. The sole known copy of this work is written in the margins of folios 20^b-22^a of a multiple-text manuscript in İBB Atatürk Library (No. Bel_Yz_K.000270). This article contains a transliteration of Kurbî's nafs al-amr-nâma, examines the entirety of its content, and touches on its similarities with other texts of the same genre. As such, it aims to contribute to the growing corpus of literature on this nascent genre of and nafs al-amr-nâma texts.

Keywords: Ottoman literature, nafs al-amr-nâma, humor, social satire, 18th-century Ottoman society.

Giriş

Osmanlı müellifleri toplumun çeşitli kesimlerinde gördükleri aksaklıkları, yozlaşmayı, bulunduğu konuma uygun davranmayan insanları ya da genel olarak adabımuâşerete aykırı davranışları zaman zaman eserlerinde işlemişlerdir. Fakat gayesi, Lâmi'î'nin ifadesiyle "erbâb-ı zarâfete elem ve ashâb-ı letâfete endûh u gam" veren (Esir, 2001, s. 116) ve halkın çoğunluğu tarafından sergilenen uygunsuz tavırları bir bir sayıp dökerek ne yaptığının farkında olmayanlara farkındalık kazandırmak ve bu kusurları henüz işlemeyenlere de önden ikazda bulunmak olan müstakil bir tür vardır: nefsülemr-nâme. Nefsülemr-nâmeler toplumda hoş karşılanmayacak hâl ve hareketleri mizahi bir üslupla,¹ yer yer argo ve konuşma diline has aşağılayıcı ifadelerle eleştiren metinlerdir. Bu tür eserleri benzerlerinden ayıran en karakteristik özellik ise metnin sıralı birleşik cümlelerden oluşmasıdır (Turan, 2023, s. 142-145).

Türün tespit edilebilen ilk örneği Lami'î Çelebi'ye ait nefsülemr-nâmedir, dolayısıyla Lâmi'î'yi türün kurucusu kabul edebiliriz. Nefsülemr-nâmelerle ilgili yapılan ilk çalışma ise Hayati Develi'nin 1997'de yayımladığı "İstanbul'a Dair Risâle-i Garîbe" başlıklı makaledir. Ardından 2001 yılında Hasan Ali Esir Lâmi'î'nin nefsülemr-nâmesini neşretmiştir. Değerli her iki çalışma da metin neşri ve incelemesinden oluşmaktadır. Fakat o günkü bilgiler, bu eserlerin aslında bir türün parçaları olduğunu söylemeye imkân tanımıyordu. Fikret Turan'ın 2023 yılında yayımlanan makalesi ile zikredilen eserlerin varyantları ve farklı formlarla denenmiş yeni halkaları ile nefsülemr-nâmenin 16-19. yüzyıllar arasında popüler bir tür olduğu tespit edilmiştir (s. 151-152). Bu türde, varyantlar hariç tutulursa, şimdiye kadar beş ana eser tespit edilmiştir. Turan'ın, çalışmasında zikrettiği Lâmi'î (ö. 938/1532), Niksârî-zâde (ö. 1025/1616), Kurbî (ö. 1784'ten sonra) ve adı bilinmeyen bir yazar (istinsah: 4 Şaban 1299/21 Haziran 1882) tarafından kaleme alınan eserlere ek olarak bu makalenin hazırlık aşamasında Manisa İl Halk Kütüphanesi 9781/7 numarada bulunan anonim bir eser daha keşfedilmiştir. Mecmualar tarandıkça bu türden eserlerin ve varyantların sayısının artması beklenen bir durumdur.

Eldeki örneklerden hareketle nefsülemr-nâme türünün mensur bir tür olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte türün farklı form ve üsluplarla kurgulanma potansiyelinin son derece güçlü olduğunu az sayıda örneği olmasına rağmen görebiliyoruz. Lâmi'î'nin eseri ile Manisa'da bulunan eser beddua, Niksârî-zâde'nin eseri fetva almak için yazılan es'ile, 1299/1882 tarihli anonim eser berat, Kurbî'nin eseri ise ferman şeklinde yazılmıştır (Turan, 2023, s. 146, 149, 150). Bu nedenledir ki nüshada başlık yerine "Tuhafe Fermân Sûretidir" ifadesi yazılmıştır. Bu makale Kurbî'nin nefsülemr-nâmesini muhteva

¹ Turan'ın belirlemelerine göre bu mizahi üslup, eleştirin odağındaki kişilerin kendilerinden beklenmeyecek davranışlar sergileyerek ortaya çıkan tezattan kaynaklanan durum komedisi ve yazın dilinde görülmesi beklenmeyen sokak ağzının yazılı dile yedirilmesi ile oluşturulmaktadır (2023, s. 145).

bakımından türdeşleriyle mukayese ederek incelemekte, tam metnini sunmakta ve böylelikle nefsülemr-nâme literatürüne katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Eserin Müellifi

Eser, İBB Atatürk Kitaplığı Belediye Yazmaları Bel_Yz_K.000270 numarada kayıtlı, içinde hikâye, şiir ve mektup örnekleri bulunan bir mecmuanın 20^b-22^a varaklarının derkenarında yer almaktadır. Eserin sonunda, Kurbî Mehmed Said tarafından 27 Ramazan 1198/14 Ağustos 1784'te yazıldığına dair bir kayıt mevcuttur. Dolayısıyla eserin müellifi ve telif tarihi şüpheye yer bırakmayacak şekilde açıktır. Nefsülemr-nâmenin derkenar olarak yazıldığı sayfanın asıl kısmında manzum bir nebat falı bulunmakta ve aynı mecmuanın 82^a numaralı varlığında yine Kurbî'nin imzasını taşıyan bir fal yer almaktadır. Manzum nebat falını neşreden İsmail Avcı, her iki fal metninde birbirinin aynı olan bir beytin zikredilmesinden ve yazıların benzer olmasından hareketle iki metnin de Kurbî'ye ait olabileceğini düşünmektedir (2020, s. 612).

Mecmuanın 82^a numaralı varlığındaki fal metninin sonunda Kurbî, mezkur ismi ve mahlasına ek olarak Eyyübî mahlasını da zikretmekte ve 25 Safer 1198/19 Ocak 1784 tarihini vermektedir. Kaynaklarda Eyyübî ya da Kurbî mahlasını kullanan isimler mevcutsa da nefsülemr-nâme müellifinin eser telif ettiği tarihle örtüşen biri bulunmamaktadır. Dolayısıyla Kurbî'nin 18. yüzyıl sonunda eser vermiş ve şimdiye kadar yeterince tanınmamış bir yazar olduğunu söyleyebiliriz. Mecmuada yer alan üç kısa telifinin ikisinin fal, birinin de daha önce denenmemiş formda bir nefsülemr-nâme olduğu dikkate alındığında Kurbî'yi deneysel çalışma yapmayı seven, edebî eğlence kültürüne yeni örnekler sunan bir yazar olarak değerlendirmek mümkündür.

Eserin Şekil ve Muhteva Özellikleri

Eser, benzerlerinde olduğu gibi bürokrasiyi ve toplumun çeşitli katmanlarını farklı yönlerden eleştirir. Ancak bunu hayalî bir padişahın Mustafa Paşa isimli sadrazamına hitaben yazdığı, avam ya da havastan uygunsuz davranışlar sergileyen kişilerin cezalandırılmasını emrettiği bir ferman şeklinde sunar. *Tuhaf Fermân*, gerçek bir fermana görülmesi beklenen neredeyse bütün rükün ve şartları haizdir:² (1) Başta ferman kelimesi kullanılmıştır, (2) gönderilenin isminden önce kalıp ifadelerden “düstûr-ı mükerrrem”, sonrasında ise “edâmallâhu te‘âlâ iclâlehû” duası zikredilmiş ve “tevkîr-i refî-i hümayûn vâsıl olıcağ ma‘lûm ola ki” kalıbıyla asıl konuya geçilmiştir, (3) fermana nelerin murat edildiği açıklanmıştır, (4) emir rüknünden sonra “şöyle bilesin, ‘alâmet-i şerîfe i‘timâd kılasın” kalıbı kullanılmıştır ve bu ifadeden sonra (5) yazılış tarihi verilmiştir. Eser, padişah dilinden yazıldığı için kelime seçimleri de padişahın ağırlığına zarar vermeyecek şekilde yapılmıştır ki zaten fermanlarda da buna dikkat edilir. Bu nedenle *Tuhaf Fermân*, argo açısından diğer nefsülemr-nâmelerin sunduğu kadar zengin veriler sunmaz.

Oluşturulmaya çalışılan ferman havasına uygun olarak eleştiriye öncelikle padişaha daha yakın kişilerden başlanır ve toplumun alt kesimlerine doğru devam edilir. Eserde cezalandırılmaya müstahak görülen gruplar ve filler şöyle sıralanabilir:

Beylerbeyleri: Eserde beyler ve beylerbeyleri eleştirilen ilk gruptur. Buldukları yerde saltanat vekili addedilen ve normalde reayayı korumak, zulmü önlemek ya da gidermekle yükümlü olan beylerbeylerinin (İpşirli, 1992) zulmün bizatihi kendisi haline gelmesi tenkit edilir:

“ve sulţan eliyle manşib alup re‘âyaya zulm iden begleriñ ve beglerbegleriñ”

² Fermanların rükün ve şartları Mübahat Küttükoğlu'nun çalışmasında işaret ettiği hususlardan hareketle yazılmıştır (bkz. 1995).

Beylerbeyleri, Dîvân-ı Hümâyûn'a iştirak edecekleri zaman kaftanlı süslü bir kıyafet giyer ve aynı şekilde süslü bir ata binerlerdi (İpşirli, 1992). Metinde, bu durumun belki de bu özel zaman haricinde de devam etmiş olabileceğini imleyen bir eleştiriye daha yer verilir. Padişahın atının altın zincir ve gösterişli eyer ile müzeyyen olmasını taklit etmeleri nedeniyle her bakımdan en üstün ve en özel olması gereken padişaha görünüş itibarıyla öykünerek kendilerini ona denk tutma çabaları kınanır:

“evvel rikâb-ı hümâyûnuma taqlîd iden altun zencîr ve muraşşa‘ eyer uran beglerbegleriñ”

Müderris ve Talebeler: Osmanlı Devleti'nde medrese kurumunun yozlaştığına dair şikâyetler farklı yüzyıllarda yazılmış eserlerde tutarlı bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Mehmet İpşirli'nin aktardığı ve dikkat çektiği üzere, örneğin 16. yüzyılda Gelibolulu Âlî *Mevâ'idü'n-Nefâ'is* adlı eserinde usulsüz bir şekilde mülâzım, yani stajyer olan kişilerin varlığından, müderris ve kadılıkların rüşvet karşılığında satılmasından duyduğu rahatsızlığı dile getirirken (2000 ve 2020), 17. yüzyılda Koçi Bey meşhur risalelerinde mülâzımlığın 5-10 bin akçe gibi meblağlarla ilmiye mesleğinin gerektirdiği aşamalardan geçmeyen kişilere satılmasından şikâyet etmektedir (2020). Bu çarpıklıkların 18. yüzyılda da düzelmediğini halka yönelik yazılan bu popüler türdeki eserden takip edebiliyoruz. Eserde, tamamen cahil kimselerin 30-40 bin akçasını alarak onlara mülâzemet hakkı tanıyan mollalar tenkit edilir.³

“ve şırf câhil olan kimesneleriñ otuz kırk bin akçasın alup ehl-i ‘ilmdir deyü yalan şehâdet idüp mülâzım iden monla efendileriñ”

Osmanlı medreselerinde eğitim gören talebeler medrese içindeki hücrelerde kalır ve kendilerine hücre akçası denilen bir burs tahsis edilirdi (Çevrimli, 2019, s. 349-350). Eserde bu gruptaki kimselerden cahil olup mülâzım olmadığı hâlde para için medresede bekleyenler de eleştiriden nasibini alır:

“ve kendüsi câhil olup mülâzemeti yoğ iken hücre akçasından ötüri medrese bekleyen ahmaqlarıñ ve dânişmendleriñ”

Kadılar: Osmanlı'da kadılar, uzun yıllar süren medrese tahsilinin ardından icazet alıp bir de mülâzım olduktan sonra bir kazaya tayin edilerek görevlerine başlar ve zaman içerisinde yükselebilirlerdi (Uzunçarşılı, 1998, s. 87). Medreseler ve talebeler çoğaldıkça tayin bekleyenlerin oluşturduğu sıra da uzamaya başladı. Daha 1008/1599'da Anadolu kazaskeri Damad Muhyiddin Efendi'nin en düşük dereceli kadılıkları para ile sattığına dair padişaha şikâyetler iletiliyordu (Uzunçarşılı, 1998, s. 105). Sistemin bir şekilde içine dâhil olan kadılar arasında da rüşvet alıp ona göre hüküm verenler çıkabiliyordu. Örneğin bir hükümler mecmuasında Midilli kadısının dava taraflarından birinin akçasını alarak hukuka aykırı hükümler verdiğine dair duyumlar alındığını bildiren ve teftiş edilmesini emreden bir hüküm bulunmaktadır (Uzunçarşılı, 1998, s. 106-107). Bütün bunlar Kurbî'nin nefsülemr-nâmesinde de karşımıza çıkmakta ve zaman geçse de sorunların aynen devam ettiğini göstermektedir:

“ve mâlî kuvveti ile kâdîlık alup aḥkâm-ı şer‘îde icrâ-yı ḥaḳ itmeyen kâdîlarıñ

ve kaḡı cānibden rüşvet ḥaşıl olursa ol cānibe meyl eyleyüp ḥilâf-ı şer‘ eyleyen kâdîlarıñ”

Risâle-i Garîbe' de de kadılar eleştirilen gruptandandır ve adaletsizlikle itham edilirler:

³ 17. yüzyılda değeri 5-10 bin akçe olan mülâzemetin bir yüzyıl sonra 30-40 bine çıkması da Osmanlı İmparatorluğu'nun mâlî durumuna ilişkin dikkate değer bir ayrıntıdır.

“şer’-i şerîf muktezasınca ‘amel étmeyen nâ’ibler ve senin yüzüne mi bunun hâline mi bakayım déyen kadılar ve ‘adâlet étmeyen hâkimler” (Develi, 1997, s. 102).

Âlimler: Eserde ulema sınıfı, yani kadı ve müderrislerin ve bu aşamalardan geçmiş daha üst düzey görevlilerin, aldıkları eğitime, bilgi ve görgülerine yakışmayan iki uç davranış eleştirilmektedir. Bir grup bilgin kendi değerinin farkında olmayıp kötülük timsali kimselerle bir arada bulunurken, diğer bir grup da ilim sahibi oldukları hâlde cahil kimselere mürit olup onların peşinden gitmektedir. Eserde birinci grup ahmak, ikinci grup ise akılsız olarak nitelendirilir. Herkesin kendine yaraşır bir hâl ve davranış içinde bulunması gerektiği ima edilerek aklın önemine dikkat çekilir:

“ve ‘ulemâ zümresinden olup kıadr ü kıymetin bilmeyüp Ehrimen ile ihtilâf iden eblehlerin

ve kendüsi ehl-i ‘ilm olup câhile mürîd olan ‘akılsızların”

Cahiller: Âlimlerin eleştirildiği yerde cahillerin eleştirilmemesi düşünülemez. Eserde, aslında bilgisiz olan kişilerin kendilerini nasıl bilgili göstermeye çalıştıkları ya da bilgiden başka nelerle övündükleri gözler önüne serilir. Bu bağlamda Sâdî’nin *Gülistân* adlı eserinden birkaç beyit ezberleyip ancak Arapça bilmeyip meclislerde başa geçmeyi umanlar, marifetin ne olduğunu bilmeyip güzelliği ve çekiciliği ile övünenler ve yalan yanlış konuşurken araya jargon sıkıştıranlar düştükleri gülünç durum nedeniyle alaya alınırlar:

“ve terkîb-i ‘Arabîden haberi olmayüp *Gülistân*dan bir iki beyit ezberlemek dilinden büyüdüp kâhvehânelerde ve sâ’ir meclislerde şadr gözleyen câhillerin

ve ma’nâ-yı ma’rifetden bî-haber olup âb-ile ve cezb-ile tefahhur iden çelebilerin

ve eşekliğine doymadan tokuz yañlışı var iken ıstılâh-ı ‘ibâret söyleyen nâdânların”

Lâmî’î de konuşmalarını ıstılahlarla süslemeye çalışan, fakat onu da doğru düzgün beceremeyenleri, cahil olup âlim geçinenleri hedef alır:

“ıstılâhât u ‘ibârât söylerin zann idüp Türkî kelâmı dîvâr deliklerine sokanlara” (Esir, 2001, s. 116)

“bî-‘ulûm u bî-ma’ârif olup ‘âlim geçinen gusiste-‘inâna” (Esir, 2001, s. 117)

Risâle-i Garîbe’ de buna benzer bir eleştiri vardır, ancak bu eleştiri belli bir grubu hedef almaktadır: medrese talebeleri.

“ıstılâhât ve ‘ibârât söyler sanup Türkî sözi dahi idrâk édemeyen Türk dânişmendleri” (Develi, 1997, s. 103).

Niksârî-zâde de bu konuda kalemini sivirtir. Arap şiirinden birkaç şiir ve az kullanılan kelimeleri bilip kullanmayı ilim zanneden, ilimle hiçbir ilgisi yokken sırf şeref kazanmak maksadıyla ilim yoluna girmek isteyen, son derece ahmak olup Farsça konuşmaya öykünen tipleri eleştirir:

“ilm ma’nî iken şî’r-i ‘Arab ve birkaç masûnü’l-isti’mâl olmayan lügat bilmeği ‘ilm zann edüp kitâb içinde elfâz-ı ‘Arabî beytlerine [dadanan] kitâb güvelerinin” (Turan, 2007, s. 1830)

“İlm ile münâsebeti yok iken mücerred şeref hasbeti ile tarîk-i ‘ilme dâhil olmak ister hâricîlerin” (Turan, 2007, s. 1832)

“fevka’l-hadd gûl iken yârân-ı ‘Aceme taklîd édüp tekellüm-i Fars eyleyen harlarun” (Turan, 2023, s. 143).

Görüldüğü üzere eserlerin hepsinde, aslında Arapça ve Farsça bilgisi ilmin ve edebî anahtarı olarak görülmekte, ancak sadece bunların yetmeyeceği, manalarına vukûfiyetin gerekliliği anlatılmaya çalışılmaktadır. Bu bilgilerden yoksun olanların ilim ve edebîden hisseyâb olamayacağına, bilgisiz iken bilgili görünmenin onları gülünç duruma düşüreceğine dikkat çekilmektedir.

Tasavvuf Çevreleri: Eserde tasavvuf yoluna girmiş kişiler arasında aldıkları manevî eğitime bağdaşmayan hasletlere sahip olanlar ve aksine tavır içinde olanlar şiddetle eleştirilir. Bu bağlamda şeyh kılığına bürünüp hâlâ hırs, kıskançlık, kendini beğenme ve büyüklenme gibi kötü duyguları içinde barındıran, daha kendi nefsinin eğitememiş olanlar; daha asgari düzeyde, şeriatla eksikleri olup tarikatla kemâle ermek mümkünmüş ve kendisi de ermiş gibi davrananlar; hem şeriatı hem tarikatı bünyesinde topladığını iddia edip irşat suretinde halkı sapkınlığa sürükleyenler; güzel bir kararla benliğini tasavvufî anlayışa göre yok ettikten sonra kendilerini Kadızade⁴ veya beyzadelere nispet eden derviş ve abdallar mülhît ve zındık gibi kelimeler kullanılarak dinsizlikle itham edilir:

“ve meşâyîh kisvetin giyüp tarîka girdikten sonra nefs-i emmâreye ruşat virüp
hırs u hasedi ve ‘ucb ü kibri terk eylemeyen Yezîdleriñ⁵

ve şerî’atde nâkış olup tarîkatde kâmil geçinen mülhîdleriñ

şerî’ati koynumuza koydık ve tarîkati başımıza giydik [diyerek] bu meclis ü
mehfâilde irşâd yüzünde halkı dalâlete düşüren zındıklarıñ

ve hüsn-i ihtiyâriyle ifnâ-i vücûd eyledikten sonra dervîşândan ve abdâldan
Kâdîzâde ve begzâde geçinen budalalarıñ”

Risâle-i Garîbe’ de de şeriatla uymayıp tarikat erbabı geçinenler eleştirilmiştir:

“ve şakî dervîşler ve bî-namâz olan ışıklar” (Develi, 1997, s. 103).

Vaizler: Halka dinî konularda konuşmalar yapan vaizler, insanları etkileyebilmek için efsane ve kıssalardan sık sık yararlanırlardı. Gerçeklikten uzak bu hikâyeleri muteber dinî bir kaynağa dayandırıp delillendirmeden anlatmaları sebebiyle Osmanlı şairleri tarafından da zaman zaman eleştirilirdi (Duru, 2016, s. 207, 220-221). Bu eserde de, Allah’ın kullandığı ispat yöntemlerini kullanmaksızın hadis ve tefsirlerle⁶ halka nasihat veren, ancak hem kendisi sapık olup hem de insanları saptıran ve “Kim Kur’ân’ı kendi görüşüne göre tefsir ederse onu inkâr etmiş olur” rivayetine dâhil olan vaizler tenkit edilir:

⁴ Kadızâde Mehmed Efendi (ö. 1045/1635) ve takipçilerinin oluşturduğu ve kısa zamanda toplumsal bir dinî harekete dönüşen Kadızâdeliler hareketi, Hz. Muhammed’den vefatından sonra çıkan bazı uygulamaları bid’at olduğu gerekçesiyle eleştirmiş ve bu konuda mücadele etmiştir. Tasavvuf çevreleriyle aralarında sema, devran, zikir ve musiki gibi konularda başlayan tartışmalar, Kadızâdelilerin verdikleri vaazlarla halkı sufilerle karşı kıskırtmasıyla devam etmiştir (bkz. Çavuşoğlu, 2001). Eserde önce sufi olup sonra sufilerle böylesine mücadele edenler gibi davranmaları eleştirilmektedir. Bu durum aslında, Bahadır Yolcu’nun vurguladığı üzere, Kadızâdeliler ile Sufiler arasındaki gerilimde Sufi grupların yeknesak bir görüntü verememeleri, kendi içlerinde de çatışmaları, hatta bu çatışmaların bazı grupları Kadızâdelilere yakın bir yerde konumlandırması (2023, s. 163) ile örtüşmektedir.

⁵ Emevî hükümdarı I. Yezîd (ö. 64/683), Kerbelâ’da Hz. Hüseyin’i ve yakınlarını katlettiği için Müslümanların hafızasında genellikle çok kötü bir imaja sahiptir. Bu nedenle ismi, acımasız ve hain kişilere karşı öfke duyulduğunda söylenen bir sövgü hâline gelmiştir (Ayverdi).

⁶ Bu ifadeyi hadis ve tefsir kitaplarının tamamının göz ardı edilmesi gerektiğine dair bir ima yerine, anlatılan şeyler hakkında mutlaka *Kur’ân*’dan delil getirmenin, hadis ve tefsir kitaplarında yazılı olsa bile Kur’ân’da bir karşılığı olmayan veya ona uymayan anlatıları ayıklamanın önemine dikkat çekilmesi şeklinde anlamak daha doğru olabilir.

“ve Bārî-i te’âlânîñ edillesiyle isbât itmeksizin kürsîye çıkup eḥādîs ü tefāsîrden ḥalka naşîhat idüp hem dâll hem muḍill olduğından ğayrı *men fessera'l-kur'âne bi-ra'yihî fe-ḳad keferahû* ḥadîs-i şerîfinîñ mazmûnunda dâhil olan vâ'izleriñ”

Hatipler ve şarkıcılar: Cuma namazının farzlarından biri olan hutbe okuma görevini icra eden hatipler, eserde tenkit edilen bir diğerk gruptur. Estetikten ve musiki ilminden habersiz olan hatiplerin minberdeki hitapları eşek anırmasına benzetilir:

“ve ‘ilm-i müşîḳîden ḥaberi olmayup minberde erkek eşek gibi ağıran ḥatîbleriñ”

Risâle-i Garîbe' de de bet sesli hatipler eleştirisi konusu olmuştur:

“makâmât bilmeyüp dürlü dürlü nağma édeyin déyen hatîb efendiler...” (Develi, 1997, s. 102).

Kurbî hatiplere şarkıcıları da ekler ve “âvâzı bed olup râst geldügi meclisi telḥ iden güyendeleriñ” sözleriyle çirkin sesi olduğuk hâlde bulduğuk her mecliste şarkı söyleyerek meclisin tadını kaçırarak şarkıcıları eleştirir. Böylece toplum içinde sesini kullanan kişilerin eğitimli ve elbette güzel sesli olmaları gerektiğine dikkat çeker.

Müezzinler: Asıl görevi namaz vakitlerinin girdiğini duyurmak için ezan okumak olan müezzinlerin ezanı farklı bir şeye alet etmeleri eserde eleştirisi konusu olur. Eserde iskat akçası için ölmüş birinin üzerinde yapılan kavgaya karışmaları ve duydukları huzursuzluktan ezan okumaları tenkit edilmektedir. İskat akçası, ölmüş bir kimsenin yaşarken yerine getirmediği farz ve vacip ibadetlerin günahına kefarete olması niyetiyle yakınları tarafından onun adına verdikleri sadakaya denilmektedir ve Osmanlı döneminde cenaze cenaze dolaşarak iskat akçası toplayarak geçimini sağlayan insanların varlığı bilinmektedir (Pakalın, 1971, s. 4). Kurbî'nin eserinden öyle anlaşılıyor ki bu durumdan nasiplenenler arasında bazı müezzinler de vardır:

“ve iskât akçası-y-içün meyyit üzerinde ğavğa idüp bî-ḥuzûrlığundan vaḳıtsız ezân okıyan mü'ezzinleriñ”

İskat akçası peşinde koşanlar *Risâle-i Garîbe'* de de zikredilir:

“Ölü ta'âmına ve iskât akçasına göz karardup yelişen tarrârlar” (Develi, 1997, s. 108).

Sipahiler: Osmanlı askerî teşkilatında her birimin özel renk ve dikimde kıyafetleri vardı. Sipahiler de alaca külah, mavi şalvar ve kırmızı çizme giyerlerdi (Mahmud Şevket 1983: 49). Ancak eserde bazı sipahilerin bunların yerine sarı şalvar ve alaca yemeni giydikleri belirtilerek konumlarına uygun giyinmemeleri eleştirisi konusu yapılır:

“ve sipâhî ḥâ'ifesinden olup alaca yemeni ve şarı şalvar giyen mühmelleriñ”

Aynı eleştirisi, daha önce yazılmış *Lâmi'î'nin* nefsülemler-nâmesinde de yer alır: “sipâhî geçinüp sarı şalvâr giyen bî-edeblere” (Esir, 2001, s. 117).

Kurbî'de bir de heybeli sipahilerden bahsedilmektedir. Bu grup içerisinde çakşırına deriden yama yapanlar, yine aynı nedenle hedef alınır:

“ve heybeli sipâhî olup çakşırının dizine saḥdiyân yamayan sünepeleriñ”

Heybeli sipahiler, *Risâle-i Garîbe'* de “hegbeci sipâhilerin düşkünleri” (Develi, 1997, s. 102) şeklinde çok detaya girilmeden anılır.

Avcılar: Osmanlı Devleti'nde avcılık, hem bir eğlence hem savaşa hazırlık hem de halkla hemhâl olmaya vesile olmasıyla son derece önem verilen bir aktiviteydi ve devletin daha ilk dönemlerinden itibaren teşkilatlanarak birimlendendi (Işık, 1991). Avcılık elbette sadece devletlilerin değil, halkın da meşgaleleri arasındaydı (Kıran 2014: 33). Bu kısa

eserde avcı ve avcı geçinenlerle ilgili üç farklı eleştiri olması avcılığın toplumda 18. yüzyılın sonlarında önemli bir yer tutmaya devam ettiğini göstermektedir. Eserde avlamak istedikleri hayvanı, eğittikleri doğanlarla avlayan doğancılardan bir ayırım yapmaksızın her kuşa doğan salmalarının doğru bir iş olmadığı eleştiri yoluyla anlatılır:

“ve şayd ehli geçinüp rāst geldiği kuşa doğan şalan doğancılarını”

Çok çevik olduğu için genellikle av köpeği olarak kullanılan tazının boynuna yular ve tasma bağlayıp sonra da ters taraftan salan, avcılıktan anlamayan kişiler ile avla uğraşmaktan kendine bakamayan, bir kazanç da elde edemeyen kişiler eleştirilerin hedefi olur:

“ve avcılıkta hayrı olmayup tazısına ipden yular ve halta yapup arkurıdan tazı şalan çift bozanlarını

ve dā'imā şikār için otdan āvāre olup eline nesne girmeyüp yolbaz yolbaz gelen uğursuzlarını”

Keyif Verici Madde Kullananlar: Mükeyyifāt, yani keyif verici madde kullananların, kullandıkları maddelere göre deneyimledikleri farklı haller dramatize edilerek aktarılır ve okuyucular böylelikle sakındırılmaya çalışılır. Bu bağlamda afyon çekenlerin (tiryâkî) kas zayıflığı yaşamaları nedeniyle ellerinin titremesi; esrar çekenlerin (bengî) her şeye güler hale gelmesi nedeniyle develerin üzerine koyulan davullara bile gülmesi; şarap içenlerin ise sarhoş olunca sebepsiz ağlaması zikredilen hususlar olmuştur:

“yemek yirken elinden kaşuğun düşüren tiryâkîlerini

ve deve kösüne gülen bengîlerini

ve bâde şöhetinden bi-lâ-sebeeb ağlayan serhōşlarını”

Mükeyyifat kullananlar Lâmi'î'de “esrâr u beng 'âşıklarına” (Esir, 2001, s. 117) şeklinde, sadece isimleri zikredilerek anılırken *Risâle-i Garîbe'*de keyif verici ne bulursa kullananlar bu hâlleri sebebiyle eleştirilir: “hem bâde ve hem afyon ve sâ'ir keyfe mütē'allik şeyleri şürb édüp ve gayri keyflerden ma'cûn ve esrâr isti'mâl édüp ördek gibi her bulduğu bokı yéyenler” (Develi, 1997, s. 112).

Yalancı Şahitlik Yapanlar: Bu gruba giren kimselerin iki türlü eserde zikredilir. Biri, din ve devlet işlerinde aslında üzerine vazife olmamasına rağmen davalara/işlere müdahil olup üstüne bir de yalancı şahitlik yapanlardır:

“ve umūr-ı dīn ü devletde haqq-ı cevāba vekâl olmayup haqq söylemeyüp belki kızb ihtiyār idenlerini”

Diğeri de sadece dinen zengin sayılan kimselere farz olan hac ve umre ibadetlerini başkasının parasıyla yerine getirmek gibi bir garabetin faili olmanın üstüne bir de şahitliği kabul edilmeyince “vardığım Kâbe hakkı için” diye yemin ederek içinde bulunduğu vaziyeti daha da beter edenlerdir:

“ve el aqçasıyla Ka'beye varup geldikten sonra yalan şehâdete varup şehâdeti maqbûl olmadıkça varduğum Ka'be haqqı için yemin eyleyen 'âşîlerini”

Adabınuaşerete Aykırı Davrananlar: Bu babı kendi içinde sofrada adabına ve konuşma adabına aykırı davrananlar şeklinde mütalaa edebiliriz. Sofra adabı bağlamında eleştirilenler, ortaya bir yemek geldiğinde sabırsız davranıp büyüklerden önce yemeye başlayanlardır:

“ve ortalığa ta'âm geldikte lā şabr ve lā dīn fehvâsı üzre kendüden büyük var iken el şunan şogumsuzlarını”

Konuşma adabına aykırı hareket edenler ise teklifsizce kadı meclisine varıp ya da eli boş hâlde büyük kimselerin huzuruna çıkıp lafı gereksizce uzatanlar, gıybet edip kötü şeyler söylemeyi âdet edinenler ve anne babasına ismiyle hitap edenlerdir:

“ve tehî-dest ekâbir önüne varup kesret-i kelâm idüp hürmetin tahtıf idenleriñ
ve bî-tekellüf kâdî meclisine varup uzun uzak söz söyleyen edebsizleriñ
ve dâ'imâ gıybet ve mesâvî söylemek mu'tad iden zemmâmlarıñ
ve anasına atasına hürmet etmeyüp adlu adıyla çağırın 'âşileriñ”

Özellikle son madde hayli dikkat çekicidir. Zira Türkler arasında anne babaya ismiyle hitap etmek şeklinde bir âdetin varlığı bilinmemektedir. Bununla birlikte müellifin böyle bir şey zikretmesi bu duruma şahit olduğunu gösteriyor. Sadece bu eserden hareketle bu davranışın yaygınlığı hakkında bir kanaat belirtmek mümkün değilse de eserin yazıldığı dönemde gençler arasında bu tip nevzuhur âdetler/modalar çıkmış ya da müellif bunu bir ihtimal Osmanlı'da yaşayan azınlıklardan işitmiş olabilir.

Kendini Olduğundan Farklı Gösterenler: Birbirinden epey farklı kişileri ve davranışları bir araya getiren bu başlıktakilerin ortak noktası, konu edilen kişilerin kendi olamamaları, sahip oldukları konum ve kişilikle barışık olmamaları ya da kendilerini olduğundan farklı göstererek bir tür menfaat elde etmeye çalışmalarıdır. Örneğin, yalnız başınayken dinin emirlerini yerine getirmede tembellik gösterip insanların içindeyken tam tersine, ne kadar dindar olduğunu göstermek istercesine nâfile ibadetler yapanlar bu bahiste zikredilebilir:

“ve şerî'atde tekâsül üzre tehâvün iden halk içinde iller beni görsün deyü uzun uzun süreler koşup nâfile namâz kılan mürâ'ileriñ”

Benzer bir eleştiri, Lâmi'î'de ve onun varyantı *Risâle-i Garîbe'*de bu kez daha kısa ve net şekilde dile getirilir: “namâz kılmayup nümâyiş için elinde tesbîh götüren münâfıklara” (Esir, 2001, s. 120), “namâz kılmayup dâ'imâ tesbîh çeviren münâfıklar” (Develi, 1997, s. 107).

Lâmi'î'de sakalını keserek veya boyayarak yaşlılığını gizlemeye çalışan erkekler “pîrlikde ak sakalın kırkup yâhûd pîrligin ihtifâ için boyalar sürüp raht ile yiğitlenen koca pelîdlere” (Esir, 2001, s. 117) sözleriyle kınanır. Kurbî'de aynı niyetle sakal kesmek kerih görülmezken sakalı boyamak sert bir şekilde tenkit edilir:

“ve şakalına peygamber nişanı düşüden sonra yolmak ile dökütmeyüp çıktıkda it boğı ile şakalın boyayan utanmazlarıñ”

Kurbî'nin, sakala düşen akları peygamber nişanı olarak nitelenmesi ayrıca dikkat çekicidir. Peygamberlere peygamberlik görevinin genellikle olgunluk çağında verilmesinden hareketle böyle bir yakıştırma yaptığını düşünebiliriz. Eserde yaşının insanı olmamakla ilgili başka bir tenkide daha rastlarız. Burada, 25 yaşında olduğu hâlde 14-15 yaşındakiler gibi davranarak eşcinsel ilişkide pasif rolü oynamaya çalışan kimseler deve tavırlı olarak nitelenir:

“ve kendüsi yigirmi beş yaşında olup kendüyi on beş yaşında ve on dört yaşında civân yerinde koyup şîve-i şütür iden hîzbâzlarıñ”

İlmiyeden olmayıp ilmiye mensuplarına has sarık bağlayan ya da hattat olmayıp hattatlar gibi belinde gümüş divit taşıyan, diğer bir deyişle görünüş bakımından kendini ait olmadığı sınıftan göstermeye çalışanların bu çabaları kınanır:

“ve mülâzım olmayup mükevvere şarık şaritan sefhleriñ

ve hüsni-haṭṭa mâlik olmayup belinde gümüş divit daşıyan deñsüzleriñ”

Eleştirilen söz konusu iki grup, *Risâle-i Garîbe'* de tek bir kalıpta zikredilir:

“câhil olup ‘ulemâ şeklinde sarık sarınup beline divit sokanlar” (Develi, 1997, s. 111).

Maddî açıdan ait olmadığı sınıfa has davranışlar gösteren kimselerin iki ucu da gözler önüne serilir. Biri, vezir ağası olmayıp onlar gibi hizmetçi kullanarak zengin görünmeye çalışanlar; diğeri de sürekli cenaze kollayıp -yukarıda da belirtildiği gibi- iskat akçası almak için fakir taklidi yapanlardır:

“ve dahı vezîr ağalarından olmayup hâdim kullanan mütekebbirleriñ

ve dâ'imâ meyyit su'âl idüp kendüyi fuḫarâya teşbîh iden şüret uğrusı kuzgunlarıñ”

Osmanlı Devleti'nde Hz. Peygamber'in soyundan gelenlerle özel olarak ilgilenen bir memur sınıfının (nakîb) varlığı ve onlara bazı ayrıcalıklar sağlandığı bilinmektedir. Bu nedenle zaman zaman peygamber soyundan gelmediği hâlde bu ayrıcalıklardan faydalanmak maksadıyla seyyidlik-şeriflik iddiasında bulunan kimseler çıkmaktaydı. Daha 16. yüzyılda yazılan eserlerde bu durumun tenkit edilerek bildirildiğini görüyoruz (Karakuş, 2022, s. 144-148). Nefsülemr-nâmede bu tip insanların yanı sıra peygamber soyundan geldiği hâlde gelmediğini iddia eden insanlar Hz. Muhammed'e nispet edilen bir rivayete dayanılarak eleştirilir. Rivayette Hz. Peygamber, kendisinin soyundan geldiği hâlde bunu inkâr eden ya da soyundan gelmediği hâlde geldiğini iddia eden kişilere Allah'ın lanet eder (Aclûnî, 1351, s. 142). Eserde bu gruptaki kişiler asiler olarak nitelenirler:

“ve sâdâtdan olup inkâr idüp ve hâricden olup müteseyyid olanlar hakkında *la 'netu'llâhi* [*'ale*]'*d-dâhil ve'l-hâric* hadîşinin mazmûnunda dâhil olup bu la'neti kabûl iden 'aşîleriñ”

Cinsiyet ve Cinsellik Temelli Eleştiriler: Osmanlı edebiyatında kadınlar hakkında çoğu zaman olumsuz bir imaj çizilmekle birlikte Kurbî'nin nefsülemr-nâmesinde eleştirilerin odağında hep erkekler vardır, kadınlar doğrudan bir eleştiri nesnesi olmazlar. Eser boyunca erkekler, toplumsal cinsiyet rolleri ve imajlarına yönelik eleştirilerin hedefi olmuşlardır. Örneğin, at eyerine palan ile binenler “bir er yigit olup eyer-i atına pâlân ile binen nâbekârlarıñ” sözleriyle tenkit edilirler. Benzer şekilde Lâmiî'de “katır eyerine pâldüm takanlara” (Esir, 2001, s. 117) ve anonim beratta “birer dilâver yiğit olup katıra binen cüvânların” (Turan, 2023, s. 143) sözleriyle binek hayvanlarına binme şekillerine göre erkekler cinsiyetleri üzerinden değerlendirilmişlerdir.

Kurbî'de kadınlara has sayılan kına yakma/süslenme âdetini tatbik eden erkekler de bu tavırdan “avrat fi'li işleyüp eline kına yakınan sazañlarıñ” ifadeleriyle sakındırılmaya çalışılmakta, cinsiyetler arasındaki farklılıkların korunması yönünde telkinde bulunmaktadır.

Eserde evli erkeklere yönelik ayrıca ve daha ağır tenkitler bulunmaktadır. Mesela, eşini dışarıya gönderip kendisi evde bekleyen erkekler, eşlerinin iffetsizliğine bile isteye göz yuman anlamına gelen deyyus kelimesiyle nitelenirler:

“ve 'avratın seyre gönderüp kendüsi ev bekleyen deyyüslarıñ”

Lâmiî'de erkek dışarıya eşiyile birlikte çıksa bile aynı ithamdan kurtulamaz:

“hatunını önüne düşürüp seyre giden deyyüslara” (Esir, 2001, s. 118).

Risâle-i Garîbe' de aynı eleştiri kapsamı genişletilerek, daha detaylandırılarak tekrar edilir:

“bayram günü kızların seyre çıkararak boynuzlular ve Cum'a günleri karıların sokağa koyuveren püzüvenkler...” (Develi, 1997, s. 104).

Bu bağlamda Kurbî'nin eserinde aynı mantığın tersi işletilerek eşini namahrem bir erkekle bir odada bırakıp kendisi dışarı çıkan erkekler de eleştirilir:

“‘avratın nâ-mahrem ile oda[ya] koyup kendüsi taşra giden pezevengleriñ ve eyleyen gîdileriñ”

Eserde eşiyile arasında yaşadığı özel hâlleri ya da salt eşini başkalarına anlatan kişiler hedef tahtasına koyulanlar arasındadır:

“ve olur olmaz yerde ‘avratın medh eyleyen gîdileriñ

ve ‘avratı ile cimâ' itdigine tefahhurlanup halk arasında söyleyen köfte-ğorlarıñ”

Benzer eleştirilere *Risâle-i Garîbe'* de de rastlanır: “sokak ortasında ‘arabandan gelin kucağına alup indiren bakarlar ve ol gece olan ahvâli értesi yârâna hikâyet eden edepsizler... ve gündünün hammâma gitmesile ‘âleme iftihâr edenler...” (Develi, 1997, s. 108).

Nefsülemr-nâmelerde karı-koca ilişkilerine dair zikredilen ortak eleştirilerden bir diğeri erkeklerin bir sebeple kendilerinden yaşça büyük kadınlarla evlenmesidir. Yaşamak zorunda kaldıkları nahoş durumlar Kurbî'de “ve genc yigit olup oğlandan ve kızdakı qalmış ‘avratı mâli için alup bir döşekte yatmağdan hazz itmeyüp iki günde bir ‘avratına küsen sefihleriñ”; *Risâle-i Garîbe'* de “yigirmi otuz yaşında olup kırk elli yaşında ‘avrat alan dünyâsından bezmişler” (Develi, 1997, s. 110) şeklinde anlatılır.

Kurbî'nin tenkit ettiği diğeri erkekler ise eşini cinsel münasebete ikna edemeyip kendi kendine idare etmeye çalışan ve yemek yerken eşini hatırlayıp galeyana gelenlerdir:

“ve ‘avratı ile bir döşekte yaturken cimâ' murâd eyleyüp söz geçürmeyüp ba'z-ı nesne ikrâr eylemek ile maşlahat gören ahmağlarıñ

ve yemek yerken ‘avratın hâtırına getürüp ortadan nevâle getüren edepsizleriñ”

Görüldüğü gibi hem Kurbî'nin eserinde hem de diğeri nefsiülemr-nâmelerde karı-koca ilişkileri eksenindeki eleştirilerin çoğu erkeklere yapılmıştır. Ancak bu durum aynı zamanda toplumsal bilinçaltında ilişkileri yönlendiren belli bir iktidar odağının varlığını, onun da erkek olduğunu deşifre etmektedir. Ayrıca yapılan eleştirilerle kadının fiziksel varlığı bir yana, bahsinin bile kamusal alandan uzak tutulması telkin edilmektedir. Farklı zamanlarda yazılmış bu eser ve varyantlardaki eleştirilerin benzerliği de toplumda müşahede edilen söz konusu durumlarda ve zihniyette bir süreklilik olduğunun işaretidir.

Eserde toplumsal cinsiyet rollerinden azade, bireylerin cinsel fiillerine dair eleştiriler de mevcuttur. Söz konusu eleştirilerden biri, avret mahallini gösteren ve onlara bakan kişilere; diğeri de livata yapanlar (*fâ'il-mef'ûl*), elle tatmin olanlar (*nâkihu'l-yed*) ve hayvanlarla ilişkide bulunanlara (*nâkihu'l-behâyim*) Allah'ın lanet etmesini dileyen iki hadis rivayetine dayanmaktadır:

“ve le'ana'llâhu'n-nâzıra ve'l-menzûra ileyh hadîs-i şerîfiñ mazmûnunda dâhil olanlarıñ

ve dört nefer kimesneler hakkında hadîs-i şerîf vârid olup nâkihu'l-yed ve nâkihu'l-behâyim fâ'il ü mef'ûl işbu günâh-ı kebâ'irde dâhil olup bunu irtikâb iden merdûdlarıñ"

İktibas edilen hadislerden başka konuyla ilgili bir eleştiri de önceden ilişkide pasif olup sonradan bu durumu eleştiren erkeklere gelir:

"sâbıkan hîzlik idüp soñra zemmâm olan hîzleriñ"

Diğerleri: Bu başlıkta diğer başlıklara dâhil edilemeyen münferit eleştiriler bulunmaktadır. Örneğin haram parayla mescit ve medrese yaptırarak insanların içinde böbürleneler "ve harâm açça ile mescid ü medrese yapıdırup beyne'n-nâs iftihâr iden zâlimleriñ"; sarığını olması gerektiği gibi değil de ucunu önüne sarkıtarak gezen, kendisine bu durum hatırlatıldığında da "yakışır yakışmaz, size ne" diyerek umursamaz tavır takınanlar "ve yaramaz şarık şarınan taylesânını önüne getirüp yaraşur yaraşmaz diyen delüleriñ"; halkın kapısında düşerek kendini aşağılara çeken gayretsizler "ve 'avâm kapısında düşüp ibtizâl gösteren gayretsizleriñ"; yalnız yemek yiyebilmek, yemeğine kimseyi ortak etmemek için Osmanlı'da gece asayişini sağlayan bekçilerin arasına karışanlar "ve mücerred yiyüp içmek için 'ases tâ'ifesi ile âşinâ olup gezen köpekleriñ" sözleriyle eleştirilirler.

Sonuç

Bu makalede, toplumsal eleştiri üzerine kurulu bir tür olan nefsülemr-nâmelerin daha önce zikredilmiş, fakat henüz çalışılmamış bir halkası mercek altına alınmıştır. *Tuhaf Fermân* başlığını taşıyan eser, Kurbî Mehmed Said isimli, kaynaklarda kendisiyle ilgili bir bilgiye ulaşamadığımız yazar tarafından 1784 yılında kaleme alınmıştır. Eserde eleştiri oklarına hedef olan üst düzey bürokratlardan sıradan insanlara kadar geniş bir yelpazede insan grubuna rastlamak ve 18. yüzyılın sonlarında Osmanlı toplumunun bu değişik katmanlarında müşahede edilen nahoş durumların neler olduğunu takip etmek mümkündür. Ayrıca *Tuhaf Fermân*'ın farklı zamanlarda yazılmış aynı türdeki eserlerle karşılaştırılması, toplumsal davranış kodlarında bir değişim yaşanıp yaşanmadığını tespit etme imkânı tanır. Bu çalışmada metin neşri haricinde metne bu gözle de bakılmış, hem eleştirilen kişi ve fiiller konularına göre sınıflandırılarak bağlam içinde açıklanmaya çalışılmış hem de diğer nefsülemr-nâme metinleriyle benzerlik taşıdıkları kısımlara işaret edilmiştir. Böylece metnin bize neler anlatabileceği sorgulanmıştır.

Öncelikle belirtmek gerekir ki Kurbî'nin eseri ile en çok benzerlik taşıyan *Risâle-i Garîbe*'dir ve onu Lâmi'î'nin eseri takip etmektedir. Türün kurucusu Lâmi'î olduğu için onun etkisini az ya da çok bütün nefsülemr-nâmelerde görmek beklenen bir durumdur. *Risâle-i Garîbe* ile aralarındaki benzerlik ise birbirine yakın dönemlerde yazılmış olmalarına bağlanabilir. Yine de *Tuhaf Fermân*, yeniden yazım değil, orijinal bir teliftir. Bahsedilen benzerlikler de zaman zaman aynı ya da yakın konulara temas etmelerinden ibarettir. Örneğin, kadıların rüşvet alması, mülâzımlığın ve kadılığın rüşvetle satılması, kendini bilgili göstermeye çalışan kişilerin Arapça ve Farsça birkaç kelimeye ve şiire sığınması, şeriat kurallarını yerine getirmeyen şeyh ve dervişlerin tasavvuf iddiasında bulunması, iskat akçası peşinde koşulması, keyif verici madde kullanılması, konuşma ve sofrada adabına aykırı davranılması, nefsülemr-nâmelerde dile getirilen ortak şikâyet konularındandır ki bu da yüzyıllar içinde söz konusu durumlarda iyiye doğru bir değişimin yaşanmadığını, sorunların devam ettiğini gösterir.

Ortak konular içinde özellikle iki hususa değinmekte fayda vardır. Birincisi, nefsülemr-nâme türünün 16. yüzyılda telif edilen ilk örneğinden itibaren başta müderris ve talebeler olmak üzere medrese eğitimi almış farklı meslek sahiplerinin iş bilmezlikleri,

zulümleri ve iltimasları, aynı yüzyılda medrese sisteminin yozlaşmaya başladığından şikâyet eden kaynaklarla paralellik arz etmektedir. Nefsülemr-nâmeler, resmî tarih kaynakları haricinde toplumun içinden topluma tutulan bir ayna olarak bu olumsuzlukların nasıl seyrettiğini gözler önüne sermektedir. İkinci husus ise *Tuhaf Fermân*'da daha geniş yer bulmakla birlikte hemen bütün nefsülemr-nâmelerde bulunan, evli erkeklere yönelik eşlerine karşı tutumları hakkında yapılan eleştirilerle alakalıdır. Karı-koca ilişkilerinde ilişkiyi kocanın domine etmesinden ya da etmesi gerektiği düşünüldüğünden eleştiriler hep kocaya yapılmakta, ilişkinin iktidar odağının erkek olduğu hissettirilmektedir. Eleştiriler, kadının fizikî varlığı şöyle dursun, bahsinin bile toplumdaki soyutlanması müştereginde birleşmektedir. Eserlerin farklı yüzyıllarda yazılmış olması ise aynı zihniyetin devam ettiğinin bir göstergesidir. Fakat bu hususlar değerlendirilirken, hiç kuşkusuz, dönemin ruhunun ve realitesinin göz ardı edilmemesi gerekir.

Kurbî'nin eserinin diğer nefsülemr-nâmelerden farklı olarak ferman suretinde yazılmış olması, onu türdeş eserlerden sadece form olarak ayırmaz, dil ve muhteva bakımından da farklı bir konuma yerleştirir. Padişahın dilinden yazılmış bir fermanın şekil şartlarını taşıdığı gibi üslup bakımından da onun ağırlığını hissettiren eserde, bu sebeple, diğer nefsülemr-nâmelere nazaran argo ifade kullanımına daha az rastlanır. Formun muhtevaya etkisi ise diğer nefsülemr-nâmelerde değinilmeyen, fakat Kurbî'de zikredilen gruplar şeklinde karşımıza çıkar. Her ikisi de devlet erkânı veya saray düzeni içinde bir yeri olan, padişaha yakın zümrelerden olan beylerbeyleri ve avcılar sadece *Tuhaf Fermân*'da anılırlar. Padişahın çevresindeki zümrelerden oluşları, padişahın dilinden yazılmış bir metinde yer almalarına vesile olmuş görünmektedir. Sonuç olarak, Kurbî'nin *Tuhaf Fermân*'ı hem formundan dolayı sunduğu farklı verilerle hem de nispeten geç bir dönemde yazılması nedeniyle toplumsal değişimin uzun bir düzlem boyunca takip edilmesine sağladığı olanakla tür içinde önemli bir yerde duran, dikkate değer bir eserdir.

Kaynakça

- Aclûnî. (1351). *Keşfü'l-Hafâ*, C. 2. Kahire: Mektebetü'l-Kudsî.
- Avcı, İ. (2020). Türk Edebiyatında Manzum Nebat (Meyve, Sebze, Çiçek) Falları ve Yeni Bir Nebat Falnamesi. *Cemal Aksu Armağanı* (s. 597-638). (ed. Müslüm Yılmaz, Ayşe Aksu). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Ayverdi, İ. (t.y.). *Kubbealtı Lugatı*. <http://lugatim.com>, [Erişim Tarihi: 10.09.2023].
- Beyhakî (2017). *Şu'abü'l-Îmân*, C. 6. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Çavuşoğlu, S. (2001). Kadızâdeliler. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 24, s. 100-102). İstanbul: TDV.
- Çevrimli, N. (2019). Vakfiyelerde Geçen Tâbir ve İstilahlar Açısından Medreseler. *Osmanlı Medreseleri: Eğitim, Yönetim, Finans* (s. 339-353). (ed. Fuat Aydın vd.). İstanbul: Mahya.
- Develi, H. (1997). İstanbul'a Dair Risâle-i Garîbe. *İstanbul Araştırmaları*, 1, 95-190.
- Duru, N. F. (2016). Klasik Türk Şiirinin Dejenere Tiplerinden Vâiz. *SEFAD*, 35, 197-234.
- Esir, H. A. (2001). Lâmi'î Çelebi'ye İsnat Edilen Bir Eser: Risâle-i Nefsü'l-Emr-i Lâmi'î. *İlmî Araştırmalar*, 12, 111-120.
- İşık, A. (1991). Avcı. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 4, s. 113-115). İstanbul: TDV.
- İpşirli, M. (1992). Beylerbeyi. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 6, s. 69-74). İstanbul: TDV.

- İpşirli, M. (2000). İlmiye. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 22, s. 141-145). İstanbul: TDV.
- İpşirli, M. (2020). Mülâzemet. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 31, s. 536-537). İstanbul: TDV.
- Karakurt, D. (2017). *Aktarma Sözlüğü: Açıklamalı, Türk Dillerinden Anadolu Türkçesine*. E-kitap. <https://ia600103.us.archive.org/25/items/AktarmaSozlugu/AKTARMA%20SOZLUGU.pdf>, [Erişim Tarihi: 27.09.2023].
- Karakuş, Y. (2022). *Klasik Türk Nesrinde Sosyal Tenkit (XVI. Yüzyıl)*. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Kıran, B. İ. (2014). *Osmanlı Saray Teşkilatında Doğanca Koşuşu*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kurbî Mehmed Said. (1198/1784). *Tuhaf Fermân*, İBB Atatürk Kitaplığı Belediye Yazmaları Bel_Yz_K.000270, vr. 20^b-22^a.
- Kütükoğlu, M. S. (1995). Ferman. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 12, s. 400-406). İstanbul: TDV.
- Mahmud Şevket. (1983). *Osmanlı Askeri Teşkilatı ve Kıyafeti*. (haz. Nurettin Türsan ve Semiha Türsan). Ankara: Kara Kuvvetleri Komutanlığı.
- Onay, A. T. (1992). *Açıklamalı Divan Şiiri Sözlüğü: Eski Türk Edebiyatında mazmunlar ve İzahı*. (haz. Cemal Kurnaz). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Pakalın, M. Z. (1971). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. C. 2, 2. bs. İstanbul: MEB.
- Redhouse, J. W. (1890). *A Turkish and English Lexicon, shewing in English the signification of the Turkish terms*. Constantinople: American Mission.
- Semerkindî. (2016). *Tenbîhu'l-Gâfilîn*. Beyrut: Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Şemseddin Sami. (1317). *Kâmûs-ı Türkî*. Dersaadet: İkdâm.
- Tarama Sözlüğü*. TDK. <https://sozluk.gov.tr>, [Erişim Tarihi: 10.09.2023].
- Turan, F. (2007). On Altıncı Yüzyıl Osmanlıcasında Argo: Niksârîzâde ve Entelektüel Hayatın Eleştirisi Nefsü'l-emr-name İsimli Eseri. *IV. Uluslararası Türk Dili Kurultayı 2000* (C. II, s. 1825-1833). Ankara: TDK.
- Turan, F. (2023). Osmanlı Edebî Kültüründe Popüler Sosyal Eleştiri Türü Olarak Nefsülemr-nâme Metinleri: Dil, Tema ve Üslup Özellikleri. *TUDED*, 63(1), 139-156.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilâtı*. 3.bs. Ankara: TTK.
- Yolcu, B. (2023). The Composite Sufi Front vis-à-vis the Puritanical Kadızadeli Movement in the Early Modern Ottoman Empire. *Zemin*, 5, 160-178.
- Zerkeşî. (1984). *el-Burhân fî Ulûmi'l-Kur'ân*. (thk. Muhammed Ebu'l-Fazl İbrahim). Kahire: Mektebetu Dâri't-Turâs.

Metin⁷

[20^b] Tuḥaf Fermān Şüretidir Naḳl Olunur

Düstūr-ı mükerrerem ve müşīr-i mufahḥam vezīr-i a'zam ve serdār-ı ekremim Muşṭafā Paşa edāmallāhu te'ālā iclālehū tevḳī-i refī-i hümāyūn vāşıl olıcaḳ ma'lūm ola ki evvel rikāb-ı hümāyūnuma taḳlīd iden altun zencīr ve muraşşa' eyer uran beglerbegleriñ ve sultān eliyle manşıb alup re'āyāya zulm iden begleriñ ve beglerbegleriñ ve mālī kuvveti ile ḳāḍılık alup aḥkām-ı şer'ide icrā-yı ḥaḳ itmeyen ḳāḍılarıñ ve ḳanḡı cānibden rüşvet ḥāşıl olursa ol cānibe meyl eyleyüp ḥilāf-ı şer' eyleyen ḳāḍılarıñ ve mülāzım olmayup mükevvere⁸ şarıḳ şarıtan sefihleriñ ve kendüsi cāhil olup mülāzemeti yoḡ iken ḥücre aḳçasından ötüri medrese bekleyen aḥmaḳlarıñ ve dānişmendleriñ ve şırf cāhil olan kimesneleriñ otuz kırḳ biñ aḳçasın alup ehl-i 'ilmdir deyü yalan şehādet idüp mülāzım iden monla efendileriñ ve umūr-ı dīn ü devletde ḥaḳḳ-ı cevāba vekīl olmayup ḥaḳ söylemeyüp belki kızb ihtiyār idenleriñ ve terkīb-i 'Arabīden ḥaberi olmayup *Gülistān*dan bir iki beyit ezberlemek dilinden büyüdüp ḳahvehānelerde ve sâ'ir meclislerde şadr gözleyen cāhilleriñ ve ma'nā-yı ma'rifetden bī-ḥaber olup āb-ile ve cezb-ile tefahḥur iden çelebileriñ ve 'ulemā zümresinden olup ḳadr ü kıymetin bilmeyüp Ehrimen⁹ ile ihtilāṭ iden eblehleriñ ve eşekliḡine doymadan ṭoḳuz yañlışı var iken ıştılāḥ-ı 'ibāret söyleyen nādānlarıñ ve ḥüsn-i ḥaṭṭa mālīk olmayup belinde gümüş divit daşıyan deñsüzleriñ ve Bārī-i te'ālānıñ edillesiyle işbāt itmeksizin kürsiye çıḳup eḥādīs ü tefāsīrden ḥaḳḳa naşīḥat idüp hem ḍāll hem muḍill oldıḡından ḡayrı *men fessera'l-ḳur'āne bi-ra'yihī fe-ḳad keferahū*¹⁰ ḥadīs-i şerīfiniñ mażmūnunda dāḡil olan vā'izleriñ ve sādātın olup inkār idüp ve ḥāricden olup müteseyyid olanlar ḥaḳḳında [21^a] *la'netu'llāhi [ale]d-dāḡil ve'l-ḥāric*¹¹ ḥadīsiniñ mażmūnunda dāḡil olup bu la'neti ḳabül iden 'aşıleriñ ve dā'imā ḡıybet ve mesāvī söylemek mu'tād iden zemmāmlarıñ ve meşāyih kisvetin giyüp ṭarıḳa girdikten şoñra nefsi emmāreye ruḡşat virüp ḥırş u ḥasedi ve 'ucb ü kibri terk eylemeyen Yezīdleriñ ve kendüsi ehl-i 'ilm olup cāhile mürīd olan 'aḳılsızlarıñ

⁷ Metin mensur olmakla birlikte makalede metnin takibinin kolay olması için her bir madde ayrı bir satırda yazılmıştır. Neşirde, inceleme kısmında değinilmeyen veya açıklanmayan bazı kelimelerin açıklamasına, imlâ ile ilgili hususiyetlere, eserde atıfta bulunulan hadislerin ve Arapça ibarelerin tarafımızdan yapılan Türkçe tercümelemleri ile kaynak bilgilerine yer verilmiştir. Arapçadan çevirileri kontrol edip kaynaklarını bulmamda yardımcı olan kıymetli meslektaşım Ali Benli'ye ve metin kısmını gözden geçirerek önerilerde bulunan değerli meslektaşım Ercan Akyol'a minnettarım.

⁸ Sarılmış (Ayverdi).

⁹ Eski Fars inancına göre kötülük tanrısı (Onay, 1992, s. 134).

¹⁰ "Kim Kur'an'ı kendi görüşüne göre yorumlarsa onu inkar etmiş olur." Bu rivayetin birebir aynısı bir kaynakta bulunamamıştır, fakat benzer bir rivayet için bkz. Zerkeşi, 1984, s. 164.

¹¹ "Nesep olmadan bize kendini nispet edene ve sebep olmadan nesepten çıktığını iddia edene Allah lanet etsin" anlamına gelen rivayetten kısmî iktibas (bkz. Aclûnî, 1351, s. 142).

ve şerî atde nâkış olup t̄arîkatde kâmil geçinen mülhidleriñ
 şerî ati koynumuza koydık ve t̄arîkati başımıza giydik [diyerek]¹² bu meclis ü mehâfilde irşād
 yüzinde h̄alkı d̄alālete düşüren zindîklariñ
 ve h̄arām aqça ile mescid ü medrese yapıdırup beyne'n-nās iftiḥār iden zālimleriñ
 ve el aqçasıyla Ka' beye varup geldikten şoñra yalan şehādete varup şehādeti maq̄būl olmadıkça
 varduğum Ka' be h̄aqqı-y-içün yemīn eyleyen 'āşileriñ
 ve anasına atasına ḥürmet etmeyüp adlu adiyle çağıran 'āşileriñ
 ve dört nefer kimesneler h̄aqqında ḥadīs-i şerīf vārid olup nākīḥu'l-yed ve nākīḥu'l-behāyim fā'il ü
 mef'ül işbu günāh-ı kebā'irde dāḥil olup bunı irtikāb iden merdūdleriñ¹³
 ve şaḳalına peygamber nişānı düşüden şoñra yolmaḳ ile dökütmeyüp çıkıdıkda it boḳı ile şaḳalın
 boyayan utanmazlarıñ
 ve daḥı vezīr ağalarından olmayup ḥādīm kullanan mütekebbirleriñ
 ve 'ilm-i müşīḳiden ḥaberi olmayup minberde erkek eşek gibi ağırın ḥatībleriñ
 ve iskāt¹⁴ aqçası-y-içün meyyit üzerinde gāvga idüp bī-ḥuzūrlığından vaqıtsız ezān oḳıyan
 mü'ezzinleriñ
 ve dā'imā meyyit su'āl idüp kendüyi fuḳarāya teşbīḥ iden şüret uğrusı¹⁵ kuzgunlarıñ
 ve tehī-dest ekābir önüne varup kesret-i kelām idüp ḥürmetin taḥfif idenleriñ
 ve bī-tekellūf k̄aḍī meclisine varup uzun uzak söz söyleyen edebsizleriñ [21^b]
 ve ḥüsn-i ihtiyāriyle ifnā-i vücūd eyledikten şoñra dervīşāndan ve abdāldan K̄aḍīzāde ve bezzāde
 geçinen budalalarıñ
 ve sipāhī ḥā'ifesinden olup alaca yemeni ve şarı şalvar giyen mühmelleriñ
 ve heybeli sipāhī olup çakşırının dizine saḥdiyān¹⁶ yamayan sünepeleriñ
 ve bir er yigit olup eyer-i atına palan ile binen nābekārlarıñ¹⁷
 ve yaramaz şarīḳ şarınan ḥaylesānını¹⁸ önüne getirüp *yaraşur yaraşmaz* diyen delüleriñ
 ve mücerred yiyüp içmek için 'ases ḥā'ifesi ile āşinā olup gezen köpekleriñ
 ve şayd ehli geçinüp rāst geldiği kuşa doḡan şalan doḡancılarıñ
 ve avcılıkda ḥayrı olmayup tazısına ipden yular ve ḥalta¹⁹ yapup arḳurıdan²⁰ tazı şalan çift
 bozanlarıñ

¹² Cümle düşüklüğü olduğu anlaşılan bu cümlenin daha iyi anlaşılabilmesi için bu kelime tarafımızdan eklenmiştir.

¹³ Kıyamet günü Allah'ın rahmet nazarıyla bakmayacağı yedi kişinin anıldığı rivayette livata yapanlar (fā'il-mef'ül), elle tatmin olanlar (nakihu'l-yed) ve hayvanlarla ilişkide bulunanlar (nākihu'l-behāyim) da anılmaktadır (Semerkandī, 2016, s. 75). Dolayısıyla burada söz konusu rivayete gönderme yapılmıştır.

¹⁴ Bu kelime yazmada önce kef ile yazılmış, ancak sonra düzeltilerek kaf harfine çevrilmiştir. Son harf de tı olması gerekirken yazmada açık te harfi ile yazılmıştır.

¹⁵ İki yüzlü (Tarama Sözlüğü).

¹⁶ Boyalı ve cilalı deri (Ayverdi).

¹⁷ İşe yaramaz, haylaz (Ayverdi).

¹⁸ Bu kelimedede ye ve lam harfleri yer değiştirmiş şekilde yazılmıştır, ancak bu muhtemelen sehven olmuştur. Çünkü yazıldığı şekilde hem anlamsız olmakta hem de bu şekilde düzeltilince siyak-sibaka tam olarak uymaktadır. Kelime, zahidlerin sarıklarının sarkan ucu anlamındadır (Şemseddin Sami, 1317, s. 916).

¹⁹ Tasma (Tarama Sözlüğü).

ve dâ'imâ şikâr için otdan âvâre olup eline nesne girmeyüp yolbaz yolbaz²¹ gelen uğursuzların
 yemek yirken elinden kaşuğın düşüren tiryâkilerin
 ve deve kösüne²² gülen bengîlerin
 ve bâde şöhetinden bi-lâ-sebebe ağlayan serhûşların
 ve kendüsi yigirmi beş yaşında olup kendüyi on beş yaşında ve on dört yaşında civân yerinde
 koyup şive-i şütür iden hîzbâzların²³
 sâbıkan hîzlik idüp sonra zemmâm olan hîzlerin
 ve genc yigit olup oğlandan ve kızdan kalmış 'avratı mâli için alup bir döşekde yatmağdan hazz
 itmeyüp iki günde bir 'avratına küsen sefîhlerin
 ve 'avratı ile bir döşekde yaturken cimâ' murâd eyleyüp söz geçürmeyüp ba'z-ı nesne ikrâr
 eylemek ile maşlahat gören ahmağların
 ve 'avratın seyre gönderüp kendüsi ev bekleyen deyyûsların
 ve yemek yirken 'avratın hâşırına getirüp ortadan nevâle getüren edebsizlerin
 ve olur olmaz yerde 'avratın medh [22^a] eyleyen gîdîlerin²⁴
 'avratın nâ-mahrem ile oda[ya] koyup kendüsi taşra giden pezevenglerin ve eyleyen gîdîlerin
 ve 'avratı ile cimâ' itdigine tefahhurlanup halk arasında söyleyen köfte-horların
 ve 'avrat fi'li işleyüp eline kına yakınan sazañların
 ve *le'ana'llâhu'n-nâzıra ve'l-menzûra ileyh*²⁵ hadîs-i şerîfîn mazmûnunda dâhil olanların
 ve 'avâm kapusunda düşüp ibtizâl gösteren gayretsizlerin
 mahbûb-dost geçinüp ve hem 'avratından korqup dilin şaklayan derd-mendlerin
 ve âvâzı bed olup râst geldiği meclisi telh iden güyendelerin
 ve şerî'atde tekâsül üzre tehâvün iden halk içinde iller beni görsün deyü uzun uzun süreler koşup²⁶
 nâfile namâz kılan mürâ'ilerin
 ve ortalığa ta'âm geldikde *lâ şabr ve lâ dîr*²⁷ fehvâsı üzre kendüden büyük var iken el şunan²⁸
 şogumsuzların²⁹
 bunuñ gibi bid'atleri vaz' eyleyüp işleyenleri beherine üç yüz aqça ta'zîre³⁰ kesüp ber-çarâr
 itdurmeyüp ve idenleri dahı men' ü def' eyleyesin.

²⁰ Eğri, yanlamasına, tersine (Tarama Sözlüğü).

²¹ Dolandırıcı (Karakurt, 2017, s. 300)

²² Savaş zamanlarında fil, deve ya da at üstünde taşınan ve deve derisinden yapılan çok büyük bir davul (Ayverdi).

²³ Bir sonraki maddede de geçecek olan hîz kelimesi -ki burada sehven h ile yazıldığı düşünülmektedir-, pasif olan eşcinsel erkek anlamına gelir (Redhouse, 1890, s. 816). Buradan hareketle hîzbâz kelimesini hîz rolü oynayan şeklinde anlamlandırabiliriz.

²⁴ Karısını kiskanmayan, namus yoksunu (Tarama Sözlüğü).

²⁵ "Allah bakana ve bakılana lanet etsin" anlamına gelen hadis (bkz. Beyhakî, 2017, s. 162).

²⁶ Ekleme, nazmetmek (Tarama Sözlüğü).

²⁷ Sabrı da yok dini de yok, bu yapılan iş dine uygun değil anlamında.

²⁸ El uzatmak, cüret etmek (Tarama Sözlüğü).

²⁹ Kanaat etmeyen, tamahkâr (Tarama Sözlüğü).

³⁰ Bu kelime "nezre" gibi yazılmıştır, fakat anlam olarak "tazire" daha uygundur.

Ḥuṣūṣ-ı mezbūr için bir³¹ daḥı emr-i şerīfīm varmalı eylemesin, şöyle bilesin, ‘alāmet-i şerīfe i’timād kılasın.

Taḥrīren fī šehr-i evāḥir-i rebī i’l-evvel sene şemānin ve tis’ine ve mi’e ve elf.

Ḳurbī Meḥmed Sa’id fī 27 Rebī i’l-evvel 1198 (14 Ağustos 1784)

EK: Yazma Nüsha



³¹ Sehven olduğunu düşündüğümüz, fazladan bir re harfi yazılmıştır.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 764-784.
|| Geliş Tarihi-Received: 05.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 04.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1355633

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Düşünce Özgürlüğü ve Sansüre İlişkin Yaklaşımlarının İncelenmesi

Analysing Turkish Teacher Candidates' Approaches to Freedom of Thought and Censorship

Bülent YILMAZ*
Beytullah KARAGÖZ**

Öz

Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının düşünce özgürlüğü ve sansüre ilişkin yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ile Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinden toplamda 201 öğretmen adayının katılımı ile elde edilmiştir. Çalışmada durum saptamasına dayalı betimsel tarama yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada düşünce özgürlüğü ve sansüre ilişkin yaklaşımlarını belirlemek amacıyla öğretmen adaylarına anket uygulanmıştır. İçerik analizi yöntemi ile veriler analiz edilmiş, doğrudan alıntılarla katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçları, düşünce özgürlüğüne yönelik fikir ve tutum oluşturma konusunda aile, arkadaş çevresi ve ortaöğretim öğretmenlerinin etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Katılımcılar düşünce özgürlüğünü koruma ve geliştirme bağlamında yeterli düzeyde okuma yapmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu hakaret, küfür, aşağılama ve ırkçılığı zararlı ve yasaklanması gereken konular olarak değerlendirmektedir. Bu çalışmanın, geleceğin Türkçe öğretmenlerinin düşünce özgürlüğü ve sansür konusuna yaklaşımlarını örneklemesi bakımından literatüre katkı sağladığı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ders programlarına düşünce özgürlüğü ile ilgili derslerin eklenmesi, öğretmen adaylarına eğitim süreçlerinde düşünce özgürlüğü konusuna odaklanan eğitimlerin verilmesi ve farklı öğretmenlik programlarında bu konuyla ilgili araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmeni adayı, düşünce özgürlüğü, sansür, yaklaşım.

Abstract

This study tries to examine the approaches of prospective Turkish teachers regarding freedom of thought and censorship. The data of the study were gathered through the participation of a total of 201 pre-service Turkish Language Teaching students studying at Tokat Gaziosmanpaşa University and Sivas Cumhuriyet University in the 2022-2023 academic year. This study benefited from descriptive screening method based on case determination. During the process, a questionnaire was offered to prospective teachers to find out their approaches

* Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, Ankara/Türkiye, e-posta: byilmaz@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4040-3966.

** Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tokat/Türkiye, e-posta: beytullah.karagoz@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2966-8226.

to freedom of thought and censorship. The data were analysed by means of content analysis method and the opinions of the participants were included in direct quotations. The results of the study have revealed that family, friends and secondary school teachers have great impact on forming ideas and attitudes towards freedom of thought. Participants have stated that they do not engage in a sufficient level of reading in the context of preserving and enhancing freedom of thought. The majority of participants consider insults, profanity, humiliation, and racism as harmful and prohibited subjects. This study is believed to contribute to the literature by exemplifying the approaches of future Turkish language teachers to freedom of thought and censorship. In light of the results obtained from research, it is recommended that courses related to freedom of thought be incorporated into the curriculum, that teacher candidates receive education specifically focused on the subject of freedom of thought during their training process, and that research related to this topic be conducted within various teacher education programs.

Abstract: Turkish teacher candidates, freedom of thought, censorship, approach.

Giriş

Düşünce özgürlüğü, “bireyin, istediği gibi düşünebilmesi, düşüncelere özgürce erişebilmesi ve düşüncelerini serbestçe paylaşabilmesi” olarak tanımlanabilir. Bu kavramın karşıtı olarak sansür ise kısaca, “bireylerin düşünme, düşüncelere erişme ve paylaşma özgürlüğünün siyasi, ideolojik, dini, dilsel, ırksal, ahlaki, ticari vb. öznel (subjektif) nedenlerle sınırlanması ve engellenmesidir.” Bireylerde ve dolayısıyla toplumda düşünce özgürlüğüne ilişkin sağlıklı bir bilincin ve duyarlılığın aile ve örgün eğitim süreçlerinde edinileceği ve geliştirileceği söylenebilir. Düşünce özgürlüğü olgusunun felsefi dayanakları şöyle sıralanabilir (Main, 1967; Lichtenberg, 1990; Kuçuradi, 1998; Bury, 2004; Örselli, 2009):

- Düşünce, insanın yaratıcı gücü, o gücün kaynağı ve ürünüdür.
- Toplumlarda farklı düşüncelerin olması doğal ve zorunludur.
- Düşünme aklı ile yaşayan insanın özelliğidir. Bir başka deyişle, insan aklı ile yaşar ve düşünce aklın ürünüdür. Akla sınır konulamaz.
- Düşünce, gerçeği ortaya çıkarır. Düşünce, yasaklanarak gerçek yok edilemez.
- Düşünce özgürlüğü, düşünceye doğrulanma-yanlışlanma olanağı sağlar. Başka bir deyişle, düşünce özgürlüğü, doğru düşüncenin dayanaklarını ve yanlış düşüncenin yanlışlarını bilmemizi sağlar.

İşte, yukarıda sayılan nedenlerle düşünce özgürlüğü bireysel ve toplumsal gelişme için vazgeçilemez görünmektedir.

Düşüncelerin, insanın değerine zarar verdiği, şiddet içerdiği/önerdiği belirlenen durumlarda, çocuklar için porno, ırkçılık vb. gibi konularda, bir başkasını yönelik aşağılama, küfür, hakaret, iftira söz konusu olduğunda sınırlanması sansür kapsamında değerlendirilemez. Sansürün kaynakları arasında güç/otorite sahibi olma ve bu gücü kaybetmeme isteği, toplumdaki eğitim düzeyinin düşüklüğü, dogmatik düşünce yapısı, bireyliği olumsuz etkileyen kültürel yapı, baskı, korku gibi unsurlar sayılabilir.

Temel insan hakları arasında sayılan düşünce özgürlüğü kavramının demokrasi ile yakından ve karşılıklı/doğru orantılı, sansürün ise ters orantılı bir ilişkisi bulunmaktadır. Düşünce özgürlüğüne sahip bireyler ve toplum demokratik yapıyı geliştirirken, demokratik toplum da düşünce özgürlüğüne sahip bireyler yaratır. Bu nedenle, düşünce özgürlüğü, demokrasinin en temel parçalarından birini oluşturur. Demokratik toplum düzeninde bireylerin özgürlüğü ve düşüncelerin serbestliği başlıca ilkedir. Her görüşün bir arada yaşaması anlamı bağlamında demokrasinin temel niteliği düşüncenin özgürce üretilmesi, ifade edilmesi ve yaygınlaştırılmasına dayanmaktadır. Düşünce özgürlüğünün

gelişmesi ve böylece demokrasinin yerleşmesi için kurumlara büyük görevler düşmektedir. Kurumlar, sahip oldukları değerler sayesinde demokratik kişiliğe sahip bireyleri yetiştirme sürecinde etkin rol oynayabilir. Bu kapsamda eğitim kurumları, özgür düşüncenin odağında yer alan ortamlardır. Eğitim kurumları, özgür düşüncüyü benimsemiş ve düşüncelerini ifade etme yetkinliği edinmiş yurttaşlar yetiştirmeyi amaçlar. Eğitimin başlıca hedeflerinden birisi de düşüncelerin, fikir ve kanaatlerin dile getirilme özgürlüğünü toplumda yaygınlaştırmaktır. Başka bir deyişle, vazgeçilmez bir insan hakkı olan düşünce özgürlüğüne ilişkin bilincin ve duyarlılığın edinilmesi büyük ölçüde eğitim kurumları aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Eğitim kurumları çoğulcu düşüncüyü, kendisinden farklı olanlara saygı göstermeyi ve bireyin düşüncelerini açıklama ve yayma özgürlüğünü korumakta ve geliştirmektedir. Çünkü bu yapılar, farklı düşüncelerin barışçıl bir şekilde ifade edilmesi ve serbestçe yaygınlaşması gerektiğinin öğretildiği yerlerdir. Dolayısıyla düşüncüyü açıklama ve yayma özgürlüğü bilinci açısından okullar son derece önemlidir. Bu bağlamda demokratik yaşam için okullar ve buralarda görevde bulunan öğretmenlerin sorumluluğu büyüktür. Çoğulcu demokratik düzenin gerekleri arasında yer alan düşünce özgürlüğü çerçevesinde başkalarının fikirlerine saygı duyan, farklı düşüncelerin çeşitli araçlarla serbestçe ifade edilebilmesini önemseyen, rahatsız edici de olsa "öteki" düşünceye hoşgörü ile bakabilen öğretmenlere büyük gereksinim bulunmaktadır. Bu anlayışla yetişen öğretmenler, bireyin düşünce özgürlüğünü öğrenme-öğretme sürecine katkı sağlayan, özdeşim kurabilecek bir rol modele dönüşmektedir. Bununla bağlantılı olarak, öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri ile yaklaşımlarının da öğrencilerin demokratik bilinci üzerinde olumlu bir etki yaratacağı söylenebilir.

Demokratik bir toplumda eğitim sistemi, özgür düşünceli çoğulluğu içselleştirmiş bireyler yetiştirmeyi hedefler. Bu bakımdan öğrenme-öğretme süreçlerinde demokratik işleyişi özümsemiş öğretmenlere gereksinim bulunmaktadır. Aynı doğrultuda, Türkçe öğretmenleri de kendi bilinç, istek ve iradeleri doğrultusunda düşünce üretebilen, bilgi ve fikirlerini açıkça paylaşabilen ve rahatlıkla sunabilen bireyler yetiştirilmesine dil eğitimi ve öğretimi aracılığıyla en çok katkı sağlayan gruplar arasında yer almaktadır (Şeref ve Şeker, 2018; Tekşan ve Çinpolat, 2018). Çünkü dil düşüncüyü beslemekte ve düşünce de dil ile açıklanmaktadır. Bir başka deyişle, dil ile düşünce arasında birbirini doğrudan etkileyen bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinde düşünce özgürlüğü bilinç ve duyarlılığı geliştirmede etkin rolleri olduğu söylenebilir. Ancak bu işlevlerini gerçekleştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin de bu bilinç, duyarlılık ve sorumluluğun farkında olmaları gereklidir.

Bu çalışmada, öncelikle düşünce özgürlüğü ve sansür konuları için kavramsal bir çerçeve çizilerek, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (TOGÜ) Türkçe Öğretmenliği ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (SCÜ) Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının düşünce özgürlüğü ve sansüre ilişkin düşünce ve yaklaşımları elde edilen anket verileri çerçevesinde değerlendirilmiştir

2. İlgili Literatür

Bireyi özgürleştiren ve benliğini yapılandıran en önemli etkinliklerden birisi de düşünmedir. Düşünme anlama, anlatma, çıkarımda bulunma, kültürel belleği koruma, gelenek üretme gibi varoluşsal özellikleri ortaya koymaktadır. Bu çerçevede bireyin kişisel potansiyelini keşfetmesi, bilinç düzeyini artırması ve kendilik değerini geliştirmesi açısından düşünce özgürlüğü ve sansür konusundaki düşünsel yapısı önem taşımaktadır. Düşünce özgürlüğü ve sansürün okullardaki öğrenme süreçlerinde etkin biçimde

aktarılmasında geleceğin Türkçe öğretmeni adaylarının konuya yönelik anlayış ve yaklaşımları oldukça etkilidir.

Literatürde düşünce özgürlüğü ve sansür konusuna eğilen çok sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir. Bu çerçevede literatüre bakıldığında, kütüphanecilik (Kızıllan, 1988; Sağlamtunç, 1991; Kızıllan, 1994; Tonta ve Çelik, 1996; Gülle, 1997; Soysal, 1999; Çakmak ve Yılmaz, 2012; Akbulut, 2015; Alaca ve Yılmaz, 2015; Canata, 2016; Turan, 2016; Yurtseven, 2018; Dişli ve Yılmaz, 2021); felsefe ve din bilimleri (Yıldırım, 1999; O'Rourke, 2001; Koşum, 2004; Yılmaz, 2007; Murdoch, 2012; Bayram, 2013; Boyle&Sheen, 2013; Durmaz, 2014; Günarlan, 2014; Yılmaz, 2015); hukuk (Teziç, 1990; Payaslıoğlu, 1997; Selçuk, 1997; Kaboğlu, 1998; Kazan, 1998; De Jong, 2000; Hakyemez, 2002; Karaaslan, 2004; Huster, 2011; Moore, 2022); filoloji (Yaşar, 1993; Yıldırım, 1998; Çelik, 2005; Tözere, 2015; Uluğbay, 2015; Çalışkan, 2019.); gazetecilik ve medya çalışmaları (Yılmaz, 1971; Yılmaz, 1997; Mendel, 2003; Açıkalin, 2010; Yıldız, 2010; Aksun, 2019; Bozkurt, 2019; Aydemir, 2020); güzel sanatlar (Atmaca, 2013; Ataman, 2013; Aytaç, 2017;); tarih (Miller, 1993; Wallace, 1994; Kollárová, 2016) gibi konuyu farklı alanlarında çeşitli açılardan ele alan araştırmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca kamu yönetimi, eğitim bilimleri ve bilgi ve belge yönetimi eğitimi alanlarında düşünce özgürlüğü ve sansür kapsamında bazı çalışmalar yapıldığı da görülmektedir (Besimoğlu ve Korkut 2011; Ekici ve Yılmaz, 2013; Canata, 2016).

Bu kapsamdaki bir çalışma Besimoğlu ve Korkut (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü öğrencilerinin düşünce özgürlüğünü önemseydiği; ancak bu konuda yeterli bilgi birikimine sahip olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin, gerekli görülen durumlarda yayımlar üzerinde sansür uygulanması gerektiğini ifade ettikleri bulgusu elde edilmiştir. Ekici ve Yılmaz (2013) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, öğretmen adaylarının düşünce özgürlüğü konusunda olumlu tutum geliştirdikleri; fakat inanç ve ideoloji içeren kavramlar söz konusu olduğunda sansür uygulamasını gerekli gördükleri tespit edilmiştir. Bir diğer çalışmada Canata (2016), Kütüphanecilik bölümü öğrencilerinin düşünce özgürlüğü ve sansür konusunda bilgi ve deneyim sahibi olduklarını saptamıştır. Diğer çalışmalara benzer olarak ülke bütünlüğü, kamu güvenliği ve genel ahlakı bozabilecek durumlarda sansür uygulamasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşılık literatürde düşünce özgürlüğü ve sansürün Türkçe öğretmeni adayları tarafından nasıl algılandığına ve bu konudaki yaklaşımlarını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının düşünce özgürlüğü ve sansür konusuna ilişkin algılarını incelemek amacıyla yapılan bu çalışma, betimsel tarama modelindedir. Betimsel tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumun, var olduğu biçimde betimlenmesi amacıyla yapılan araştırma modelidir (Karasar, 2020, s. 109). Çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının düşünce özgürlüğü ve sansür konusuna ilişkin algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlandı için tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunu TOĞÜ (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi) Türkçe Öğretmenliği ve SCÜ (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi) Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Söz konusu öğretmen adaylarının toplam sayısı 201 kişidir ve onlar çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Çalışma 2022-

2023 öğretim yılı bahar yarıyılında yürütülmüştür. Anket uygulaması için Etik Komisyon izni alınmıştır. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin veriler

		Katılımcı sayısı	%
Üniversite	TOGÜ	111	55,2
	SCÜ	90	44,8
Cinsiyet	Kadın	136	67,7
	Erkek	65	32,3
Ebeveyn eğitimi durumu	Okuryazar	22	11
	İlköğretim	98	48,8
	Lise	34	16,9
	Üniversite	44	21,9
	Lisansüstü	2	1

Tablo 1’e bakıldığında, katılımcıların 111’i (%55,2) TOGÜ 90’ı (%44,8) SCÜ öğrencisi; 136’sı (%67,7) kadın, 65’i (%32,3) erkek; öğrenci ebeveynlerinin 22’si (%11) okuryazar, 98’i (%48,8) ilköğretim, 34’ü (%16,9) lise, 44’ü (%21,9) üniversite 2’si (%1) lisansüstü mezunu olarak belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Betimsel ve nitel sorulardan oluşan toplam 20 soruluk bir form hazırlanmıştır. Anket soruları için literatürde daha önce Besimoğlu ve Şelale Korkut (2011) ile Ekici ve Yılmaz (2013) tarafından geliştirilen anketlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacıların literatürden hareketle düzenledikleri anket sorularının Google Forms aracılığıyla toplanması ile elde edilmiştir. Anket sonuçları Microsoft Excel programı ile analiz edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde araştırma verilerinden hareketle araştırmanın problem durumunu açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşılması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Böylelikle araştırmacı ulaştığı kavramlar ile araştırmanın örüntüsünü ortaya koyar (Patton, 2014). Bu çalışmada düşünce özgürlüğü ve sansüre yönelik olarak TOGÜ (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi) Türkçe Öğretmenliği ve SCÜ (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi) Türkçe öğretmeni adaylarının görüş ve uygulamaları çerçevesinde elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu doğrultuda her bir araştırma sorusunun bir tema oluşturduğu görülmüştür. Bulgular bölümünde kullanılan “öğretmen adayları, katılımcılar” ifadelerine çalışmada yer alan Türkçe öğretmeni adaylarını karşılamaktadır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla araştırmada elde edilen verilerin kodlamaları birbirinden bağımsız olarak iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Aynı ve farklı zamanlarda yapılan kodlamaların tutarlılığını belirlemek amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994) $\text{güvenirlik} = \frac{\text{uyum}}{\text{uyumluluk} + \text{uyumsuzluk}} \times 100$ formülü kullanılmıştır. İlgili formül doğrultusunda araştırmanın güvenirlilik katsayısı %83.33 olarak hesaplanmıştır.

4. Bulgular

Çalışmanın bu kısmında anketten elde edilen bulgu ve bu bulgulara ilişkin değerlendirilmelere yer verilmiştir.

4.1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Buna göre, çalışmaya birbirine yakın düzeyde bir katılımcı oranı olduğu görülmektedir. Her iki üniversitedeki öğretmen adaylarının da çalışmaya katılım isteği bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunlukla kadın olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ebeveyn öğrenim durumu, ebeveynlerin ağırlıklı olarak ilköğretim mezunu olduklarını ortaya koymaktadır. Lisansüstü mezunu ebeveyn düzeyi, oldukça düşüktür (f=2; %1).

Öğrencilerin düşünce özgürlüğü konusunda fikir ve tutum oluşturmada rol oynayan etmenler

Düşünce özgürlüğü konusundaki yaklaşımların temelinde çeşitli değişkenler olduğu bilinmektedir. Bu kapsamda Türkçe öğretmeni adaylarının konuya ilişkin yaklaşımlarının oluşumuna etki eden etmenlere yönelik bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Düşünce özgürlüğü konusunda fikir oluşturmada rol oynayan etmenlere ilişkin sayısal veriler

Etmen	Olumlu	Olumsuz	Etkili olmadı	Toplam
Aile	151(%75,1)	21(%10,4)	29(%14,4)	201(%99,9)
Çevre	98(%48,7)	47(%23,3)	56(%27,8)	201(%99,8)
Arkadaş çevresi	146(%72,6)	16(%7,9)	39(%19,4)	201(%99,9)
İlköğretim öğretmeni	114(%56,7)	22(%10,9)	65(%32,3)	201(%99,9)
Ortaöğretim öğretmeni	128(%63,6)	25(%12,4)	48(%23,8)	201(%99,8)

Tablo 2'ye bakıldığında düşünce özgürlüğü konusunda görüş oluşturmada çeşitli etmenlerin önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Buna göre anketteki beş etmen arasında en fazla rol oynayan etmenin aile (f=151) olduğu belirlenmiştir. Daha sonra en fazla etkili olan etmenlerin arkadaş çevresi (f=149) ve ortaöğretim öğretmeni (f=128) olduğu anlaşılmıştır. En az etkili olan etmen ise çevre (f=98) olmuştur. Tablo 2 irdelendiğinde aile, okul ortamı ve arkadaş çevresi gibi başat sosyal değişkenlerin düşünce özgürlüğü algısının yerleşmesinde etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna karşılık düşünce özgürlüğü konusunda çevre etmeninin başat bir unsur olarak değerlendirilmediğini söylemek mümkündür.

Öğrencilerin İnsan Hakları, Düşünce Özgürlüğü, İfade Özgürlüğü ve Sansür Konularındaki Okuma Durumları

Bir konu alanına yönelik okuma yapmak, ilgili alandaki bilgi, beceri ve duyarlılıkları artırır. Bu yaklaşım özellikle farklı bilim alanlarının ilgisini çeken düşünce özgürlüğü ve sansür konularındaki birikimi anlamak açısından önemlidir. Bu çerçevede Türkçe öğretmeni adaylarının konuya yönelik yaklaşımlarına ilişkin bulgular ve alıntılar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Düşünce özgürlüğü konusuna yönelik okuma durumlarına ilişkin sayısal veriler

Öğrencinin düşünce özgürlüğü ile ilgili okuma yapıp yapmadığı	f	%
Evet	62	30,5
Hayır	38	19

Kısmen	101	50,5
Toplam	201	100

Tablo 3 öğretmen adaylarının düşünce özgürlüğü konusuna ilişkin okuma durumlarını yansıtmaktadır. Buna göre en fazla yanıt alınan madde kısmen (f=101) olmuştur. Daha sonra sırasıyla evet (f=62) ve hayır (f=38) yanıtı verilmiştir. Tablo 3 irdelediğinde öğretmen adaylarının %70'e yakın bir oranda konuyla ilgili bir okuma yapmadıkları belirlenmiştir. Evet, yanıtı verenler %30 düzeyindedir ve üçte birlik bir oran oluşturmaktadır. Evet, yanıtı verenlerin açıklamalarına bakıldığında katılımcılar, "bilgi edinmek, merak ve entelektüel ilgi" gibi konulara değinmişlerdir. Katılımcılardan K5, bu konuda bilgi ihtiyacı hissettiğinde kitaplara başvurmak gerektiği belirtmiştir:

Bu konularda en ufak bir hak ihlalinin yaşanması durumunda o olayla ilgili araştırma okuma yaparım; çünkü bu konu önemsiz diye geçiştirildiği an daha büyüğü her an başa gelebilir. Bu konularda taviz verilmemesi gerekir. Benim gözümde ve herkesin haklarını iyice öğrenmesi lazım.

Okuma sürecini etkileyen diğer hususlar merak ve entelektüel ilgidir. Katılımcılar "bilinçli yetişmek, doğru olanı yapmak ve kendini geliştirmek için" okuduklarını vurgulamışlardır. Kısmen ve hayır yanıtı verenlerin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Bu durum geleceğin öğretmenlerinin demokrasinin temel ilkelerinden olan düşünce özgürlüğü konusunda bilgi ve farkındalıklarının geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Zira düşünce ve ifadelerini özgürce ifade eden öğrenciler yetiştirme yolunda öğretmenlerin büyük bir sorumluluğu olduğunu belirtmek mümkündür.

Düşünce Özgürlüğüne Yönelik Görüş ve Yaklaşımlar

Düşünce özgürlüğü bireysel ve toplumsal gelişmenin temel koşullarından biridir. Bu yanıla demokrasi bilincini özümsemiş bireyler yetiştirme ve demokratik toplum oluşturma açısından önem taşımaktadır. Katılımcılara bu çerçevede, "Düşünce özgürlüğünden ne anlıyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya 181 katılımcı tarafından yanıt verilmiştir. 20 katılımcı soruyu yanıtlamamıştır. Buna ilişkin bulgular ve alıntılar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Düşünce özgürlüğüne yönelik temel görüş ve yaklaşımlara ilişkin sayısal veriler

Düşünce özgürlüğüne yönelik görüş ve yaklaşımlar	f	%
Herkesin istediği düşünceye sahip olması	70	38,6
Herkesin istediği düşünceye erişebilmesi	46	25,4
Herkesin istediği düşünceyi yayabilmesi	32	17,6
Düşüncelerin ülkenin genel düzenine zarar vermeden açıklanması	25	13,8
Diğer	8	4,4
Toplam	181	99,8

Tablo 4, öğretmen adaylarının düşünce özgürlüğüne yönelik temel görüş ve yaklaşımlarına ilişkin verileri yansıtmaktadır. Buna göre, "herkesin istediği düşünceye sahip olması" en fazla yanıt alınan madde (f=70) olmuştur. Daha sonra, sırasıyla, "herkesin istediği düşünceye erişebilmesi" (f=46) ve "herkesin istediği düşünceyi yayabilmesi" (f=32) yanıtları gelmektedir. Tablo 4 irdelediğinde, öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak düşünceyi açıklama ve yayma özgürlüğünü geniş bir çerçevede ele aldıkları gözlenmektedir. Az sayıda katılımcı düşünce özgürlüğüne müdahale edilmesini haklı görmektedir. İlk maddeyi belirtenlerin açıklamalarına bakıldığında, katılımcılar, "görüş sahibi olma özgürlüğü" konusuna değinmişlerdir. Katılımcılardan K153, bu konuda herkesin istediği düşünce ve kanaate sahip olma hakkı olduğunu belirtmiştir:

Herkesin din, dil, ırk gözetmeksizin istediği düşünceye ve görüşe sahip olabilmesi ve bunu paylaşabilmesidir.

“Bilgi ve düşünceye erişim, bilgi ve düşünceyi yayma”, katılımcıların düşünce özgürlüğüne yönelik görüş ve yaklaşımlarında öne çıkan diğer noktalardır. Katılımcılar basılı, görsel ve sosyal medyada kamuya sunulan her türlü içeriğe hiçbir kısıtlama olmaksızın erişimi insan hakkı olarak görmektedir. Benzer şekilde, bilgi ve düşünceleri yayma hakkı da önemsenmektedir. Bilgi ve düşünceyi yayma konusunda da birey ve toplumun bilgi ihtiyacının yanıtlanmasında düşüncenin serbest olarak yayılmasının demokratik bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Buna karşılık, kamu güvenliği için düşünce özgürlüğünün kısıtlamalara tabi tutulabileceğini düşünen katılımcılar bulunmaktadır.

Türkiye’de Düşünce Özgürlüğünün Durumu

Demokratik toplumların temel göstergelerinden biri de o ülkenin düşünce özgürlüğü konusundaki durumudur. Demokratik toplumlar çoğulculuk ve düşünce özgürlüğünü eğitim yoluyla geliştirir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının ulusal ölçekte düşünce özgürlüğü hakkındaki bilişsel düzeyi oldukça önemlidir. Bu çerçevede katılımcılardan ülkemizde düşünce özgürlüğünün durumuna ilişkin değerlendirmeler alınmıştır. Bu soru 182 katılımcı tarafından yanıtlanmıştır. 19 katılımcı soruyu yanıtlanmamıştır. Buna ilişkin bulgular ve alıntılar aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Türkiye’de düşünce özgürlüğünün durumuna ilişkin sayısal veriler

Türkiye’de düşünce özgürlüğünün durumu	f	%
Hayır, düşünce özgürlüğü yok	113	62,0
Kararsızım, belli bir düzeye kadar düşünce özgürlüğü var	50	27,4
Evet, tam anlamıyla var	17	9,3
Fikrim yok	2	1,0
Toplam	182	99,7

Tablo 5’te, öğretmen adaylarının ulusal ölçekte düşünce özgürlüğünün durumuna ilişkin görüşleri yansıtılmaktadır. Buna göre, ülkede ifade özgürlüğünün durumunu olumsuz görenler ilk sırada yer almaktadır (f=113) Daha sonra “kararsızlar” (f=50) ve bu özgürlüğün tam olarak var olduğunu düşünenler gelmektedir (f=17). Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%89,4) ulusal ölçekte düşünce özgürlüğü konusunda negatif bir algıya sahiptir. Bununla birlikte katılımcılardan bazıları sınırlı da olsa düşünce özgürlüğü olduğunu belirtmektedir. Çok az sayıda katılımcı (%9,3) ülkede ifade özgürlüğünün durumunu pozitif olarak değerlendirmektedir. Hayır, yanıt veren katılımcıların açıklamalarına bakıldığında, katılımcılar, “sosyal, ruhsal ve yasal yaptırımlar” konularına değinmişlerdir. Katılımcılardan K9, düşünce özgürlüğünün olmayışını sosyal ve ruhsal süreçlerle ilişkilendirmektedir:

Açıkçası buna pek inandığım söylenemez. Çünkü insanlar nasıl hareket etmeleri, nasıl konuşmaları gerektiği hakkında oldukça fazla düşünerek ve kelimelerini adeta süzgeçten geçirerek kullanıyorlar. Bir şey söylersem sonucunda ne olur düşüncesi her insanda çok fazlaca bulunmaktadır. Bundan dolayı da, kişiler rahat bir şekilde kendilerini ve görüşlerini ifade edemiyorlar.

Ulusal ölçekte düşünce özgürlüğünün durumu hakkında açık bir yargıya varamayan katılımcılar da bulunmaktadır. Bunlar düşünce özgürlüğünün kimi zaman kısıtlanabildiğini düşünmektedirler. Onlar, toplumu ilgilendiren duyarlı konularda düşünce özgürlüğünün sınırlanmasını yerinde ve bu uygulamayı dünyadaki çeşitli

örnekleri ile uyumlu görmektedirler. Bununla birlikte, bazı katılımcılar düşünce özgürlüğünün varlığını ve hiçbir baskı altında kalmadan herkesin ifade özgürlüğüne sahip olduğunu düşünmektedir.

Düşünce Özgürlüğü ve Sınırları

Düşünce özgürlüğü toplumların gelişmesinin ana dinamiklerinden biridir. Demokratik toplumda her türlü görüş ifade edilebilme ve yayılma hürriyetine sahiptir. Bunun için düşünce özgürlüğünün yasal bir zemine kavuşturulması demokratik yaşam için vazgeçilmezdir. Başka bir deyişle ifade özgürlüğü konusu tam bir keyfilik anlamına gelmediği gibi sınırlar da içerebilmektedir. Bu kapsamda katılımcılardan düşünce özgürlüğünün sınırlarına yönelik görüşleri alınmıştır. 183 katılımcı soruyu yanıtlamıştır. Buna ilişkin bulgular ve alıntılar aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Düşünce özgürlüğünün sınırlarına yönelik görüşler

Düşünce özgürlüğü sınırlanabilir mi?	f	%
Evet	124	67,7
Hayır	50	27,3
Kararsızım	9	5
Toplam	183	100

Tablo 6'da, öğretmen adaylarının düşünce özgürlüğü ve sınırlarına ilişkin görüşleri yansıtılmaktadır. Buna göre ilk sırada düşünce özgürlüğün sınırı olması gerektiğini düşünen katılımcılar yer almaktadır (f=124). Ardından düşünce özgürlüğünün sınırlara tabi olmaması gerektiğini düşünen katılımcılar yer gelmektedir (f=50). Düşünce özgürlüğü ve sınırları konusunda kararsız kalan katılımcılar da vardır (f=9). Tablo incelendiğinde öğretmen adayları büyük oranda toplumsal düzenin korunması, demokratik toplum yaşamının sürdürülebilmesi ve bireysel özgürlüklerden genişçe yararlanabilmek için düşünce özgürlüğüne sınırlar getirilmesini yerinde görmektedir. Bununla birlikte %27,3 oranında bir katılımcı grubu da her koşulda düşünce özgürlüğünün sınırları olmaması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların üçte bire yakın bir bölümü, düşünce özgürlüğünün sınırı konusunda hoşgörülü ve açık fikirli olmak gerektiğini düşünmektedir. Bunun yanında hangi gerekçe ve içeriklerin düşünce özgürlüğü kapsamında ele alınacağını kestiremediği için "kararsızım" görüşünü belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Bunlara dayalı olarak katılımcılara düşünce özgürlüğünün sınırlarının ne olması gerektiği sorusu yöneltmiş ve bu kapsamda konuya dair bakış açıları ortaya konulmuştur (Tablo 7).

Tablo 7. Düşünce özgürlüğünün sınırlanmasını gerektiren hallere ait sayısal veriler

Düşünce özgürlüğünün sınırlanmasını gerektiren haller	f	%
Şiddet kullanmaya teşvik ve tahrik eden fikir ve düşünceler	125	68,3
Kamu düzenini bozan (rejimi tehdit eden, bölücü vb.) düşünce ve fikirler	21	11,4
Ulusal güvenliği tehlikeye düşüren fikir ve düşünceler	15	8,1
Ahlaki yapıyı bozan fikir ve düşünceler	10	5,4
Herhangi bir sınır olması gerektiğini düşünmüyorum	8	4,3
Diğer	4	2,1

Toplam	183	99,6
--------	-----	------

Tablo 7, katılımcılara göre düşünce özgürlüğünün sınırlandırılmasını gerektiren halleri yansıtmaktadır. Katılımcıların anlatımlarına bakıldığında buna ilişkin neden olarak, “şiddeti teşvik eden ve öven söylemler, suç işlenmesinin önlenmesi, ulusal güvenlik, genel ahlakın korunması, başkalarının haklarının korunması” gibi etmenler gösterilmiştir. Katılımcılardan K111, şiddet çağrısı yapan suça teşvik eden düşüncelerin özgürlük kapsamında değerlendirilemeyeceğini vurgulamaktadır:

Bir sınır olmalıdır. Bir başkasına zarar vermeye yönelik eylemleri yapan kişiler düşünce özgürlüğü adı altında takdir edilebilir. Bunların önüne geçilmesi gerekir.

Katılımcılar, şiddet kullanmaya ve suça teşvik eden söylemlerin düşünce özgürlüğü kapsamında değerlendirilemeyeceğini belirtmektedir. Bu tür söz ve davranışların yasal yollara kısıtlanmasını uygun bulmaktadırlar. Benzer şekilde demokratik rejimin varlığının korunması için düşünce özgürlüğünün mutlak olmayıp, sınırlandırılabilirliği vurgulanmaktadır. Buna ek olarak, demokratik toplum düzenini korumak için ulusal güvenlik bakımından sakınca doğuracak içerikteki düşüncelere sınırlama getirilmesi de uygun görülmektedir.

Düşünce Özgürlüğü Konusunda Sansür ve Kısıtlama

Demokratik toplumlarda bireylerin düşünce üretmesi, bunu yayması ve paylaşması önemli bir değerdir. Dolayısıyla düşünce özgürlüğünün var olduğu toplumlar demokrasinin bu öğelerini titizlikle korumaktadır. Buna karşıt bir anlayış düşünce özgürlüğünün yasaklanması ve yaratıcılığa ket vurulması anlamına gelen sansürü doğuracaktır. Bu doğrultuda katılımcılara hangi tür düşüncelere sansür uygulanabileceğine yönelik soru sorulmuştur. Bu soruya ilişkin bulgular ve alıntılar aşağıda verilmiştir (Tablo 8).

Tablo 8. Sansür ve kısıtlama uygulanması gereken düşünceler

Sansür ve kısıtlama uygulanması gereken düşünceler	f	%
Ahlaki yapıyı eleştiren yayın ve düşünceler	85	43,8
Toplum değerlerini eleştiren yayın ve düşünceler	81	41,7
Genel devlet düzenini eleştiren yayın ve düşünceler	16	8,2
Hiçbiri	10	5,1
Diğer	2	1,0
Toplam	194	99,8

Tablo 8’de katılımcılara göre sansür uygulanması gereken düşünce biçimlerine ilişkin veriler yansıtılmaktadır. Katılımcıların anlatımlarında düşünceleri ifade etmenin düşünce özgürlüğü kapsamında olmasına karşılık bu özgürlüğün mutlak olmadığına; ahlaki yapı ile toplum değerlerini eleştirmenin sansürlenebileceğine ilişkin belirlemeler bulunmaktadır. Buna koşut olarak devlet düzenini ve bu düzenin işleyişini eleştiren yayın ve düşüncelerin de yasaklanabileceği düşünülmektedir. Bu yanıtlar öğretmen adaylarının demokratik düzen ile anayasal hak ve özgürlüklerin korunması ve evrensel ölçütlere ulaştırılması bağlamında sansür uygulamalarını yerinde gördüğünü ortaya koymaktadır. Bununla birlikte hangi nedenle olursa olsun sansüre karşı olduğunu belirten katılımcılar da bulunmaktadır (f=10).

Üniversitelerde Toplantı ve Gösteri Yürüyüşü Düzenleme

Demokratik toplumlarda bireylerin temel haklarının başında toplantı ve gösteri yürüyüşü düzenleme hakkı gelmektedir. Bu hak özellikle düşünce özgürlüğünün önemli ifade biçimlerinden birini oluşturmaktadır. Çünkü demokratik ve çoğulcu toplumlarda bireyler fikirlerini ortak bir zeminde savunmak ve topluma duyurmak için toplantı ve gösteri düzenleme olanağına sahip olmalıdır. Bu durum farklı görüşlerin serbestçe ifade edilebildiği araştırma ve bilgi üretim kurumları olan özgür üniversiteler için de yaşamsaldır. Bu itibarla katılımcılara üniversitede her türlü siyasi, ideolojik ve politik görüşe dayalı gösteri ya da toplantı yapılmasına ilişkin düşünceleri sorulmuştur. 182 katılımcı soruya yanıt vermiştir. Buna ilişkin bulgular ve alıntılar aşağıda verilmiştir.

Tablo 9. Üniversitelerde her türden siyasi, ideolojik ve politik toplantı ve gösteri yürüyüşü düzenlemeye ilişkin görüşleri

Üniversitelerde toplantı ve gösterilere yönelik yaklaşımlar	f	%
Hayır, düzenlenemez	84	46,1
Evet, düzenlenebilir	63	34,6
Bazı koşullara bağlı olarak düzenlenebilir	29	15,9
Kararsızım	6	3,2
Toplam	182	99,8

Tablo 9, katılımcıların üniversitelerde her türden siyasi, ideolojik ve politik toplantı ve gösteri yürüyüşü düzenlemeyle ilgili görüşlerini yansıtmaktadır. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, bu hakkın üniversitelerde yasaklanması yarıya yakın bir oranda uygun bulunmuştur. Hâlbuki üniversiteler farklı düşüncelerin serbestçe tartışıldığı, korunduğu ve özgürce yaşayabildiği akademik ortamlardır. Bu nedenle katılımcıların sansürü olumlayan anlayışları ifade özgürlüğü bağlamında olumsuz olarak değerlendirilmelidir. Bununla birlikte, tablo dikkat çekici sonuçlara da işaret etmektedir. Buna göre evet ve koşullu evet diyen katılımcılar birlikte ele alındığında ağırlıkları daha fazladır. Bu kapsamda katılımcıların toplantı ve gösteri yürüyüşü düzenlemeyi düşünce özgürlüğünün bir boyutu olarak ele aldıkları görülmektedir. Katılımcılar üniversitelerin toplum yararına bilgi üreten akademik kurumlar olduğu görüşünden yola çıkarak kendilerini rahatsız eden, kaygılandırıcı, yaşam ilkelerine zıt olan, hatta bir ölçüde tepkilerini çeken her türlü görüşün kendini ifade etmesine olanak verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu doğrultuda düşünen K126 her türlü fikrin serbestçe ifade edilebilmesi için toplantı ve gösteri serbestliğini gerekli görmektedir:

Evet, verilmelidir. Üniversiteler özgür düşüncenin olması gereken yerlerin başında gelmektedir. Öğrencilerin düşünüp sorgulayan bireyler olmaları açısından bunun olması elzemdir.

Kararsız kaldığını belirten katılımcılar ise serbest düşünce ve sansür konularında bilgi sahibi olmadıkları için görüş belirtmek istemediklerini ifade etmişlerdir.

Kütüphanelerdeki Yayınlar ve Sansüre İlişkin Yaklaşımlar

Üniversitelerin temel görevlerinden birisi de bilimsel düşünce üretmektir. Bu bakımdan özgür bir üniversite demokratik toplumun başat öğelerinden birisini oluşturur. Dolayısıyla üniversiteler çağdaş, sorgulayıcı ve yaratıcı düşüncenin toplumsal ölçekte yayılmasına ve gelişimine katkı sunmaktadır. Üniversitelerde demokratik, modern ve akılcı değerlerin yerleşmesi için araştırma sürecinin parçası olan kütüphaneler büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle kütüphaneler araştırma ve bilgi üretimi sürecini

desteklemektedir. Katılımcılara kütüphanelerde sansüre giren yayınlar hakkında görüş sorulmuştur. 190 katılımcı soruya yanıt vermiştir. Buna ilişkin bulgular ve alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10. Kütüphanelerdeki yayınlar ve sansüre ilişkin yaklaşımlara yönelik görüşler

Kütüphanelere hangi yayınlar alınmamalı?	f	%
Toplumsal güvenliği tehdit edecek şekilde (örneğin bomba yapımı, insana işkence tarifleri vb. Birçok farklı bilgi ve düşünce içeren yayınlar kütüphaneye alınmamalı	123	64,7
Cinsel yönden uyarıcı (toplumun genel ahlaki yapısını aşan)ya da farklı(homoseksüel, transseksüel vb.) düşünceleri içeren yayınların kütüphaneye alınmamalı	37	19,4
Tarafli ya da farklı düşünce ve fikirler içeren kitap, dergi ve gazeteler kütüphaneye alınmamalı	25	13,1
Toplumun çoğunluğu tarafından kabul edilmeyen, azınlıkta kalan ya da aykırı düşünceler içeren kitap, dergi ve gazeteler kütüphaneye alınmamalı	5	2,6
Toplam	190	99,8

Tablo 10, katılımcıların kütüphanelerde hangi tür yayınlara yer verilmemesi gerektiğine ilişkin düşüncelerini ortaya koymaktadır. Katılımcıların görüşlerine bakıldığında, önemli bir çoğunluk (%64,7) toplumsal güvenliği rahatsız edecek bilgiler içeren kitapların yasaklanması gerektiğini düşünmektedir. Benzer biçimde, katılımcılar çocuk ve gençlerin birçoğunun ahlaki gelişimleri üzerinde zararlı etkileri olacağına inandıkları norm dışı cinsellik konusundaki yayınların da sansürlenebileceğini değerlendirmektedir. Bir kısım katılımcı entelektüel ve sanatsal niteliğine rağmen toplumun çoğunluğunun adabına uygun olmayan, tarafli veya farklı düşünceler içeren yayınların yasaklanması gerektiği düşüncesindedir. Bu çerçevede, geleceğin öğretmenlerinin neredeyse tamamının belirtilen gerekçelerle kitaplara sınırlama getirilmesi yönündeki değerlendirmeleri oldukça düşündürücüdür.

Zararlı ve Yasaklanması Gereken Konular

Düşünce ve ifade özgürlüğü demokratik toplumun temel taşlarından biridir. Bununla birlikte bazı düşünce ve ifadelerin bu kapsamda değerlendirilemez. Söz gelimi ırkçılık, nefret suçu, faşizm, ayrımcılık, çocuk istismarı bunlara örnek gösterilebilir. Bu yanıyla getirilen sınırlamalar demokratik toplum yapısının korunması açısından pozitif olarak görülmektedir. Buna göre, katılımcılara hangi konularda ifade özgürlüğünün sınırlanması gerektiğini düşündükleri sorulmuştur. 198 katılımcı soruya yanıt vermiş; 3 katılımcı ise yanıtı bırakmıştır. Buna ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11. Zararlı ve yasaklanması gereken konulara ilişkin yaklaşımlar

Düşünce özgürlüğü kapsamında olmayacak konular	f	%
Hakaret, küfür, aşağılama	90	44,7
İrkçılık	45	22,3
Şiddet	33	16,4
Pornografi	21	10,4
Ateizm	6	2,9
Komünizm	4	1,9
Diğer	2	1
Toplam	201	99,6

Tablo 11, katılımcıların ifade özgürlüğünün kapsamında değerlendirilmesinin mümkün olmadığını düşündükleri konularla ilgili yaklaşımlarını yansıtmaktadır. Bunlar

incelendiğinde, öğrencilerin yarıya yakını bireyin kişiliğine ve kişilik haklarına saldırı niteliğinde olan düşüncelerin ifade özgürlüğü kapsamında ele alınamayacağını düşünmektedir. Benzer şekilde, insan onuruyla bağdaşmayan ırkçılık konusunda da yüksek bir duyarlılık olduğu anlaşılmaktadır. Aynı doğrultuda şiddet ve makul olmayan biçimde cinsellik duygularının tahrik edilmesi anlamına gelen pornografi gibi konularda ifade özgürlüğünün sınırlanması da yerinde görülmüştür. Bu anlamda, öğretmen adaylarının büyük çoğunlukla evrensel sözleşmelerde belirtilen sınırlamalarla koşut bir düşünce örüntüsü taşıdıkları söylenebilir.

Politik Görüşe Muhalif Yayınların Kütüphanelerde Yer Alması

Öğretmenler, eğitim-öğretim hizmetlerinde çalışan eğitim emekçileridir. Kamusal görevlerini yerine getirirken politik görüş sahibi olarak yurt ve dünya sorunlarıyla ilgilenme, bu konularda çalışma yapma gibi uğraşlar içerisinde olmaları beklenen bir durumdur. Ancak bunları gerçekleştirirken öğretmenlerin yasal ödev ve sorumluluklarının bilincinde olarak hareket etmesi temel bir koşuldur. Bu kapsamda katılımcıların politik görüşlerine aykırı olan yayınların görev yapacağı kentteki halk kütüphanesinde olması konusundaki düşünceleri araştırılmıştır. Bu soru katılımcıların tümü tarafından yanıtlanmıştır. Buna ilişkin bulgu ve alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 12. Politik görüşe muhalif yayınların halk kütüphanesinde yer alıp almasına ilişkin yaklaşımlar

Politik görüşe muhalif yayınlar halk kütüphanesinde	f	%
Evet, yer almalıdır	143	71,1
Hayır, yer almamalıdır	50	24,8
Kararsızım	8	3,9
Toplam	201	99,8

Tablo 12, katılımcıların görev yapacakları kentlerdeki halk kütüphanelerinde kendi düşüncelerine muhalif kaynakları isteyip istemeyeceklerine yönelik düşüncelerini yansıtmaktadır. Yanıtlar incelendiğinde yaklaşık üçte iki oranında yüksek bir kabul olduğu görülmektedir. Bu sonuç çoğulcu demokrasi anlayışının gelişmesi açısından olumludur. Buna gerekçe olarak “farklılıklara saygı, düşünce ve ifade özgürlüğü, kendini gerçekleştirme” gibi hususlar öne sürülmüştür. Katılımcılardan K179, bireyin kendini gerçekleştirmesinin ve potansiyellerini keşfetmesinin birinci yolunu farklı kaynaklardan yararlanmak olduğunu belirtmektedir:

İsterim bunu engellemek mümkün değil. Her görüşten kaynak bulunmalı. Kişinin bunlardan yararlanmasa ve kendi görüşünü belirlemesi tek bir çerçeveden olaya bakmaması daha doğru olur.

“Hayır” yanıtını veren katılımcıların konuya yaklaşımlarını ontolojik olarak kitap değil, kitapların içeriği belirlemektedir. Özünde kitaplara karşı olduklarını söylemek olası değildir. Bununla birlikte siyasi, politik içerikli yayınların halk kütüphanelerinde yer almasını yararlı bulmamaktadırlar. Benzer şekilde çok az da olsa kararsız katılımcılar olduğu görülmektedir.

Halk Kütüphanesinde Yer Almaması Gereken Yayın Türleri

Halk kütüphaneleri halkın bilgiye erişimini, bilgi toplumunun bir üyesi olmasını sağlar. Bu açıdan halk kütüphanelerinin dermeleri nitelikli olmalı ve geniş bir yelpazeyi kapsamalıdır. Özgür bilgi arayışı sürecinde halkın gereksinimlerini desteklemelidir. Bu

çerçevede katılımcılara halk kütüphanesinde yer almaması gereken yayın türlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Buna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 13. Halk kütüphanesinde yer almaması gereken yayın türlerine ilişkin yaklaşımlar

Halk kütüphanesinde yer almaması gereken yayın türleri	f	%
Eşcinsellikle ilgili yayınlar	91	46,6
Radikal din örgütlerini öven kitaplar	49	25,1
Bir siyasi partinin düşüncelerini savunan kitaplar	25	12,8
Hitler'in kitabı	13	6,6
Hiçbiri	10	5,1
Marksizm ile ilgili kitaplar	7	3,5
Toplam	195	99,7

Tablo 13, katılımcıların halk kütüphanelerinde olmaması gereken yayın türlerine ilişkin görüşlerini sunmaktadır. Yanıtlara bakıldığında birincil olarak eşcinsellik ve radikal din örgütlerini öven yayınların kütüphanelerde olmaması gerektiği vurgulanmıştır. Katılımcılar diğer maddeleri de sansürlenmesi uygun bulunan yayınlar arasında görmektedir. Bu bağlamda katılımcıların eğilimleri bilgi arayışının vazgeçilmez ögesi olan yayınların sansürlenebileceği yönündedir. Bu durum, kamu yararı gibi bir niyetten kaynaklanıyor olsa da bu gibi yaklaşımların entelektüel tahakküme neden olabileceği unutulmamalıdır.

Düşünce Özgürlüğü Bilincinin Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları

Demokratik toplum düzeninin başlıca özelliklerinden birisi de düşünce ve ifade özgürlüğünü bir hak olarak korumak ve geliştirmektir. Bu anlamda toplumsal paydaşların ödev ve sorumluluğu büyüktür. Geleceğin öğretmenlerinin de çoğulcu demokratik yaşamın oluşmasında zorunlu olan düşünce özgürlüğü konusunda yetkinlik sahibi olması gerekmektedir. Bu açıdan katılımcılara düşünce özgürlüğü bilincinin geliştirilmesinde kendilerine düşen ne gibi görev ve sorumluluklarının olduğu sorulmuştur. Katılımcıların tamamı soruyu yanıtlamıştır. Buna yönelik bulgu ve alıntılar aşağıda verilmiştir.

Tablo 14. Düşünce özgürlüğü bilincinin geliştirilmesinde görev ve sorumluluklar

Düşünce özgürlüğü bilincinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görev ve sorumlulukları	f	%
Evet, vardır	157	78,1
Hayır, yoktur	35	17,4
Kararsızım	9	4,4
Toplam	201	99,9

Tablo 14, katılımcıların düşünce özgürlüğü bilincinin geliştirilmesinde görev ve sorumlulukları olup olmadığına yönelik yaklaşımlarını sunmaktadır. Yanıtlara bakıldığında, öğretmen adayları, önemli bir oranda sorumlulukları olduğunu düşünmektedirler. Bu yanıt içerisinde katılımcılar "demokratik toplum, bireysel özgürlük, toplum önderi olma" gibi konulara değinmişlerdir. Katılımcılardan K64 ve K201, öğretmenlerin toplumsal gelişimde kilit bir rol oynadığını olduğunu vurgulamaktadırlar:

Bir eğitimci olarak en büyük sorumluluk bizlere düşer. Doktoru, savcısı, öğretmenine kadar hepsinin eğitimcisi olacağımız için bu ipin en ucundan tutan kişi olarak bu görev, bizim omuzlarımızda olacaktır.

Evet, toplumu bilinçlendirmeliyiz. Yalan yanlış algıları toplumun kafasından silmeliyiz.

Konuya olumsuz yaklaşan katılımcılar olduğu da görülmektedir. Bunlar eğitim ve öğretim hizmetinin verilmesi sırasında eğitimcinin temel rolünün ders okutmak olduğunu belirtmektedir. Bunun dışında eğitim politikaları ile belirlenen felsefi anlayışları değerlendirmek gibi bir sorumlulukları olmadığını belirtmektedirler. Bu durum öğretmen adaylarının okul ortamında öğreticilerin bilgi, görgü ve davranışlarının kapsamı konusunda düşünmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Üniversite Eğitimi ve Düşünce Özgürlüğü İlişkisi

Üniversite, özgür ve özerk benlik geliştirme süreçlerini içine alan bir eğitim evresidir. Bu dönemde bireyler demokratik toplum düzeninin işleyişini, farklıları tanımayı ve katılımı daha yakından anlama olanağı elde ederler. Özellikle hoşgörüyü, açık fikirliliği ve serbest tartışma ortamını üniversite döneminde tecrübe ederler. Katılımcılara “Üniversite eğitimi sizin düşünce özgürlüğü konusundaki tutumunuzu nasıl etkiledi? Açıklayınız.” sorusu sorulmuştur. Buna ilişkin bulgu ve alıntılar aşağıda verilmiştir.

Tablo 15. Üniversite eğitimi ve düşünce özgürlüğü ilişkisine yönelik görüşler

Üniversite eğitimi düşünce özgürlüğüne ilişkin tutumlarınızın değişmesinde	f	%
Evet, etkili oldu.	111	55,2
Hayır, etkili olmadı.	73	36,3
Kısmen etkili oldu.	11	5,4
Kararsızım	6	3
Toplam	201	99,9

Tablo 15, katılımcıların üniversite eğitimi ve düşünce özgürlüğü arasındaki bağlantıya yönelik görüşlerini aktarmaktadır. Yanıtlar incelendiğinde anlamlı bir çoğunluk (%55,2), üniversite ortamının düşünce özgürlüğüne olan bakışlarını etkilediğini düşünmektedir. Bu yanıt içerisinde katılımcılar “özgürlükçü perspektif geliştirme, doğru bilgiye ulaşma, özgürlükçü fikir ortamı” gibi konulara değinmişlerdir. Katılımcılardan K72, K138 ve K192, üniversitenin her türlü fikrin serbestçe üretilmesi, yayılması ve tartışılmasını sağlayan bir öğrenme ortamı olduğu belirtmektedir:

Olumlu yönde etkiledi. Kendimi bu süreçte geliştirdim ve geliştirmeye devam ediyorum. Üniversite ikliminde farklı düşünceden insanları dinleyerek ve görerek fikir sahibi oldum. İnsanları yargılamadan dinledim ve bu iklimde bunu daha da geliştirdim.

Farklı fikirlere, görüşlere sahip insanlara daha saygılı olmayı, bunlara karşı çıkmamayı öğrendim. Beni bu anlamda olumlu etkiledi.

Olumlu yönde etkilediğini söyleyebilirim. Düşüncelerimi baskı altında kalmadan aynı zamanda başkalarını da etkilemeden söylemeyi öğrendim.

Hayır, yanıtını veren katılımcılar; “öğretim üyelerinin tutumları, üniversitelerin genel durumu” gibi iki konudan söz etmişlerdir. Katılımcılar öğretim üyelerinin ve üniversitelerin öğrencilere olan yaklaşımlarının düşünce özgürlüğünün filizlenmesi ve boy atması için yeterli olmadığını vurgulamışlardır. Aynı zamanda, katılımcılar, kısmen de olsa üniversiteden bu konuda yarar gördüklerini de belirtmişlerdir.

Düşünce Özgürlüğü ve Sansür Konusunda Genel Değerlendirmeler

Çalışmanın son kısmında katılımcılara “Düşünce özgürlüğü ve sansür konusunda eklemek ya da belirtmek istediğiniz düşüncelerinizi yazabilirsiniz.” denilmiştir. Burada

amaç, anket soruları dışında katılımcıların konuya ilişkin bilgi ve farkındalıklarını derinlemesine ortaya koymaktır. Buna ilişkin bulgu ve alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 16. Düşünce özgürlüğü ve sansür konusunda genel değerlendirmeler

Konu ile ilgili eklemek istediğiniz düşünceleriniz	f	%
Fikir belirtmeyenler	121	60,1
Düşünce özgürlüğü demokrasinin temel taşıdır	42	20,8
Sansür olmalıdır	38	18,9
Toplam	201	99,8

Tablo 16, katılımcıların düşünce özgürlüğü konusundaki genel değerlendirmelerini yansıtmaktadır. Yarıdan fazla katılımcının bu kısımda görüş belirtmediği görülmüştür. Bununla birlikte düşünce özgürlüğü ve sansür konusunda katılımcıların farklı düşünceler taşıdığı anlaşılmıştır. Ancak yanıtların oranına bakıldığında her iki anlayışın da birbirine yakın düzeyde olduğu gözlenmektedir. Bu bakımdan bireysel yaratıcılığın, özgür bilgi arayışının temeli olan düşünce özgürlüğünü olumladıklarını söylemek mümkündür. Buna karşılık katılımcıların bireyin görüş sahibi olma, bilgiye erişim ve bilgiyi yayma hakkının önündeki en büyük engel olan sansürü olumlamalarını da dikkatle ele almak gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Düşünce özgürlüğü, insanların düşüncelerini özgürce ifade etme hakkıdır. Bu hak, insan haklarının temel unsurlarından birisidir ve demokratik toplumların vazgeçilmez bir ögesidir. Ancak bu hak, kimi zaman sansür ve diğer engeller nedeniyle kısıtlanabilir. Sansür ise, bir toplumda düşüncelerin, yazıların, konuşmaların veya diğer iletişim biçimlerinin yasal olarak yasaklanması veya sınırlandırılmasıdır. Türkçe öğretmeni adaylarının düşünce özgürlüğü ve sansür konusuna ilişkin algılarını incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Türkçe öğretmeni adayları düşünce özgürlüğüne yönelik fikir ve tutum oluşturma konusunda aile, arkadaş çevresi ve ortaöğretim öğretmenlerinin etkisi olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık çevre faktörünün düşünce özgürlüğü konusundaki olumlu etki düzeyinin %48,7 ile düşük olduğu görülmüştür. Bu kapsamda öğretmen adaylarının geldikleri çevrelerde düşünce özgürlüğü konusunda farkındalık oluşturu çalışmaları yapılması gerektiği söylenebilir.
- Düşünce özgürlüğünün ne anlama geldiği, nasıl korunması gerektiği ve bu hakkın önemi gibi hususlara hâkim olabilmek için konu alanı ile ilgili kaynakları okumak önemlidir. Bu açıdan bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının %50,5 oranında okuma durumlarını kısmen olarak işaretlediği görülmektedir. Bu husus öğretmen adaylarının düşünce özgürlüğünü koruma ve geliştirme bağlamında yeterli düzeyde okuma yapmadıklarını göstermektedir.
- Düşünce özgürlüğünün üç boyutu vardır. Bunlar, görüş sahibi olma, bilgi ve düşüncelere erişim ile bilgi ve düşünceleri yayma olarak sınıflandırılabilir. Buna karşılık, Türkçe öğretmeni adaylarının bu özgürlüğü %38,6 ile herkesin istediğini yapması olarak algıladığı belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının düşünce özgürlüğünün boyutları konusundaki kavramsal bilgisinin yeterli olmadığını ortaya koymaktadır.
- Türkçe öğretmeni adaylarının büyük bir çoğunluğu Türkiye’de düşünce özgürlüğünün durumu konusunda olumsuz düşünceler taşımaktadır.

- Demokratik düzenin korunması ve yurttaşlarının maddi/manevi varlıklarını geliştirmek için düşüncelerini ifade edebilmeleri çok önemlidir. Buna karşılık öğretmen adaylarının yarısından fazlası düşünce özgürlüğünün sınırları olması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı şekilde, onlar, şiddet kullanmaya teşvik eden ve kamu düzenini bozan düşüncelerin sınırlandırılmasını uygun görmektedir. Bu husus uluslararası sözleşmelerle uyumlu bir düşünsel görünüm ortaya koymamaktadır.
- Toplumsal gelişim için her türlü düşüncenin kendine ifade olanağı bulması gereklidir. Bu sayede çoğulcu demokratik toplum düzeni varlığını sürdürebilir. Buna karşılık, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu ahlaki yapıyı ve toplum değerlerini eleştiren yayınlara yasak getirilmesi gerektiğini düşünmektedir.
- Üniversiteler, akademik bilgi ve ileri teknolojiler üreten kurumlar olarak toplumların gelişim ve ilerlemesinde önemli rol oynar. Bu nedenle üniversite, demokratik düşüncenin yaşam olanağı bulduğu özgün ortamlardır. Ancak öğretmen adayları %46,1 oranında üniversitelerde her türden toplantı ve gösteri yapılmasını uygun bulmamaktadır. Bununla beraber her konuda fikirlerini özgürce ortaya koyamayan, çeşitli görüşlerin serbestçe paylaşamadığı bir üniversite ortamında bilgi üretimi gerçekleştirilemez. Bu durum, üniversitelerden beklenen akademik ve demokratik yaşamı güçlendirme misyonuna zarar verebilir.
- Öğretmen adayları, toplumsal güvenliği tehdit edecek bilgi ve düşünce içeren yayınlara kütüphanelerde yer verilmemesini istemektedir. Bir başka deyişle, onların bu tür yayınların kütüphanelerde bulunmasını uygun görmedikleri anlaşılmaktadır.
- Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%68,1) hakaret, küfür, aşağılama ve ırkçılığı zararlı ve yasaklanması gereken konular olarak değerlendirmektedir. Düşünce özgürlüğüne zarar veren ve toplumsal barışı zedeleyen bu tür davranışlar meşru bir şekilde hukuk tarafından sınırlandırılabilir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının düşünce özgürlüğüne yönelik sınırlandırma istisnaları hakkında bilgi sahibi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Çoğulcu demokratik düzenin gereklerinden birinin de farklı görüşlere ve muhalif seslere tahammül gösterebilme olduğu dikkate alındığında, öğretmen adaylarının farklı düşüncedeki yayınların korunması ve bunların kullanılmasına olanak vermek gerektiği görüşünde oldukları saptanmıştır. Bu itibarla, düşüncenin gerçekleşmesi ve paylaşılması konusunda halk kütüphanelerinin işlevine saygı duydukları anlaşılmaktadır.
- Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu bazı duyarlı konulardaki (eşcinsellik vb.) yayınların halk kütüphanelerinde yer almaması gerektiğine inanmaktadır. Oysa demokratik toplumlarda rahatsız edici görüş ve düşünceler de bireysel özgürlükler ve yaşam biçimine saygı kavramları çerçevesinde korunmak durumundadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu konudaki yaklaşımları düşünce özgürlüğü ve halk kütüphaneleri yönünden negatif bir tablo oluşturmaktadır.
- Eğitimcilerin temel görevi öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmaktır. Bunun yanında, onların düşünen ve duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesine katkı sunmak da eğitimin işlevleri arasında bulunur. Çünkü düşünce özgürlüğü tüm özgürlüklerin kaynağında yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen

adaylarının düşünce özgürlüğü eğitimi süreçlerinde kendilerini sorumlu görmeleri olumludur.

- Üniversiteler demokrasinin ve dolayısıyla düşünce özgürlüğünün yeşerdiği ortamlardır. Üniversitelerde nitelikli araştırma ve bilim üretimi yapılması düşünce özgürlüğü iklimine bağlıdır. Bu açıdan, gelecekte öğrencileri yetiştirmesi beklenen öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitimin düşünce özgürlüğüne katkı yaptığını belirtmesi oldukça olumlu bir sonuçtur.
- Katılımcılara anket soruları dışında belirtmek istedikleri bir noktanın olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların büyük oranda konuya ekleme yapmamıştır. Bununla birlikte, katılımcıların %20'si düşünce özgürlüğü ve demokrasinin ayrılmaz bir bütün olduğunu ifade etmiştir. Bu yanı sıra, onlar, düşünce özgürlüğünü, demokratik yaşamın temel gerekleri arasında saymışlardır.

Çalışma kapsamında öğretmenlere, araştırmacılara ve eğitim programları yapımcılarına aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Genelde Eğitim Fakülteleri özelde Türkçe Öğretmenliği bölümlerinin programlarına "Düşünce Özgürlüğü" dersi konulmalıdır. Bunun mümkün olmadığı durumlarda üniversite kütüphanesi veya bölümde alan uzmanları tarafından konu ile ilgili seminerler düzenlenmesi önerilmektedir.
- Bundan sonraki araştırmalarda Eğitim Fakülteleri ile farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin konuya yönelik yaklaşımlarının belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Açıkalm, Ö. (2010). *Köşe Yazılarında İfade Özgürlüğünün Çerçevesi*. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Akbulut, M. (2015). Düşünce Özgürlüğü. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(4), 685-686.
- Aksun, K. (2019). *İfade Özgürlüğü Bağlamında Gazetecilikte Sansür ve Otosansür Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Yaşar Üniversitesi.
- Alaca, E. ve Yılmaz, B. (2015). Halk Kütüphaneciliğinde Sansür ve Düşünce Özgürlüğü Konusunda Kullanıcı Algısı Üzerine Bir Araştırma. H. S. Keseroğlu, G. Demir, E. Bitri ve A. Güneş (Yay. Haz.), 1. *Uluslararası Kütüphane ve Bilgibilim Felsefesi Sempozyumu, Etik: Kuram ve Uygulama*, 3-5 Eylül 2014 içinde (ss. 87-102). İstanbul: Hiperlink.
- Ataman, A. (2013). *Türk Sinemasında Sansür ve Etkileri*. Sanatta Yeterlik Tezi. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Atmaca, A. A. (2013). *Türkiye'de Kamusal Alanda Heykel ve İfade Özgürlüğü*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Aydemir, Ö. (2020). *Televizyonda Yayınlanan Filmlerdeki Sansürün İzleyicinin İzleme Motivasyonu Üzerindeki Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Atılım Üniversitesi.
- Aytaç, O. (2017). *Film Festivallerinde Belgeseller ve Sansür: Yeryüzü Aşkın Yüzü Oluncaya Dek ve Bakur*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Bayram, Y. (2013). *John Stuart Mill'de İfade Özgürlüğü ve Siyasi Sistem Tartışması*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Besimoğlu, C. ve Korkut Ş. (2011). Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi Öğrencilerinin Düşünce Özgürlüğü Konusundaki Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(2), 205-237.
- Boyle, K. & Sheen, J. (2013). *Freedom of Religion and Belief: A World Report*. Routledge.
- Bozkurt, G. (2019). *Basın Özgürlüğü Kavramının Düşünsel Dayanakları*. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Bury, J.B. (2004). *A History of Freedom of Thought*; Williams and Norgate: New York, NY, USA; Cambridge, UK.
- Canata, F. (2016). 5651 Sayılı Kanun Kapsamında İnternet Düzenlemeleri ve Düşünce-İfade Özgürlüğü Üzerine Bir Değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 30(2), 185-205.
- Canata, F. (2016). Düşünce Özgürlüğü ve İnternet Sansürü: İstanbul Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü 4. sınıf Öğrencileri Üzerine Betimsel Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 30(4), 619-639.
- Çakmak, T. & Yılmaz, B. (2012). Türkiye’de Kültürel Bellek Kurumlarındaki Dijitalleştirme Çalışmalarının Düşünce Özgürlüğü Bağlamında Değerlendirilmesi. *Bilgi Dünyası*, 13(2), 418-436.
- Çalışkan, Ç. (2019). II. Abdülhamid Döneminde Kitaplar Üzerinde Sansür Uygulamaları (1876-1909). Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Çelik, Y. (2005). *Toplumsal ve Tarihsel Boyutlarıyla İngiliz Tiyatrosunda Sansür*. Doktora Tezi. Erzurum. Atatürk Üniversitesi.
- De Jong, Cornelius D. (2000). *The Freedom of Thought, Conscience, and Religion or Belief in the United Nations (1946-1992)*. Antwerp: Intersentia.
- Dişli, M. & Yılmaz, B. (2021). Türkiye’deki Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri Ders Programlarının Düşünce Özgürlüğü Eğitimi Açısından Değerlendirmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 34(4), 638-662.
- Durmaz, E. (2014). *Spinoza’da Hak Düşüncesi ve Bunun Temeli Olarak İfade Özgürlüğü*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Galatasaray Üniversitesi.
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Düşünce Özgürlüğüne İlişkin Tutumları. *Bilgi Dünyası*, 14(1), 17-36.
- Gülle, M. T. (1997). *Türkiye’de Düşünce Özgürlüğü ve Halk Kütüphanelerine Yansımaları*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Günarlan, Y. (2014). Din ve Vicdan Özgürlüğü ile Laiklik Bağlamında Din Eğitimi ve Öğretimi. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, (19), 1143-1175.
- Hakyemez, Y. Ş. (2002). Temel Hak ve Özgürlüklerde Objektif Sınır Kavramı ve Düşünce Özgürlüğünün Objektif Sınırları. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 57(2), 17-40.
- Huster, S. (2011). Auschwitz Yalanının Yasaklanması, Düşünce Özgürlüğü ve Federal Anayasa Mahkemesi. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(1), 122-130.
- Kaboğlu, İ. Ö. (1998). Türkiye’de Düşünce Özgürlüğü. *Yeni Türkiye*, 4(22), 1502-1535.
- Karaaslan, E. (2004). Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Çerçevesinde Düşünce Özgürlüğü. *İstanbul Barosu Dergisi*, 4(78), 1437-1466.
- Kazan, Ş. (1998). İnsan Hakları ve Türkiye’de Düşünce Özgürlüğü. *Yeni Türkiye*, 22(4), 780-782.

- Kızıllan, Z. (1988). Düşünce Özgürlüğü ve Kütüphanecilik. *Türk Kütüphaneciliği*, 2(4), 159-165.
- Kızıllan, Z. (1994). *Düşünce Özgürlüğü ve Türkiye'deki Kütüphanecilik Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kollárová, I. (2016). Freedom of the Press in Hungarian Late Enlightenment Discourse. *Historický časopis*, 64(5), 785-808.
- Koşum, A. (2004). İslâm Hukukunda Düşünce Özgürlüğünün Dinamikleri. *Ekev Academic Review*, 8(21), 39-52.
- Kuçuradi, İ. (1998). Düşünce Özgürlüğü: Nedir Acaba. H. Ökçesiz (Ed.), *Düşünce Özgürlüğü* kitabı içinde (s. 17-26). İstanbul: Arkivi Yayınları.
- Lichtenberg, J. (1990) Foundations and Limits of Freedom of the Press, in J. Lichtenberg, (ed) *Democracy and the Mass Media*, New York: Cambridge University Press, pp. 102-36.
- Main, T. F. (1967). Knowledge, Learning and Freedom from Thought. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 1(2), 64-71.
- Mendel, T. (2003). Freedom of Information as an Internationally Protected Human Right. *Comparative Media Law Journal*, 1(1), 39-70.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis an Expanded Source Book*. California: Sage Publications.
- Miller, P. N. (1993). 'Free Thinking' and 'Freedom of Thought' in Eighteenth-Century Britain. *The Historical Journal*, 36(3), 599-617.
- Moore, M. (2022). Freedom of Thought at the Ethical Frontier of Law&Science. *Ethics&Behavior*, 32(6), 510-531.
- Murdoch, J. (2012). *Protecting the Right to Freedom of Thought, Conscience and Religion under the European Convention on Human Rights*. Strasbourg: Council of Europe.
- O'Rourke K. C. (2001). *John Stuart Mill and Freedom of Expression*. London: Routledge.
- Örselli, E. (2009). Ulusal Program ve Türkiye'de Düşünce Özgürlüğü. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(17), 218-236.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Payaslıoğlu, A. T. (1997). Anayasamızda Düşünce Özgürlüğü. *Mülkiye Dergisi*, 202(21), 3-7.
- Sağlamtunc, T. (1991). Kütüphanecilik Açısından Düşünce Özgürlüğü ve Sansür. *Türk Kütüphaneciliği*, 5(3), 93-99.
- Selçuk, S. (1997). Düşünce Özgürlüğü. *Yeni Türkiye*, 17(3), 234-250.
- Soysal, Ö. (1999). Düşünce Özgürlüğü İçin Bir Toplumsal Kaynak: Kütüphane Kurumu. *Türk Kütüphaneciliği*, 13(2), 145-148.
- Şeref, İ., & Şeker, Z. C. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metin Kavramı ve Metinle Türkçe Öğretimi ile İlgili Görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 267-281.

- Tekşan, K. ve Çinpolat, E. (2018). Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları ve Konuşma Öz yeterlik Algıları. *Turkish Studies*, 13(11), 1219-1236.
- Teziç, E. (1990). Türkiye’de Siyasal Düşünce ve Örgütlenme Özgürlüğü. *Anayasa Yargısı Dergisi*, 7(3)1-46.
- Tonta, Y. & Çelik, A. (1996). Düşünce Özgürlüğü, Bilgi Edinme Özgürlüğü ve Bilgi Hizmetleri. *Bilgi Edinme Özgürlüğü* içinde (s. 1-13). Türk Kütüphaneciler Derneği Ankara Şubesi.
- Tözeren, A. (2015). Sansür ve Yazınsal Direniş. *Evrensel Kültür*, 281, 86-87.
- Turan, M. (2016). Çağlar Boyu Düşünce Özgürlüğü: Türkiye’de ve Dünyada Telif Haklarının Tarihsel Gelişiminin Değerlendirilmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 30(2), 206-235.
- Uluğbay, H. (2015). Kitap Yasaklama Üzerine Düşünceler. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(4), 707-717.
- Wallace, R. W. (1994). Private Lives and Public Enemies: Freedom of Thought in Classical Athens. In *Athenian Identity and Civic Ideology* (pp. 205-238).
- Yaşar, H. (1993). Sansür Üzerine. *Türk Dili Dergisi*, 39(7), 43-45.
- Yıldırım, C. (1998). Sansür ve Edebiyat. *Evrensel Kültür*, 84, 39-40.
- Yıldırım, M. (1999). Düşünce Özgürlüğü Üzerine. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40(1), 189-193.
- Yıldız, S. (2010). Yayın Yapma Yasağı Kararlarının Türk Medyasına Yansıması. *Selçuk İletişim*, 6(2), 207-217.
- Yılmaz, E. (1997). Yaratıcı Düşünce, Çağdaş Toplum. *Öneri Dergisi*, 2(8), 93-97.
- Yılmaz, M. (2015). Ateist ve Teist Perspektiften İnsanın Yaratılışı ve Düşünce Özgürlüğünün Doğuşu. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(4), 718-731.
- Yılmaz, Ö. (2007). Avrupa Birliği Üye Ülkelerinin Ulus Anayasalarında “Din ve Vicdan Özgürlüğü.” *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 299-315.
- Yılmaz, R. (1971). Sansür’ün Dünü ve Bugünü. *Silahlı Kuvvetler Dergisi*, 238(90), 47-51.
- Yurtseven, M. (2018). Kütüphane Özgürlüğün Kapısıdır! *Türk Kütüphaneciliği*, 32(3), 235-237.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/ Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 785-801.
Geliş Tarihi-Received: 13.08.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 10.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1342303

Bir Okuma Deneyimi Olarak Elektronik Çocuk Kitapları

Digital Reading Experience: Electronic Children's Books

Emine AKYÜZ*

Öz

Teknolojik gelişmelerle hayatımıza giren “dijital” kavramıyla birlikte verilerin elektronik olarak gösterilmesi, iletişimin mesafelerle kısıtlı kalmayarak geniş alanlara yayılmasını sağlamakta ve bilgi aktarımında güncel bir değişikliği yaşamın bir parçası durumuna getirmektedir. Teknolojideki gelişmelerin internet kullanım olanaklarını genişletmesi, toplumların kültürel anlamda değişmelerine ve gelişmelerine katkı sağlamaktadır. Dijitalleşmenin günümüzde ve gelecekte etki alanının gittikçe genişleyeceği ve öneminin artacağı söylenebilir. Dijitalleşme, okuma kültürü edindirme sürecinde ve okul içi-okul dışı öğrenmelerde, elektronik cihazlarla okuma eyleminin gerçekleştirilmesini ve elektronik çocuk kitaplarının kullanımını kimi zaman zorunlu hale getirmektedir. Bu nedenle dijitalleşen dünyaya uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi önemli bir konu durumuna gelmiş ve buna bağlı olarak yeni okuma deneyimlerini ele almak bir gereklilik olmuştur. Çocuğun dil gelişimiyle birlikte bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişiminin olumlu bir biçimde sürdürülebilmesi için nitelikli elektronik çocuk kitaplarına ihtiyaç vardır. Bu çalışmada, eğitimin önemli bir parçası olan çocuk kitaplarının dijitalleşmesi ve elektronik çocuk kitaplarıyla okuma deneyiminin ortaya çıkaracağı olumlu ve olumsuz yanlar ele alınmaktadır. Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada, mevcut durumun ortaya koymak için doküman analizinden yararlanılmakta; elektronik çocuk kitaplarının niteliği, öğrenme-öğretme süreçlerine olası etkileri ve çoklu medya özelliklerinin açıklanması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte bu araçlarla desteklenen öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkileşimin önemine ilişkin değerlendirmelere yer verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Elektronik çocuk kitapları, dijital kitaplar, okuma becerisi.

Abstract

The concept of “digital”, which has entered our lives with technological developments, the electronic display of data enables communication to spread over wide areas rather than being limited to distances and makes a current change in information transfer a part of life. Developments in technology expand the possibilities of using the internet and contribute to the cultural change and development of societies. It can be said that the sphere of influence of digitalization today and in the future will gradually expand and its importance will increase. There is a need for quality electronic children's books in order to maintain the child's cognitive, affective and social development in a positive way along with language development. Digitalization sometimes makes it compulsory to perform the act of reading with electronic devices and the use of electronic children's books in the process of acquiring reading culture and in-school and out-of-school learning. Therefore, raising individuals who

* Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, e-posta: eakyuz@ankara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5727-2611.

can adapt to the digitalized world has become an important issue and accordingly, it has become a necessity to address new reading experiences. In this study, the digitalization of children's books, which are an important part of education, and the positive and negative aspects of reading experiences with electronic children's books are discussed. In this study, which is designed as a qualitative research, document analysis is used to reveal the current situation; it is aimed to explain the quality of electronic children's books, their possible effects on learning-teaching processes and their multi-media features. In addition, evaluations on the importance of interaction in learning and teaching processes supported by these tools are included.

Keywords: Electronic children books, digital books, reading skill.

Giriş

Eğitim, belli ölçütlere göre planlı olarak insan davranışlarında gelişmeler oluşturma süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreçte, edebiyat ürünlerinden olan çocuk kitapları en önemli kaynaklardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar çocuk edebiyatının temel amaçları arasında eğitim, alanyazında ön plana çıkmasa da öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmalarda (Karakuş Aktan ve Bilgin Aksoy, 2021, s. 932) çocuk kitaplarının eğiticilik işlevine yönelik metaforlar oluşturulduğu görülmektedir.

Teknolojik gelişmelerle birlikte hayatımıza giren "dijital" kavramı *Güncel Türkçe Sözlük*'te (TDK, 2023), "verilerin bir ekran üzerinde elektronik olarak gösterilmesi" olarak tanımlanmaktadır. İnternetin yaygınlaşması, elektronik araçların çeşitliliğinin artması; günlük yaşamdaki birçok kavram ve uygulamanın yeniden şekillenmesi sonucunu doğurmakta ve bu, eğitim alanına yansımaktadır (Küçüktamer ve Yardibi, 2017). Dünyanın hızla dijitalleşmesi sürecinde özellikle genç kuşakların bu sürecin içine doğmalarından kaynaklı alışkanlıkları, eğitim faaliyetleri ve kaynaklarının dijitalleşmesinin her geçen gün daha da önemli hâle gelmesini sağlamaktadır. Bilişim teknolojisindeki bu hızlı ilerleyiş, gelişimsel özellikleri bakımından gelişmeye ve değişmeye en açık dönemde olan çocukları birçok yönden etkilemektedir. Çocukların anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi ile okuma kültürü edinimleri için gerekli olan yöntem, teknik, araç ve gereçler de bu yeniliklerle çeşitlenmekte ve güncellenmektedir.

Ekran karşısında okuma/dinleme/izleme imkânı sunan elektronik kitaplar, çocuk kitaplarına teknolojik araçlarla ulaşma fırsatı vermektedir. Bu araçlarla ulaşılan yeni ortamlar, kullanıcıların zaman ve mekânı bireysel olarak yönetmelerine daha fazla olanak tanımaktadır (Kaya, Ata, 2022, s. 330). Başka bir deyişle geleneksel okuma anlayışından uzak bir okuma türüyle ve yeni koşul değişiklikleriyle karşı karşıya kalınmaktadır. Aşağıda öncelikle elektronik çocuk kitabı kavramı ve bu kitapların tarihsel gelişim sürecinden söz edilerek elektronik çocuk kitaplarında bulunması gereken içerik özellikleri, elektronik çocuk kitaplarının çoklu medya özellikleri ve etkileşimsel içerikler ele alınmaktadır.

Nitel bir araştırma olarak yapılandırılan bu çalışmada mevcut durumu ortaya koymak için durum analizi yapılmakta ve doküman analizinden yararlanılmaktadır. Doküman analizi; yazılı, görsel ve elektronik kaynakların incelenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla sistematik bir yaklaşımla yapılmaktadır (Bowen, 2009). Konuya ilişkin alanyazında yer alan bilgilerin toplanması, incelenmesi ve değerlendirilmesi biçiminde yürütülen bu çalışmada doküman analizinden yararlanılmaktadır.

1. Elektronik Çocuk Kitapları: Tarihsel Gelişim

Teknolojik gelişmeler basım ve yayımlama alanında büyük etkiler yaratmıştır. Malzeme kullanımı açısından daha ekonomik olarak değerlendirilebilecek olan elektronik çocuk kitapları artık yaşamımıza girmiştir ve her geçen gün gelişme göstermektedir. Elektronik çocuk kitaplarının ortaya çıkışı ve gelişimini ele almadan önce elektronik çocuk kitaplarının neleri kapsadığı, tanımlamasının ne olduğu, alanyazında isimlendirmeleri ara başlıklarının üstünde durmak konunun daha iyi kavranması açısından önemlidir.

1.1. Elektronik Kitap Nedir?

1970'lerden bu yana bilişim teknolojisindeki gelişmeler, dijital cihazların giderek daha küçük, daha hızlı, daha ucuz ve birbirine bağlı duruma gelmesini sağlamıştır. Bu gelişmelerle birlikte elektronik kitap üretimi ve kullanımı giderek artmıştır (McLean ve Kulo, 2013; Yokota ve Teale 2014). Bu nedenle elektronik kitaplarla ilgili bilimsel verilere, bu kitapların taşınması gereken özelliklere ve bunun gibi yeni bilgilere ihtiyaç duyulmaya başlanarak elektronik kitaplar başlı başına bir çalışma alanının konusu hâline gelmiştir. Dijitalleşmenin getirdiği bu değişim çocuk edebiyatını da etkilemiş ve elektronik ortamdaki çocuk kitaplarının varlığı ve sayısı artmıştır.

Elektronik ortamdaki çocuk kitapları için e-kitap, dijital çocuk kitabı, dijital hikâyeler, hikâye uygulamaları, kitap uygulamaları vb. farklı isimlendirmeler kullanılmaktadır. Bu farklı isimlendirilmeler elektronik çocuk kitaplarının çeşitli ve çoklu doğasına ve aynı zamanda çalışmalarına yönelik çok disiplinli (mutlidisipliner) yaklaşımları yansıtmaktadır: Weber ve Cavanaugh (2006) elektronik kitapları "masaüstü ve dizüstü bilgisayarlar, ekrandan okuma özelliği olan taşınabilir elektronik cihazlarla görüntülenebilen ve resim, animasyon, müzik, video, ses vb. uygulamaları içeren, çoklu model özellikleri gösteren elektronik yayım" şeklinde ifade ederken Garrish (2011) kısa ve net bir tanımlama yaparak "bir kitabın elektronik temsili" ifadesini kullanmış; Huang (2014, s. 16), elektronik (e-kitap) teriminin Van-Dam tarafından türetildiğini ifade ederek elektronik kitapları, "yazı ve resimleri elektronik aracılığıyla depolayan ve ileten araçlar"; Labbo (2000, s. 542-543), elektronik kitapları, "animasyon, müzik, ses efektleri, ışıklandırılmış metinler ve akıcı okuma gibi multimedya özelliklerini kullanan öykülerin interaktif dijital versiyonu" olarak tanımlamıştır. Sargeant (2015) elektronik kitapların yazılı metin, illüstrasyon, animasyon, video içeriği, müzik, sesli anlatım, ses efektleri gibi etkileşimleri içerebileceğini ifade ederken Kucirkova (2017), bu kitapların etkileşimli olabileceğini ancak etkileşimli olmak zorunda olmadığını belirterek etkileşimli kitapların hem basılı hem dijital olabileceğinin göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Tasarımcılar arasında yazılı olmayan kurala göre, elektronik bir kitap yüzde yetmişten fazla animasyon içeriyorsa, bir hikâye e-kitabı veya uygulamasından ziyade bir oyun olarak kabul edilir (Kucirkova, 2018, s. 11). Elektronik kitaplar hikâyeleri görsel (çizimler ve metin), işitsel (seslendirme ve müzik dâhil olmak üzere sesler) ve etkileşimli modlarda sunar. Bu noktada elektronik çocuk kitaplarıyla kitap uygulamaları arasındaki farklılıklara değinmek yerinde olacaktır. Sargeant kitap uygulamalarının elektronik bir kitap olması bakımından bir e-kitap olarak kabul edilebileceğini ifade etmekle birlikte elektronik çocuk kitaplarıyla kitap uygulamaları arasında net bir ayrımın yapılması gerektiğini belirtmiştir (2015, s. 461). E-kitapların basılı kitapların dijital kopyaları olabileceğini, yazılı metin, görseller ve düşük düzeyde etkileşim içerebileceğini, bir dizi ilgili dijital veriye bağlayan hipermedya bağlantıları da bulundurabileceğini ifade eden Sargeant (2015, s. 461) buna karşın kitap uygulaması tasarımcılarının genellikle basılı resimli kitaplarda, oyun tasarımında ve animasyon filmlerde kullanılan gelenekleri birleştirdiğini belirtir. Bu bilgilerden hareketle kitap uygulamalarının yazılı metin,

görseller, ses ve etkileşim tasarımının bir birleşimini sunduğunu ve kitapların daha yüksek düzeyde etkileşim içerdikçe okuyucunun daha aktif hâle gelerek okuyucunun kullanıcı konumuna geldiği söylenebilir. Böylece insanların elektronik kitapları okuduğu, kitap uygulamalarını ise kullandığı ifade edilebilir. Elektronik çocuk kitaplarıyla kitap uygulamaları arasındaki böyle bir ayrım, çocukların elektronik kitaplarının tasarımına ve analizine biraz netlik kazandırılabilir (Sargeant, 2015, s. 462).

Yukarıda ifade edilenlerden hareketle elektronik çocuk kitaplarıyla ilgili alanyazında bir tanımlama ve anlam karmaşası olduğu çıkarılabilir. Elektronik çocuk kitaplarının günümüzde artık birçok ses, video, animasyon, görsel ve etkileşimli tasarıma sahip olduğu kabul edilmekle birlikte kitap uygulamalarının ya da oyunların kimi zaman elektronik çocuk kitapları olarak isimlendirildiği görülmektedir. Bunlar arasında çok net ve keskin ayrımlar olmamasının bu karmaşaya sebep olduğu söylenebilir.

Hikâye anlatımının çok eski geçmişi, çoklu ortam araçlarıyla birleştirilerek dijital hikayeleme kavramını ortaya çıkarmıştır. Bugün Türkçe derslerinin daha etkili yürütülmesinde, ana dili becerilerinin geliştirilmesinde hikâye anlatımı bir araç olarak yerini almıştır. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan araştırmalarda bu yöntemle gerçekleştirilen Türkçe derslerine ilişkin olumlu dönütler alındığı ortaya konulmaktadır (Kurudayıoğlu, Bal, 2014; Yılmaz vd., 2017; Kukul, Kara, 2019). Bununla birlikte teknolojik gelişmelerle birlikte öncelikle basılı kitapların elektronik ortama aktarılmasıyla oluşturulan elektronik çocuk kitapları, taşınabilir cihazların yaygınlaşması, bu cihazların zamanla geliştirilerek farklı uygulamalara imkân sağlaması elektronik çocuk kitaplarının farklı bir boyut kazanmasını sağlamıştır. Hızla gelişen bilişim teknolojisiyle bu boyutun çok daha başka yerlere evrilebileceğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda elektronik çocuk kitaplarının olumlu yönleri olduğu gibi olumsuz tarafları da bulunmaktadır. Bunları Gonzales (2010, s. 62), ayrıntılı bir şekilde çalışmasında ortaya koymuştur. Okumanın daha kolay biçimde yapılması ve metnin çözümlenmesine daha az zaman ayrılmasına bağlı olarak metni kavramaya daha fazla zaman kalmasını vurgulayan Gonzales (2010, s. 62), elektronik çocuk kitaplarının okuma metni için genel bir çerçeve oluşturmayı sağladığını ve öğrencinin öğrenme ortamındaki genel kontrolünü artırdığını, okuma metnine yönelik motivasyon ve bağlılığı kolaylaştırdığını belirtir. Kendi kendine öğrenmenin yaşam boyu sürdürülebilir bir öğrenme becerisi olması bakımından önemi düşünüldüğünde elektronik çocuk kitaplarının pedagojik açıdan çocukluk çağı için önemli bir araç olabileceği görülebilir. Bununla birlikte Gonzales (2010, s. 62) elektronik çocuk kitaplarının okumanın beş temel alanının gelişmesine katkıda bulunabileceğine dikkat çekmektedir. Fonolojik farkındalık, akıcılık, kelime bilgisi, akustik bilimi ve kavramı olarak sıralanan bu beş temel alanın geliştirilmesinde elektronik çocuk kitaplarının çok uyaranlı bir ortam oluşturması, okul dışı öğrenme süreçlerinde görsel ve işitsel destek sağlaması, olumlu özellikler arasında sayılabilir. Tüm bu olumlu yönlerin yanı sıra olumsuz özelliklerin de olabileceğini belirten Gonzales (2010, s. 62), görsel ve işitsel desteğin; başka bir deyişle sesletim, ses efektleri ve animasyon gibi özelliklerin dikkat dağılmasına neden olabileceğine, elektronik kitapların basılı metinleri okumaktan daha fazla zaman alabileceğine, okurları okuma sürecinde pasif bir konumda tutabileceğine çalışmasında yer vermektedir.

Elektronik çocuk kitaplarının yalnızca olumlu yönleri olduğunu ya da yalnızca olumsuz özellikler barındığını ifade etmek yanlış olur. Kullanım durumu, sıklığı gibi değişkenlerle bu avantaj ve dezavantaj durumlarının değişkenlik gösterdiği ifade edilebilir. Cihazların belli pil kapasitelerinin olması, hem yazılım hem donanım açısından kullanıcıların belli bir bilgi ve beceriye sahip olunmasının gerekliliği, ekrandan okumanın gözlere verdiği zarar, güvenilirlik sorunu ve telif hakkı gibi dezavantajları

sıralayabileceğimiz gibi kolayca taşınabilir olması, düşük maliyet, ağaç kesilmesine gerek olmaması, ulaşılabilirlik gibi avantajları da saymak mümkündür. Elektronik kitaplarla ilgili dikkat çekilmesi ve üzerinde tartışılması gereken dezavantajın ise çağımızın en büyük sorunlardan biri olan ekran bağımlılığını, ekranda geçirilen süre kontrol edilmediğinde destekleyecek özelliklere sahip olmasıdır. Elektronik çocuk kitaplarının kullanılmasının kaçınılmaz ve gerekli olduğu günümüzde ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu avantaj ve dezavantajları göz ardı etmeden bilinçli bir şekilde sürdürülmesi önem taşımaktadır.

Günümüzde ses, görsel, video, animasyon vb. birçok unsur içerebilen elektronik çocuk kitaplarının tarihsel gelişim süreci hakkında bilgi sahibi olmak bu gelişime uyum sağlayabilmek açısından önemlidir. Bu nedenle çalışmanın bir sonraki bölümünde elektronik çocuk kitapların tarihsel gelişim süreci üzerinde durulacaktır.

1.2. Elektronik Çocuk Kitaplarının Tarihsel Gelişimi

1987 yılında bilgisayar oyunları üreten bir şirket olan Eastgate Systems'ın Michael Joyce'un "Afternoon" isimli kitabını diskette yayınlaması ve 1990 yılında Serendipity Systems'ın "PC-Book" isimli dijital kitap görüntüleme programını geliştirmesiyle e-kitapların ilk olarak ortaya çıkışının gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Elektronik kitaplar 1992 yılında metin tabanlı DOS ortamından, grafik tabanlı Windows ortamında daha kolay okunabilecek bir biçime dönüştürülmüştür. Ardından elektronik kitaplardaki gelişmeler, elektronik kitap satmak üzere 1993 yılında BiblioBytes'in internet üzerinden ilk web sitesini kurması, 1994 yılında elektronik kitapların metinden HTML'ye geçişi ve aynı yıl içerisinde The Fiction Works adlı ilk elektronik kitap yayıncı şirketinin kurulmasıyla devam etmiştir (Anameriç ve Rukancı, 2003, s. 150).

İnternet alt yapısının 1990'lardan sonra hızla gelişmesi ve HTML ile biçimlenen web sayfalarının oluşturulması, içerik sunumlarının zenginleştirilmesini sağlayarak bu konudaki gelişmeleri hızlandırmıştır. Elektronik kitaplar öncelikle basılı kitapların internet üzerinden düz metin biçimde ekran okunmasını sağlarken bilişim teknolojisindeki gelişmelerle zamanla değişime uğramış ve bilgisayar dışında farklı elektronik cihazlarda görüntülenebilecek şekilde çeşitlenmiştir. Bu gelişmelerle birlikte birçok yayınevi-firma elektronik kitapların donanımsal olarak geliştirilmesi için yatırımlar yapmış ve elektronik kitap endüstrisinin gelişmesine katkı sağlamıştır (Pektaş Turgut, 2018, s. 207). 2000'li yılların başlarından itibaren kullanım alanları çoğalan elektronik kitapların üretim maliyetinin düşük olması hem kullanıcılar hem de yayıncılar tarafından sağladığı avantajlar nedeniyle yayıncılık alanındaki etkisini genişletmiştir. Bununla birlikte elektronik kitap okuma cihazları yazılım ve donanım olarak gelişerek çok farklı marka ve modelde cihazlar üretilmiştir. Bugün en çok tercih edilen e-kitap okuyucular arasında Amazon Kindle, Barnes ve Noble Nook, Kobo sayılabilir (Pektaş Turgut, 2018, s. 208).

Her geçen gün gelişim hızı artan ve değişimlerin kaçınılmaz olduğu bilişim teknolojisinin ilerlemesi elektronik çocuk kitaplarının aynı hızda gelişime ve değişime uğramasına neden olmaktadır. Elektronik kitapların bu gelişim süreci elektronik çocuk kitaplarının gelişimini de kapsayarak elektronik çocuk kitapları, öncelikle basılı çocuk kitaplarının dijital ortama aktarılmasıyla var olmuş bilişim teknolojisindeki hızlı ilerlemeyle ses, video, resim, animasyon vb. uygulamaların eklendiği etkileşimli ürünlere dönüşmüştür. Madej elektronik çocuk kitaplarıyla ilgili "başlangıçta metin tabanlıydı ama görüntü, ses ve animasyon hızla metnin yanında yerini" ifadesini kullanarak gelişim sürecini özetlemiştir (2003, s. 2). Bu hızlı gelişimin ileriki yıllarda elektronik çocuk kitaplarında ne gibi değişimlere neden olacağı merakla beklenen bir süreçtir.

2. Elektronik Çocuk Kitaplarında İçerik Özellikleri

Nitelikli çocuk kitapları, edebiyatın ve dilin yetkin örneklerini sunan örneklerdendir. Bu örneklerin öncelikle çocukların başta ana dilinin zenginlik ve inceliklerini fark etmeleri, ana dilini etkili bir düşünme, öğrenme ve iletişim aracı olarak kullanabilme becerisini kazanabilmelerini sağlama gibi çok önemli işlevleri bulunmaktadır (Sever, 2019). Çocukların, duygu ve düşünce dünyasını sanatsal özellikleriyle zenginleştiren, dil gelişimlerine uygun ve aynı zamanda dil gelişimine katkı sunan görsel ve dilsel iletilerle zenginleştirilen çocuk kitaplarının, yaşamın ilk yıllarında başlayan görsel okumayı geliştirip evrensel okuryazarlığa dönüşmesini amaçlayarak bireylerde okuma kültürü oluşturmaya beklenmektedir. Bu beklentilerin karşılanabilmesi için ise söz konusu çocuk kitaplarının belli ilkeler gözetilerek hazırlanması gerekmektedir. Bu ilkeler şu şekilde özetlenebilir (Sever, 2013, s. 198-199):

- Kitaplar içerisinde, çocuğun kendine özgü içtenliği ile anlatım dilinin doğallığı buluşturulmalı, çocukların kavramsal gelişimlerini önceleyen bir anlatım tercih edilmeli ve Türkçenin anlatım gücü ve kuralları sezdirilmelidir.
- Yazar, kurguladığı olaylarda, çocuklarla arkadaşlık-dostluk kurabilmeli, çocukların anlamlandıramayacağı ve yaşamına adapte edemeyeceği sorumluluklar onlara yüklenmemelidir.
- Kitaplardaki görseller çocukların düzeyine uygun olmalı, metnin iletisini destekleyecek bir biçimde tasarlanmış, estetik zevk ve görsel algı geliştirici özelliklere sahip olmalıdır.
- Kitaplar, görsel ve dilsel özellikleriyle çocuğun hem düşünce hem de sanat eğitimi sürecini destekler nitelikte olmalıdır.
- Kitaplar, çocuğun yaş ve ilgilerine uygun olarak yaşam gerçekliğini anlamasını sağlayabilmeli, çocuk ile yaşam arasında güçlü bir bağ kurabilmelidir. Kitaplarda kurgulanmış olan gerçeklik okuma sonrası çocuğun kendi gerçekliğine dönüşebilmelidir. Yaşamın bir gerçekliği olarak kitaplarda çocukların yaş ve algılarına göre şiddet olgusuna yer verilebilmekle birlikte, şiddetin olumsuz bir durum olduğu, çocukların şiddet karşısında nasıl davranmaları gerektiği konusunda duyarlı olmalarını sağlayan, kabalağa ve şiddete karşı bir anlayış geliştirmelerini destekleyen özellikte olması gerekmektedir.
- Kitapların tasarımsal olarak çocuğu etkileyebilecek ve özenle hazırlanmış olması, çocuğun kendine verilen değeri ve saygıyı anlaması açısından önemlidir.
- Kitapların temel sorumluluğu, çocukların dilin ve resim sanatının gücüyle sunulan yeni yaşantılardan çıkarımlar yapma sorumluluğunu çocuğun kendisine bırakmasıdır.

Yukarıda sıralanan ilkelerin çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik kavramlarını ortaya koyduğu görülmektedir. Çocuk kitapları söz konusu olduğunda bu iki kavramın doğru anlaşılması ve uygulanmasının gerekliliği oldukça önemlidir. Çocuk gerçekliği, çocuğa görelilik ilkesinin ön koşullarından biridir (Akyüz, 2021, s. 143). Çocuk gerçekliği kavramı, çocuğun gelişimsel özellikleri ve öğrenme ihtiyaçlarının oluşturduğu bir kavramdır (Canlı, 2020, s. 111). Yaş düzeyine göre gelişimsel özelliklerinin bilinmesi o yaş düzeyi için öğrenme ihtiyaçlarının düzenlenmesinde yardımcı olur. Çocuğa görelilik kavramı ise yaş ve gelişim düzeyine göre çocuğun öğrenme ihtiyaçlarının uygun ve nitelikli uyaranlarla karşılanması anlamına gelir (Canlı, 2015). Çocukların gelişimsel özelliklerinin bilinerek onlara uygun nitelikli ürünlerin ortaya koyulabilmesi için bu kavramların tam olarak anlaşılması gerekmektedir. Bu kavramların tam olarak

anlaşılması temel ilkelerin dikkate alınmadığı çocuk kitaplarının hazırlanmasına yol açarak çocuk kitaplarında nitelik sorunlarını karşımıza çıkarabilir.

Çocuk kitaplarında nitelik kavramından bahsederken yazar, çizer ve yayınevi bu sürecin içerisinde bulunmaktadır. Çocukların gelişimsel özelliklerini incelemeyen ideolojik, ekonomik vb. kaygılarla kişilerin kendi yararını gözeterek şekilde planlanması, görsellerin sanatsallık dikkate alınmadan ortaya konması, kullanılan malzemelerin kalitesinin çocuğun sağlığına zarar vermesi gibi durumların çocukların kitaplarla olan bağını olumsuz etkileyeceği ve okuma kültürü edinmiş bireylerin yetiştirilmesine zarar vereceğini söylemek mümkündür (Sever, 2013). Nitelikli çocuk kitaplarının bahsedilen bu olumsuzlukları barındırmaması için çaba harcanması gerekmektedir. Elektronik çocuk kitapları için de yukarıda ifade edilen ilkeler geçerli olup nitelikli elektronik çocuk kitapları için de gerekli özen ve özverinin gösterilmesi kaçınılmazdır.

Alanyazın incelendiğinde elektronik çocuk kitaplarının taşınması gereken nitelikler ve bu kitapların incelenmesine yönelik henüz yeterince çalışma bulunmadığı söylenebilir. Bu nedenle dijital çocuk kitapları üzerine yapılan araştırmaların, teknolojideki hızlı ilerlemelere rağmen yeni yeni şekillendiği belirtilebilir. Basılı ve elektronik kitaplar arasındaki ilişkinin yeterince kuramsallaştırılmamış olması ve elektronik kitaplarla öğrenme ya da eğlenceli etkileşime odaklanan ikili bir tasarımın bulunmaması, alandaki çalışmaların kısırlığının temel nedenleri olarak gösterilebilir (Kucirkova, 2017, s. 1168).

Basılı çocuk kitaplarında bulunması gereken; çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olma, çocuk ve yaşam gerçekliğini dikkate alma, estetik ve sanatsal zevk kazandırma, ana dilinin inceliklerini ve gücünü fark ettirme, iletilerin örtük olması gibi özelliklerin elektronik çocuk kitaplarında da olması ayrıca bu özelliklere ek olarak dijital ortamda bulunması sebebiyle farklı özellikleri de barındırması gerekmektedir. Dijital çocuk kitaplarında bulunması gereken diğer önemli özellikler, Bozkurt Yükçü vd. 'nin (2019) vurguladığı biçimiyle şu şekilde sıralanabilir:

- Çocukların ilgisini çekmeye yönelik ses, video, görüntü, renk, metin vb. çoklu ortam öğelerine sahip olma,
- Okul öncesi dönemdeki çocukların hem tek başlarına hem ebeveynleri ya da öğretmenleriyle okuma eylemini gerçekleştirmeleri için sesli anlatım özelliklerinin bulunması, okunanların kavramasını ve daha iyi anlaşılmasını desteklemek için oyunlarla etkileşim olanağı sunma,
- Zararlı içerik ve reklamların ortaya çıkmasını engelleyecek sistemin olması,
- Özel gereksinimli bireyler için farklı uyarlamalara imkân tanıyan çeşitlilik içermesi.

Yokota ve Teale, 2014 yılında yapmış oldukları çalışmada, hikâye ve illüstrasyonların kalitesiyle ilgili hikâyenin edebî standartlara uygun olup olmadığı, metin dilinin ustalıkla ortaya koyulup koyulmadığı, illüstrasyonların sanatsal açıdan ve hikâyeyi bütün olarak aydınlatmak, genişletmek ve/veya birlikte oluşturmak için uygun olup olmadığı gibi standartların hem basılı hem elektronik kitaplar için geçerli olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak elektronik kitapların değerlendirilmesinde aşağıdaki beş kriteri önermişlerdir:

1. Hikâye dijital formatta uygun bir şekilde sunulmuş olmalıdır. Bu kriterde, okuyucunun sesinin hikâyenin tonuna ve karakterlerine uygun olması, ses efektleri ve müziğin uygun olması, resimlerin boyutu ve şekli tabletin oranlarına uygun olması ve bu özelliklerin alt boyutları dikkate alınmalıdır.

2. Hikâye, basılı olarak mümkün olanın ötesinde, dijital dünyanın izin verdiği özelliklerden uygun şekilde yararlanmalıdır. Bu kriterle anlatılmak istenen kitabın birden fazla dil seçeneği sunması, okuyucuların satın alabileceği ve hikâyenin uzunluğunu veya karmaşıklığını artırmalarını sağlayan ek özelliklere sahip olması gibi basılı kitaplarda mümkün olmayan sadece dijital formatta uygulanabilir özellikleri barındırması gerektirir.
3. Etkileşimli özellikler ana hikâyenin bütünlüğünü korumalıdır. Elektronik kitaplarda birçok uygulama, hikâyenin anlatımsal akışını tamamlayan temel bir bileşen olarak etkileşim özelliğine sahiptir. Ama bu etkileşimlerin çok fazla olmasının ve hikâyenin bütünlüğü dikkate alınmadan tasarlanmasının okuyucuların dikkatlerini dağıtabileceği ihtimalini göz ardı etmemek gerekmektedir.
4. Tamamlayıcı özellikler hikâyeye uyumlu olmalıdır. Bu kriterde dikkat çekilmek istenen elektronik kitap ve uygulamalarda bulunan ve tamamlayıcı özellikler olarak ifade edilen yap-boz, eşleştirme ve hafıza oyunları, boyama/çizim fırsatları vb. öğelerdir. Bu öğelerin çeşitliliği farklı ürünlere göre değişmekle birlikte bazılarında hiç yer almamaktadır. Bu öğelerin hikâyeye olan uyumu da diğer kriter gibi önemlidir.
5. Bu özellikler çocukların okumayı ve genel olarak öğrenmeyi nasıl öğrendikleri açısından anlamlı olmalıdır. Bu kriter, özellikle elektronik kitap ve uygulamaların erken okuryazarlık edinim sürecine verebileceği destek açısından verilmiştir. Dijital anlatı materyallerinin önemli temel becerileri (örneğin, yazı farkındalığı), kelime dağarcığı gelişimini, akıcılığı ve kelime tanımayı destekleme konusunda etkili olacağını söylemek mümkündür. Elektronik kitaplarda erken okuryazarlık gelişimiyle ilgili metin görünümü, metnin vurgulanması (Bana Oku modunda), kelime keşi için fırsatlar ve resim-metin eşleşmesi gibi dört önemli noktanın dikkate alınması gerekmektedir.

Elektronik çocuk kitapları, hem basılı çocuk kitaplarında aranan niteliklere hem de elektronik ortamın gerekliliklerini sağlayacak ve kapsayacak niteliklere sahip olmalıdır. Bu başlıca iki gereklilik, elektronik çocuk kitaplarının seçiminde ve kullanımda çocukların erken çocukluk dönemlerinden itibaren gelişerek 21. yüzyılda okuryazar olmaları ve okuma kültürü oluşturabilmeleri açısından oldukça önemlidir. Ayrıca elektronik kitaplar, çocukların yaratıcılığını teşvik etmek için kullanılabileceği gibi çocukların olgusal bilgi, kodlama ve iletişimsel düşünme, ince motor becerileri ya da mekân tanıma gibi becerileri edinmelerini desteklemek için de kullanılabilir olmalıdır (Kucirkova, 2018, s. 18).

Tıpkı basılı çocuk kitaplarında olduğu gibi elektronik çocuk kitaplarında da çocukları incelemeyen, ticari kaygıyla ortaya koyulmuş ürünlerin satışa sunulduğu görülebilir. Bunları nitelikli elektronik çocuk kitaplarından ayırabilmek ebeveyn ve öğretmenler için üzerinde durulması gereken bir konudur. Bu noktada nitelikli elektronik çocuk kitaplarının seçimlerinde yukarıda ifade edilen özelliklere dikkat etmenin faydalı olacağını söylemek mümkündür.

Elektronik çocuk kitaplarıyla ilgili araştırmaların çoğunun multimedya özellikleri (sesler, müzik, seslendirmeler, çizimler, fotoğraflar, çizimler, videolar vb.) ve etkileşim (karakterlerin dokunmayla etkinleştirilen hareketleri, olay örgüsündeki değişiklikler veya hikâyeye gömülü oyunların oynanması) üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu nedenle aşağıdaki başlık altında elektronik çocuk kitaplarında multimedya özellikleri ve etkileşimsel içerikler üzerinde durulacaktır.

3. Elektronik Çocuk Kitaplarında Çoklu Medya Özellikleri ve Etkileşimsel İçerikler

Çocuk kitaplarının en temel özelliklerinden biri çocukların sanatsal yönlerini, estetik duygularını geliştirmektir. Bu sanatsal yön ve estetik zevklerin gelişmesi içeriğe yönelik ipuçları veren resimlemeyle oluşturulmuş kapak, çocukta estetik zevk uyandıran ve yaş seviyesi arttıkça azalan resimlerle dilsel metnin uyum içinde bulunduğu sayfa düzeni, sayfa düzeniyle uyum içerisinde yaş seviyesine uygun olarak kullanılan harf puntosunun ölçüsü, gözü yormayan renk ve kalınlıktaki harflerle oluşturulmuş dilsel metin ile mümkündür (Sever, 2013). Çocuklara yeni öğrenme deneyimleri sunan elektronik çocuk kitapları da basılı kitaplardaki kapak, sayfa düzeni ve harflerin biçimsel özellikleri gibi tasarım özelliklerini taşımakla birlikte bunlara ek olarak ses, video, görsel, animasyon vb. çoklu medya (multimedya) özelliklerini barındırarak etkileşimli hale gelebilmektedir. Elektronik ve teknolojik kaynakların gelişmesi ve bilgiye küresel erişim, çocuklara yönelik kitaplardaki sınırları, konuları ve bakış açılarını değiştirmiştir (Dresang, & McClelland 1999). Bu değişiklikler okuyucuları harekete geçmeye veya kitaba karşılık vermeye davet eden etkileşimli kitapları ortaya çıkarmıştır. Elektronik çocuk kitapları yalnızca görsel ve dilsel metin içerebileceği gibi ses, animasyon, video gibi çoklu öğeleri içererek etkileşimli bir biçimde de tasarlanabilir. Bilişim teknolojisindeki hızlı ilerleme, yeni özelliklerin oluşturularak etkileşimli içeriklerin artmasını sağlayabilir.

Basılı kitaplarda etkileşim, kapaklar, kollar ve farklı dokular gibi özelliklerin bulunması ve bunların okuyucuları fiziksel olarak kitaba dahil olmaya teşvik etmesidir (Timpany & Vanderschantz, 2012). Elektronik çocuk kitaplarında etkileşim ise, dokunma yoluyla etkinleştirilebilen (belirlenmiş bir alana dokunma veya kaydırma gibi) dijital noktaları ifade eder. Edebi anlatı kurgusunda etkileşim, kullanıcının etkileşimli hikâye anlatımının bir parçası olan anlatılara ya da sanal anlatılara verdiği yanıt olarak tanımlanır (Ryan, 2006). Etkileşimli anlatının özellikleri, kullanıcının anlatı içindeki etkisi ve konumu ile bu anlatılarda oynadığı rol (yani kullanıcının anlatının içinde mi yoksa dışında mı olduğu ve olay örgüsünün gelişimini belirleyip belirlemediği) ile ilişkili olarak incelenir. Bu noktada önemli olan kitap ile çocuk arasındaki ilişkidir (Kucirkova, 2017, s. 1173).

Dijital alanları ve elektronik araçları doğru kullanmak, kullanım sırasında ölçülü olmak için dijital medya okuryazarlığı önemli bir beceridir (Yiğiter, Ata, 2022). Çocuğun ekrana dokunarak yönlendirebildiği görsellerin sesle desteklenmesi elektronik çocuk kitaplarının üstün yönlerinden biridir (Aşkın, 2016). Özellikle okul öncesi döneme yönelik elektronik çocuk kitapları çocuğa bireysel okuma yapabilme imkânı sağlayabilir. Dilsel metnin seslendirilmesinin metnin karşılıklı konuşma, yansıtma sözcük, ünlem vb. bölümlerinde doğru vurgu tonlamaların yapılması hem metni tek düzelikten kurtarıp çocuğun ilgisinin sürekli kılar hem de dilin kullanımını fark etmesini kolaylaştırabilir. Ayrıca çoğu araştırmacı, hikâyeye uyumlu ses özelliklerinin çocukların öğrenmesini desteklediği konusunda hemfikirdir. Shabat & Korat (2017) yaptıkları çalışmada, elektronik bir kitabın arka planında çalınan sakinleştirici müziğin çocukların hikâyeyi anlamasını geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Animasyon, video gibi multimedya öğelerinin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak kitaplarda yer alması çocuğun okuma eylemini etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirerek birçok kazanım elde etmesini sağlar. Etkileşimli özellikler ve animasyonlu kelimeler, yani çocuk dokunduğunda vurgulanan ve anlamı açıklanan kelimeler aracılığıyla çocuklara yeni kelimeler öğretmek etkilidir (Smeets & Bus 2012). Elektronik çocuk kitaplarında yaş ve gelişim seviyesine uygun olarak tasarlanmış ve dilsel metinle uyum içerisinde uygulanmış multimedya öğelerinin çocuğun kitapla tekrar tekrar ilgilenmesi için yüksek motivasyon

sağlayabileceğini söylemek mümkündür. Dilsel metinle uyumlu olmayan multimedya özelliklerinin çocukların anlama ve kelime öğrenmesini engellediği ifade edilmektedir (Bus, Takacs ve Kegel, 2015).

Kucirkova en popüler yüz çocuk elektronik kitabının içerik analizi çalışmasını yaparak elektronik çocuk kitaplarında beş etkileşim kategorisi oluşturmuştur (2017, s. 1776). Bu kategoriler kavramsal olarak türetilmiştir ve etkileşimin bir çocuğun elektronik kitaplarla bağımsız veya paylaşarak okumasında oynadığı rolü temsil etmektedir. Her kategori, elektronik çocuk kitaplarının tasarımında bulunan ya da dahil edilebilecek öğeleri olan bileşenlerden oluşur. Tablo 1, her bir etkileşim kategorisi için önerilen bazı araştırma sorularıyla birlikte bu bileşenleri belirtmektedir (Kucirkova, 2017, s. 1177).

Tablo 1. Elektronik kitaplarda etkileşimli deneyimin beş temel kategorisi

Kategori	Bileşenler	Önerilen Araştırma Soruları
Sinestezi	Dokunma manipülasyonu	Farklı sinestetik tepkiler farklı okuma bağlamları ve içerikleriyle nasıl ilişkilidir?
	Sesli sunum	Zengin bir okuma deneyimi için farklı türde sinestetik tepkiler nasıl birleştirilebilir?
	Görsel sunum	Zengin bir interaktif deneyim için bireysel özellikler en iyi şekilde nasıl sıralanabilir?
	Tat özellikleri	Zengin bir interaktif deneyim için bireysel özellikler en iyi şekilde nasıl sıralanabilir?
	Koku özellikleri	
İskele Kurma	Sesli, videoya kaydedilmiş veya görsel yönlendirmeler	Elektronik kitapların ortak okuması, yetişkin ve kitap tarafından oluşturulan iskeleyle en iyi nasıl birleştirilir?
	Diğer açıklayıcı içeriklere köprüler	Hangi çocuk grupları belirli iskele özelliklerinden ve hangi öğrenme bağlamlarında en çok yararlanır?
Veri İşleme	GPS etiketleme ve izleme	Bireyselleştirilmiş veriler çocukların okuma deneyimlerini nasıl destekleyebilir?
	Kullanım takibi	Bireyselleştirilmiş okuma deneyimlerinin uzun vadeli faydaları nelerdir?
	Deneyim takibi	
Kullanıcı Kontrolü	Dikkati yönlendiren özellikler	Hikâyelerdeki etkinlikler çocuğun okuma deneyimini ne ölçüde bozuyor ya da genişletiyor?
	Problem çözme özellikleri	Açık uçlu problem çözme görevlerinin aksine şablon temelli görevlerin çocukların okuma deneyimindeki rolü nedir?
Bilgisayarla Görme Teknikleri	Eylem uyarıcısı veya ortam yaratımları gibi sanal gerçeklik özellikleri	Medyanın çocukların okuma deneyimindeki rolü nedir?
	Hikâye karakterlerinin veya hikâye olay örgüsünün 3D gösterimleri gibi artırılmış gerçeklik özellikleri	AR ve VR tabanlı okuma deneyimleri en iyi hangi içerik ve okuma bağlamında işe yarar?

(Kucirkova, 2017, s. 1177)

Sinestezi, bir kitabı okumaktan kaynaklanan bir duyu deneyimi veya duyu izlenimidir. Sinestezi kavramı, duyuvarın anlam yaratma ve okur kimliği geliştirmedeki

rolünün yanı sıra metinlerin maddi özelliklerinin rolü üzerine düşünmeye sevk eder (Kucirkova, 2017, s. 1176).

İskele kurma, çocuğun metni anlamasına yardımcı olmak için tasarlanmış yönlendirmeler, sorular, bilinmeyen kelimelerin eş anlamlılarına bağlantılar ve diğer öğretici unsurları içeren kitaplara verilen yanıtı ifade eder. Basılı kitaplarda iskele kurma görsel ve yazılı modla sınırlıyken, elektronik kitaplarda iskele kurma yönlendirmeleri ses, animasyon veya video özellikleri olarak standartlaştırılmış veya özelleştirilebilir bir formatta tüm çocukların kullanımına sunulmaktadır (Kucirkova, 2017, s. 1178).

Veri toplama, okuyucuların kişisel verilerini toplama ve bunları okuma deneyimini özelleştirme imkânı sunar. Henüz bireysel elektronik kitaplar sınırlı veri işleme olanaklarına sahip olsa da dijital kütüphaneler ve okuma yönetim sistemleri çocuğun okuma süresi hakkında bilgi toplayabilir ve çocuğun çeşitli kitap başlıklarıyla etkileşimine dayalı olarak arka planda çeşitli istatistikler hesaplayabilir (Kucirkova, 2017, s. 1178).

Kullanıcı kontrolü, dikkat yönlendirme ve problem çözme özellikleri, ilk elektronik kitapların merkezi bir tasarım özelliği idi. Dilsel metinle multimedya öğelerinin uyum içerisinde olmaması bu özelliğin çocuğun anlamasını olumsuz etkilediği bilinmektedir (Parish-Morris vd., 2013; Krcmar ve Cingel, 2014).

Bilgisayarla görme teknikleri, eski ve yeni okuma formatları arasındaki akışkan süreklilikleri ve süreksizlikleri vurgulamaktadır. Örneğin basılı kitap, her bir sayfasına gömülü mknatıslar aracılığıyla elektronik kitaba kablosuz olarak bağlanır. Örneğin, basılı kitabın sayfalarından birinde yer alan statik ağaç yaprakları dijital versiyonda aktif hale getirilerek döndürülebilir. Sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik gibi özellikler, dijital görüntüleri üst üste bindirme olanağı, fiziksel kitapların dijital olarak zenginleştirilmesini ve nesnelerin internet teknolojilerine bağlanması için heyecan verici olasılıkların önünü açmaktadır (Kucirkova, 2017, s. 1179). Artırılmış gerçeklik, gerçek ve sanal ortamları birbirinden uzaklaştırmadan, hatta aksine iç içe sunabilmekte (Kara, 2023, s. 24) ve bu da çocuk kitaplarının etkileşimli biçimde kullanılmasına imkân vermektedir.

En popüler elektronik çocuk kitaplarından hareketle oluşturulan yukarıda beş kategori etkileşim kavramına kapsamlı ve farklı boyutlardan bakma imkânı sağlamaktadır. Bu kategorilerden elektronik çocuk kitaplarının seçiminde öğretmenlerin ve ebeveynlerin faydalanmaları çocukların nitelikli ürünlerle buluşmasını sağlaması açısından önemlidir.

Alanyazında elektronik çocuk kitaplarındaki multimedya öğeleri ve etkileşimle ilgili bir görüş ayrılığı söz konusudur. Bazı araştırmacılar elektronik kitaplardaki etkileşimi çocukları okumaya motive edecek ve ilgilerini çekecek bir olanak olarak ifade ederken, bir dizi deneysel araştırma etkileşimin çocukların hikâyeyi anlama ve kelime öğrenimi üzerindeki olumsuz etkisini ortaya koymaktadır. Bazı çalışmalarda basılı ve elektronik kitapların karşılaştırılması yapılmış kimi araştırmacılar ikisi arasında çocukların öğrenme, erken okuryazarlık vb. açılardan bir farklılık olmadığı sonucuna kimi araştırmacılar da elektronik çocuk kitaplarının daha avantajlı olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır (Biancarosa & Griffiths, 2012; Gremmen, Molenaar ve Teepe, 2016; Kelley & Kinney, 2017; Lauricella, Barr ve Calvert, 2014; Miller & Warschauer, 2014; Richter & Courage, 2017; Strouse & Ganea, 2017; Takacs, Swart ve Bus, 2014; Takacs, Swart ve Bus, 2015).

Kelley ve Kinney (2017) tarafından 30 okul öncesi çocukla yapılan iki çalışmada, çocukların "etkileşimli" ve "etkileşimli olmayan" elektronik kitapları okumalarıyla ilişkili olarak kelime öğrenimi ve hikâye anlama becerileri incelenmiştir. Kelley ve Kinney (2017),

üç okuma etkinliğinden sonra bile çocukların öğrenmesi açısından interaktif ve interaktif olmayan kitaplar arasında herhangi bir fark bulamamışlardır. Zipke'nin (2017) bu ön-okuyucu olan ve daha önce hiç elektronik kitap okumamış 4-5 yaşlarındaki 25 ABD'li çocukla yaptığı deneyde, çocukların kelime tanıma ve hikâyeyi anlama puanlarının aktif elektronik kitaplar arası bağımsız okuma koşulunda yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel gözlemler, çocukların etkileşimi bağımsız olarak yönetmelerinin ilgi odaklı, kendi kendilerini motive eden keşifler yoluyla hikâyeyi kavrayışlarını geliştirdiğini açıklamıştır. Buna karşı Takacs vd. (2015) tarafından 2. 147 çocukla yapılan bir meta-analiz çalışmasında etkileşimin çocukların hikâyeyi anlamasını ve kelime öğrenmesini desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların sonuçlarındaki bu farklılıkların kullanılan yöntem, çalışma grubu, multimedya ve etkileşim kavramlarının çalışmalardaki kapsam farklılıklarından kaynaklı olabileceği ifade edilebilir.

Elektronik çocuk kitaplarıyla basılı çocuk kitaplarının farklı yönlerden birbirleriyle karşılaştırıldıkları çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Kanada'da 17-26 aylık çocuklar üzerinde yapılan elektronik kitaplar ile basılı kitapların karşılaştırıldığı bir çalışmada, çocukların elektronik kitapları okurken daha fazla yeni kelime öğrendikleri ve daha ilgili ve sosyal olarak istenilen davranışları ortaya koydukları görülmüştür (Strouse & Ganea, 2017). Araştırmacıların 3-4 yaşlarındaki Hollandalı çocukların dijital ve basılı kitaplarla etkileşimlerini karşılaştırdıkları bir başka çalışmada, çocukların alıcı kelime dağarcığı puanları elektronik kitap okuduklarında daha yüksek çıkmıştır (Gremmen, Molenaar ve Teepe, 2016). Bununla birlikte Madeira Adası'nda temel eğitimin birinci kademesinin dördüncü sınıfında basılı ve elektronik interaktif kitaplar arasında yapılan karşılaştırmalı bir çalışmada öğrencilerin çoğunun (%53) her iki türü de tercih ettiğini sonucuna ulaşılmıştır (Cesario, Nisi, Freitas ve Pimentol, 2016). Elektronik ve basılı kitap okuyan dört yaşındaki ABD'li çocuklarla yapılan başka bir çalışmada çocukların okuduğunu anlama puanları her iki format için de neredeyse eşit bulunmuştur (Lauricella, Barr ve Calvert, 2014). Benzer şekilde, 3-5 yaş arasındaki Kanadalı çocukların elektronik ve basılı formatlarda sunulan hikâyeleri hatırlamaları üzerine yapılan bir başka çalışmada da iki format arasında herhangi bir fark bulunmamıştır (Richter & Courage, 2017). Buradan hareketle çocukların kitapları elleriyle hissetmeyi sevdiği ama bir yandan da elektronik kitapların sunduğu etkileşimli imkanlardan da vazgeçmek istemedikleri söylenebilir.

Elektronik kitapların çocukların erken okuryazarlığı için faydalarını değerlendiren araştırmalar diğer çalışmalarda olduğu gibi farklı sonuçlar vermiştir. Erken okuryazarlık öğretimi desteklemek için elektronik kitapların faydasına ilişkin yapılan bir çalışma, elektronik kitapların çocukların erken okuryazarlık becerileri için olumlu faydalarını ortaya koyarken (Biancarosa & Griffiths, 2012), bu yönde yapılan bir diğer çalışma basılı kitapların elektronik kitaplardan daha fazla öğrenmeyi sağladığı sonucuna ulaşmıştır (Miller & Warschauer, 2014). Yazılı anlatım gibi Türkçe anlatım becerilerinin geliştirilmesinde teknolojik araç gereçlerden yararlanılması gerektiği, teknolojiyen yararlanıldığında geleneksel biçimde yürütülen derslerden daha fazla verim alınabileceği bilindiğinden (Aslan&Çıldır, 2020), elektronik çocuk kitaplarının Türkçe derslerinde farklı becerileri geliştirmeye dönük birer araç olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Sonuç

Dijitalleşme, yaşamın birçok farklı alanında etkili olduğu gibi çocuk edebiyatı yapıtları da değişime uğrayarak geleneksel okuma tecrübelerinin farklılaşmasına neden olmuştur. Basılı materyallerin yanı sıra görsel ve işitsel destekli, etkileşime olanak tanıyan elektronik kitaplara artık öğrenme ve öğretme süreçlerinde yer verilmesi; bu kitapların niteliğine ilişkin araştırma ve incelemeleri zorunlu biçime getirmektedir.

İçerik özellikleri bakımından basılı çocuk kitaplarında bulunması gereken çocuğa görelilik ve çocuğu önceleyen anlayışın, elektronik çocuk kitaplarında da gözetilmesi gerekir. Başka bir deyişle dil ve anlatım özellikleri, konu, tema, kurgu, iletiler, karakterler gibi öğelerin elektronik çocuk kitaplarında da çocuk edebiyatının temel ilkelerine dikkat edilerek oluşturulması gerektiği ifade edilebilir. Ayrıca tasarım özellikleri açısından kapak, sayfa düzeni, harflerin biçimsel özellikleri tasarlanırken çocukların yaş ve gelişim seviyesine uygunluğu dikkate alınmakla birlikte elektronik çocuk kitaplarının multimedya öğelerini barındırmasından kaynaklı ses, görüntü, video, animasyon gibi elektronik içeriklerin nitelikli bir biçimde yapılandırılması ve niteliklerin yaş ve gelişim seviyesine göre nasıl olması gerektiğinin bilinmesi önem arz etmektedir. Bunun yanında hızla değişen ve gelişen bilişim teknolojisinin etkilerini dikkate alarak temel ilkeler çerçevesinde elektronik çocuk kitaplarının taşınması gereken içerik ve multimedya özellikleri konusunda alanyazında fikir ayrılıklarının olduğunu söylemek olanaklıdır. Kimi araştırmacılar tarafından etkileşimin çocukların okuma süreçlerini olumlu etkilediği ifade edilirken kimi araştırmacılar da etkileşimin dikkat dağıtıcı olabileceğini belirtmişlerdir. Bu noktada önemli konulardan biri elektronik kitaplardaki multimedya ve etkileşimi sağlayan öğelerin çocukların yaş ve gelişim seviyelerine uygun olarak yazılı metinle uyumlu bir biçimde tasarlanmasıdır.

Çocuk kitaplarının elektronik ortamlara aktarılması ve elektronik çocuk kitaplarının teknolojik olanaklarla oluşturulması, çocukların ekran başında geçirdikleri süre ve bu süreye bağlı olarak fizyolojik ve psikolojik etkileri bağlamındaki konular karşımıza çıkarmaktadır. Çocuğun okuma alışkanlığı kazanma sürecinde elektronik çocuk kitaplarının okuma biçiminin teknolojik araç gereçlerle olduğu düşünüldüğünde, çocuğun ekran karşısından geçirdiği sürenin dikkat alınarak bu sürenin kontrollü bir biçimde kullanılması durumu gündeme gelmektedir.

Günümüzde dijitalleşme, okuma kültürü edindirme sürecinde ve okul içi -dışı öğrenmelerde, elektronik cihazlarla okuma eyleminin gerçekleştirilmesini ve elektronik çocuk kitaplarının kullanımını zorunlu hale getirmektedir. Çocuğun dil gelişimiyle birlikte bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişiminin olumlu bir biçimde sürdürülebilmesi için nitelikli elektronik çocuk kitaplarına ihtiyaç vardır. Bu bağlamda öğretmen ve ebeveynlere aynı zamanda bu konuda çalışan akademisyenlere görevler düşmektedir. Çocukların nitelikli yapıtlarla buluşmasını sağlamak için bu konuda bir bilgi birikimi ve özen gerekmektedir. Elektronik çocuk kitaplarının seçiminde yukarıdaki bölümlerde ifade edilen konuların dikkate alınması ve bu noktada özen gösterilmesi çocukların nitelikli yapıtlarla buluşması bakımından önemlidir. Hızla değişen bilişim teknolojisi ve bunun elektronik kitaplara olan yansımaya dikkat edilerek bu konuda belli standartların oluşmasını sağlamak ve farkındalık oluşturmak, alanda çalışan akademisyenlerin de sorumluluğu olarak belirtilebilir.

İyi tasarlanmış elektronik çocuk kitapları ses, görüntü, animasyon vb. multimedya öğelerini bir araya getirir; bunların her biri diğerini tamamlayarak birlikte bir multimedya metin deneyimi sağlar. Multimedya metinlerini işleme ve üretme becerisi ise 21. yüzyılda okuryazar olmanın ne anlama geldiğinin merkezinde yer alır. Bununla birlikte elektronik çocuk kitaplarının ekranla geçirilen süre bakımından kontrollü olmaması, etkileşimlerin hikâyeye uyumlu olmaması, etkileşim fazlalığı gibi nedenlerle okuma sürecinde dikkat dağılımı söz konusu olabilir. Olumlu özelliklerin yanı sıra olumsuz olarak nitelendirilebilecek özelliklerin de göz önünde bulundurulması, giderek daha popüler hale gelen ve erişimi kolaylaşan bu kitaplardan doğru ve etkili biçimde yararlanılmasını sağlayabilir. Başka bir ifadeyle elektronik kitapların basılı kitapların yerini alan bir tür değil diğer bir seçenek olduğunu unutmamak gerekir.

Bu çalışma, henüz yeni bir okuma deneyimi olmasına rağmen hızla yaygınlaşmakta olan elektronik çocuk kitaplarıyla okumanın önemine dikkat çekmek bakımından genel bir çerçeve oluşturmaktadır. Konuya ilişkin pedagojik, sağlık, gelişimsel boyutların çocuklar üzerindeki etkisi ve elektronik çocuk kitaplarının nitelikleri akademik araştırmalarla ele alındıkça öğrenme ve öğretme süreçlerinin çağın getirdiği yeniliklerle güncellenmesi olanaklı hale gelebilir.

Kaynakça

- Akyüz, E. (2021). Dijitalleşme Bağlamında Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Taşınması Gereken Özellikler. *Dijital eğitim içinde* (Ed. O. Köksal). Konya: Eğitim Yayınevi. (ss. 139-150)
- Anameriç, H. & Rukancı, F. (2003). E-kitap Teknolojisi ve Kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 17(2), 147-166.
- Aslan, C. & Çıldır, B. (2020). Uzakta Eğitim Sürecinde EBA Üzerinden Yürütülen Türkçe Derslerindeki Yazılı Anlatım Etkinliklerinin İncelenmesi. *Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçe Eğitimi içinde* (Ed. C. Aslan, G. Çalışkan). Ankara: Pegem Akademi. (ss. 289-317)
- Aşkın, O. (2016). *Okul Öncesi Eğitiminde Dijital Çocuk Kitabı Uygulamalarının Görsel İletişim Sorunları ve Uygulama Önerisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Işık Üniversitesi.
- Biancarosa, G., & Griffiths, G. G. (2012). Technology Tools to Support Reading in The Digital Age. *The Future of Children*, 22, 139-160.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bozkurt Yükçü, Ş., İzoğlu Tok, A., & Bencik Kangal, S. (2019). Çocuk edebiyatının geldiği son nokta: Okul öncesi dönem resimli e-kitaplara gelişimsel bir bakış. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 139-164.
- Bus, A. G., Takacs, Z. K. & Kegel, C. A. (2015) Affordances and Limitations of Electronic Story- Books for Young Children's Emergent Literacy, *Developmental Review*, 35, 79-97.
- Canlı, S. (2015). Türkçe Ders Kitaplarında Seçilecek Metinlerin Belirlenmesinde Çocuğa Görelilik İlkesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 98-123.
- Canlı, S. (2020). Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Taşınması Gereken Özellikler. *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürünün Temelleri içinde* (Ed. S. Karagül ve E. Şen). (109-156). Ankara: Nobel Akademik.
- Cesaria, V.; Nisi; V.; Freitas, P. & Pimentel, D. (2016). Children's Books: Paper vs Digital, What do they Prefer? *Proceedings of the 15th International Conference on Interfaction Desing and Children*, 625-630.
- Dresang, E. T. & McClelland, K. (1999), Radical Change: Digital Age Literature and Learning. *Theory Into Practice*, 38(3), 160- 167.
- Garrish, M. (2011). *What is EPUB3?* Sebastopol: O'Reilly Media.
- Gonzalez, M. R. (2010). *The Effect of Interactive Ebooks on The Reading Comprehension of Struggling Readers and Students with Reading Disabilities* (Doctoral dissertation). Walden University.

- Gremmen, M. C., Molenaar, I., & Teepe, R. (2016). Vocabulary Development at Home: A Multimedia Elaborated Picture Supporting Parent-Toddler Interaction. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32, 548-560.
- Huang, T. (2014). A Study on the Effects of Interactive E-Books on Taiwan High/Vocational School Students' Reading Comprehension.
- Kara, D. N. (2023). Eğitimde Sanal Gerçeklik (Vr) ve Artırılmış Gerçeklik (Ar) Kullanımı. *Eğitim Teknolojilerinde Yeni Eğilimler içinde* (Ed.: E. P. Yıldız). Efe Akademi Yayınları. (s. 23-32).
- Karakuş, E. & Aksoy, G. B. (2021). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Adaylarının Çocuk ve Gençlik Edebiyatına Yönelik Metaforik Alguları. *Turkish Studies - Education*, 16(2), 921-933.
- Kaya, A. Y. & Ata, F. (2022). New Media and Digital Paranoia: Extreme Skepticism in Digital Communication. In *Handbook of Research on Cyberchondria, Health Literacy, and the Role of Media in Society's Perception of Medical Information*; Aker, H., Aiken, M., Eds.; IGI Global: Hershey, PA, USA, 2022; pp. 330-343.
- Kelley, E. S., & Kinney, K. (2017). Word Learning and Story Comprehension from Digital Storybooks: Does Interaction Make A Difference? *Journal of Educational Computing Research*, 55, 410-428.
- Korat, O., & Falk, Y. (2017). Ten Years After: Revisiting the Question of e-book Quality as Early Language and Literacy Support. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19, 206-223.
- Krcmar, M. & Cingel, D. P. (2014) Parent-Child Joint Reading in Traditional and Electronic Formats, *Media Psychology*, 17(3), 262-281.
- Kucirkova, N. (2017). An Integrative Framework for Studying, Designing and Conceptualising Interactivity in Children's Digital Books. *British Educational Research Journal*. 43(6), 1168-1185.
- Kucirkova, N. (2018). How and Why to Read and Create Children's Digital Books. UCL Press, University College London.
- Kukul, V. & Kara, M. (2019). Dijital Hikâye Anlatımının Öğretmen Adaylarının Gözünden İncelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1417-1446.
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana Dili Eğitiminde Dijital Hikâye Anlatımlarının Kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95.
- Küçüktamer, T. & Yardibi, N. (2017). Yapılandırmacı Öğretim Bağlamında Bir Örnek Ders İncelemesi: Coursera Platformunda Sanat ve Etkinlik. *International Journal of Innovative Research in Education*, 4(3), 170-178.
- Labbo, L. D. (2000). Twelve Things Young Children Can Do with A Talking Book in A Classroom Computer Center. *Reading Teacher*, 53(7), 542-546.
- Lauricella, A. R., Barr, R., & Calvert, S. L. (2014). Parent-Child Interactions During Traditional and Computer Storybook Reading for Children's Comprehension: Implications for Electronic Storybook Design. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 2, 17- 25.
- Madej, K. (2003). Towards Digital Narrative for Children: From Education to Entertainment, A Historical Perspective. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 1-17.

- McLean, Kristen and Kulo, Carl. (2013). *The Children's Book Consumer in the Digital Age*. New York: Bowker.
- Miller, E. B., & Warschauer, M. (2014). Young Children and E-Reading: Research to Date and Questions for the Future. *Learning, Media and Technology*, 39, 283–305.
- Moody, A. K., Justice, L. M., & Cabell, S. Q. (2010). Electronic Versus Traditional Storybooks: Relative Influence on Pre-School Children's Engagement and Communication. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), 294–313.
- Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. & Collins, M. F. (2013) Once Upon A Time: Parent-Child Dialogue and Storybook Reading in the Electronic Era. *Mind, Brain and Education*, 7(3), 200–211.
- Pektaş Turgut, Ö. (2018). Çocuklara Yönelik Etkileşimli E-Kitap Uygulamaları. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 21, 205-221.
- Richards, M. N., & Calvert, S. L. (2017). Media Characters, Parasocialrelationships, and the Social Aspects of Children's Learning Acrossmedia Platforms. In R. Barr & D. N. Linebarger (Eds.), *Media expo-sure during infancy and early childhood*(pp. 141–163). London,UK: Springer.
- Richter, A., & Courage, M. L. (2017). Comparing Electronic and Paper Storybooks for Preschoolers: Attention, Engagement, and Recall. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 92–102.
- Ryan, M. L. (2006) *Avatars of Story*. Minnesota, MN, University of Minnesota Press.
- Sargeant, P. (2015). What is an ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books. *Children's Literature in Education*, 46, 454–466.
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve Edebiyat*. (7. Baskı). Tudem Yay.
- Sever, S. (2019). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü* (3. Baskı). Tudem Yay.
- Shabat, A. & Korat, O. (2017) 'Background Music and Content Expansion Support Story Comprehension in E-Book Reading of Preschoolers', paper presented at DigiLitEy Conference, Bologna, 31 August to 1 September. <http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2015/09/Background-Music-and-Content-Expansion.pdf>
- Smeets, D. J. & Bus, A. G. (2012). Interactive Electronic Storybooks for Kindergartners to Promote Vocabulary Growth, *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(1), 36–55.
- Strouse, G. A., & Ganea, P. A. (2017). Parent-toddler behavior And Language Differ When Reading Electronic And Print Picture Books. *Frontiers in Psychology*, 8, 677.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A G. (2014). Can the Computer Replace the Adult for Storybook Reading? A Meta-analysis on the Effects of Multimedia Stories as Compared to Sharing Print Stories with an Adult. *Frontiers in Psychology*, 5, 1366.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2015). Benefits and Pitfalls of Multimedia and Interactive Features in Technology-Enhanced Storybooks: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85, 698– 739.
- Timpany, C. & Vanderschantz, N. (2012) A Categorisation Structure for Interactive Children's Books: Levels of Interactivity in Children's Printed Books. *International Journal of the Book*, 9(4), 97–109.

- Türk Dil Kurumu (TDK) (2023). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim Tarihi: 10. 03. 2023].
- Weber, C. L. & Cavanaugh, T. W. (2006). Using Ebooks with Gifted and Advanced Readers. *Promoting Reading*, 29(4), 57-63.
- Yılmaz, Y.; Üstündağ, M. T.; Güneş, E. & Çalışkan, G. (2017). Dijital Hikayeleme Yöntemi ile Etkili Türkçe Öğretimi. *Eğitim Teknolojisi: Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275.
- Yiğiter, A. ve Ata, F. (2022). Dijital Medya Okuryazarlığı Becerisi: İletişim Alanında Eğitim Gören Lisans ve Ön Lisans Öğrencilerine Yönelik Karşılaştırılmalı Bir Uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 53, 1-19.
- Yokota, J. & Teale, W. H. (2014). Picturebooks and the Digital World: Educators Making Informed Choices. *The Reading Teacher*, 67(8), 577-585.
- Zipke, M. (2017). Preschoolers Explore Interactive Storybook Apps: The Effect on Word Recognition and Story Comprehension. *Education and Information Technologies*, 22, 1695-1712.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/ Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 802-819.
Geliş Tarihi-Received: 29.09.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 20.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1368413

**Makedonya'da Çocuk Yayıncılığı: Balkan Çocuk Dergisi
Kardelen Üzerine Bir İnceleme**

*Children's Publishing in Macedonia: A Study on the Balkan Children's Magazine
Kardelen*

Emir Feridun ÇALIŞKAN*

Öz

Bu çalışma, Kuzey Makedonya'da yayımlanan Kardelen çocuk dergisinin çocuk dergilerinde bulunması gereken biçimsel ve içerik özelliklerine göre incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırma, doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın materyalini, Kardelen Dergisi'nin 2020, 2021 ve 2022 yıllarına ait toplam 23 sayısı oluşturmaktadır. Bu bağlamda, Kardelen dergisinin sayıları hem biçimsel (sayfa düzeni, yazı düzeni, resimler ve kapak) hem de içeriksel (bölümler, metin, tema, dil ve üslup) açılardan incelenmiştir. Derginin sayılarının analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre incelenen sayıların, sayfa düzeni, satır aralıkları, punto ve görsel içerikleri açısından genel olarak çocuk edebiyatı ölçütlerine uygun olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, bazı sayılarda metinlerde paragraf uzunluklarının fazla olduğu ve yazım, imla ve noktalama konularında zaman zaman yanlış kullanımların olduğu belirlenmiştir. Her sayıda bilgilendirici, hikâye edici ve şiir türlerine yer verildiği ve temaların çocukların bilişsel, duyuşsal ve gelişimsel özelliklerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara dayanarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Çocuk edebiyatı, çocuk dergileri, Balkan, Kardelen Dergisi, doküman incelemesi.

Abstract

The aim of this study is to examine the children's magazine Kardelen, published in Northern Macedonia, based on the formal and content features that should be present in children's magazines. The research was conducted using the method of document analysis. The study material consists of 23 issues of Kardelen magazine from 2020, 2021 and 2022. The issues of Kardelen magazine were examined in terms of both formal aspects (page layout, text arrangement, pictures and cover) and content aspects (sections, text, theme, language and style). The issues of the magazine were analysed using the technique of content analysis. According to the findings of the research, it was observed that the issues studied generally adhered to the criteria of children's literature in terms of page layout, line spacing, font and visual content. However, it was noted that some issues had excessively long paragraphs in their texts and, despite efforts to pay attention to spelling, grammar and punctuation, occasional incorrect usage was noted. It was concluded that informative, narrative and poetic genres were included in each issue and that the topics were appropriate to the cognitive,

* Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: ef.caliskan@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0650-896X.

affective and developmental characteristics of the children. A number of recommendations were made on the basis of the findings.

Keywords: Children's literature, children's magazines, Balkan, Kardelen Magazine, document analysis.

Giriş

“Çocuk edebiyatı” terimi çocuklara yönelik ihtiyaçları karşılayan bir edebiyat alanını ifade etmekte olup çocukluk dönemindeki bireylerin hayallerine, duygularına ve düşüncelerine hitap eden sözlü ve yazılı tüm eserleri kapsayan geniş bir kavramdır (Oğuzkan, 2013). Bu çerçevede içinde, bilmeceler, masallar, hikayeler, romanlar, anılar, biyografik eserler, şarkılar, gezi yazıları, fıkralar, oyunlar, şiirler vs. gibi birçok tür ve eser değerlendirilebilir (Sınar, 2006).

Çocukluk dönemine özgü nitelikleri göz önünde bulundurarak, yetişkinler için yazılmış olan edebi eserlerin çocukların hayal dünyalarına, duygu ve düşüncelerine uygun olmadığı görülse de yalnızca çocuğa özgü bir edebiyat alanının oluşturulmasına karşı çıkanlar da olmuştur (Oğuzkan, 2013). Ancak günümüzde çocuklara yönelik bu edebiyat alanının daha görünür bir biçimde var olduğunu ifade etmek mümkündür. Yazar ve ressamın çocukluk çağına gelişimsel özelliklerini daha iyi anlamasıyla birlikte, çocuk edebiyatı alanına giren eserler, dünya yayın piyasasında hem nitelik açısından hem de sayısal anlamda büyük bir ilerleme göstermiştir. Son 20-25 yıl içinde, Türkiye’de de Millî Eğitim Bakanlığı, kültür bakanlığı ve birçok yayınevi, banka ve kurum, çocuk kitapları ve dergileri yayımlama konusunda önemli ilerlemeler kaydetmiştir (Oğuzkan, 2013).

Çocukların bilişsel, duyuşsal ve duygusal olarak yetişkinlerden farklı olmaları, beklentileri ile ihtiyaçlarını farklı kılmaktadır (Temizyürek ve Kansızoğlu, 2016). Özellikle çocukların gelişimsel dönemlerinin dış etken ve uyaranlara karşı hassaslığı göz önüne alındığında çocuklar için bir edebiyatın gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Tunagür, 2021a). Bu nedenle gerek çocuğun ailesinin gerekse okulu ve öğretmenlerinin edebi zevki kazandırmaya yönelik bir çaba içerisinde olması gerekir. Edebî eserlerin okunması, zihinsel kıvraklık ve dilsel zenginliğe ulaşmaya yardımcı olur ve ana dil ile etkili düşünme ve iletişim kurabilme yetilerini kazandırır (Sever, 2013: 9) Bu bağlamda çocuk edebiyatı, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Yalçın ve Aytaş, 2002: 5).

Çocuk edebiyatında “çocuğa görelilik” kavramı en önemli konulardan biridir. Nitelikli bir eserin çocukla buluşturulması daha çok rehber konumundaki kişilerin planlaması gereken bir şey olarak görülmelidir ve bu nedenle de çocuk edebiyatında niteliğin ölçüsü farklılık gösterebilmektedir (Çiftçi, 2013). Bir eserin çocuk edebiyatı ürünü olarak nitelendirilebilmesi için belirli nitelikleri taşıması gerekmektedir. Bu nitelikler arasında, eserin estetik özelliklere sahip olması (sanatsal niteliğe sahip olması), dolaylı yoldan eğitici özellikler taşıması, çocuklar için faydalı olması, “çocuğa uygunluk” ilkesine uygun olarak oluşturulması ve “çocuk gerçekliği”nin temel alınması yer almaktadır. Eğer bu özelliklerden herhangi biri eserde yoksa, eser çocuk edebiyatı olarak kabul edilemez (Eroğlu, 2016).

Çocuk Dergileri ve Dergiciliği

Çocuk dergileri, çocukların güncel olayları öğrenme ihtiyacını karşılayıp, bilgi ve kültür seviyelerinin yükselmesine yardımcı olan ve öğrenimi zenginleştiren, uygun fiyatlı, ilgi çekici ve zamanında ulaştırılabilen süreli yayımlardır (Oğuzkan, 2013; Gezmen, 2019). Bu dergiler, roman, hikâye, masal, bilmece, fıkra, karikatür, resim, fotoğraf

vs. içeren öğretici ve eğlendirici yazılar yayımlayarak, çocukların okuma ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak tasarlanmaktadır. Bu nedenle, hemen hemen tüm ülkelerde yayınevleri, çocuklara hitap eden gazete ve dergi yayıncılığına özel bir ilgi göstermektedir (Yılar, 2011). Bu dergiler genellikle haftalık, 15 günlük, aylık veya 3 aylık olarak yayımlanmaktadır (Turan ve ark., 2016).

Çocuk dergilerinin çocuklara sağladığı birçok olumlu katkısı bulunmaktadır. Çocuklar, dergilerdeki ilgi çekici resimlerle keyifli bir şekilde vakit geçirirken okuma ve düşünme becerilerini istekli bir şekilde geliştirmekte, okuma zevki ve alışkanlığını artırma imkânı sunmaktadır (Demirdal, 2019; Dilidüzgün, 2012). Ayrıca çocuk dergileri, çocukların öğrenme arzusunu canlı tutarak hayata geçirme isteğini destekler ve çocukların hayatlarını düzenleme, bir topluluğun bir parçası olma, kendi eserlerini yaratma yoluyla tüketicilikten üretici konuma geçme gibi olumlu kazanımlar elde etmelerine yardımcı olur (Demiryürek, 2012). Yazmaya, çizmeye ve yorum yapmaya teşvik ederek çocukların yaratıcı faaliyetlere katılmalarını sağlayarak farklı konulara ilgi duymalarını teşvik ederek merak duygularını tetikler ve sanata ve edebiyata yaklaşımlarını destekler (Yılar, 2011).

Dünyada çocuk dergiciliği konusundaki ilk adımlar İngiltere'de 18. Yüzyılda atılmıştır. John Newbery tarafından Şubat 1751 de çıkarılan derginin adı The Lilliputian Magazine'dir (Gürel, 1999). Ülkemizde ilk çocuk gazetesi ise İngiltere'deki ilk süreli yayımın çıkışından yaklaşık yüz sene sonra yayımlanmıştır. Türkiye'de çocuk dergilerinin yayımlanması, Tanzimat dönemiyle birlikte başlamış ve ilk çocuk dergileri, günlük gazete ekleri şeklinde yayımlanmıştır (Gezmen, 2019). Ne var ki, Tanzimat dönemi çocuk dergileri uzun süreli bir varlık gösterememiştir. "Mümeyyiz", 1869 yılında Sıtkı Efendi tarafından yayımlanan ve Tanzimat dönemi çocuk dergileri arasında en uzun ömürlü olan ilk çocuk dergisi unvanını taşımaktadır. Mümeyyiz, haftada bir kez Cuma günleri yayımlanan ve aynı ismi taşıyan gazetenin haftalık eki olarak çıkmıştır. Dergi, isminin hemen altında "Çocuklar için gazetedir" ibaresiyle okuyucularına hitap etmiştir (Gezmen, 2019). Yine Tanzimat döneminde 1875 yılında Mehmet Efendi tarafından Sadakat dergisi ile Mehmet Şemsettin tarafından yayımlanan Arkadaş dergisi yayımlanmıştır. Ardından Tercüman-ı Hakikat (1880), Bahçe (1880), Mecmua-i Nevresidegan (1881), Çocuklarla Arkadaş (1881), Çocuklara Kıraat (1881), Çocuklara Talim (1887), Çocuklara Rehber (1897) gibi çocuk dergileri takip etmiştir (Balcı, 2017). Cumhuriyet dönemi ise Türk edebiyatında çocuklar için hazırlanan yayımların arttığı bir dönem olmuştur. Özellikle yeni harflerin kabulünden sonra çocuk gazete ve dergilerinin sayısı giderek artmıştır. Bu dönemde, okullaşmanın yaygınlaşması ve çocukların eğitim hayatına başlama yaşının düşmesiyle birlikte çocukların okuma alışkanlığı da gelişmiştir (Oğuzkan, 2013). Bu gelişmeler, çocuklara yönelik yayımların baskı sayısının da artmasına neden olmuştur. Ancak, Cumhuriyetin ilk dönemlerinde de önceki dönemlerde olduğu gibi süreli çocuk yayımlarının sayısı azdır ve yayım hayatları genellikle uzun sürmemiştir. Buna rağmen, bu dönemde çocuklara yönelik yayımların içeriği daha fazla zenginleşmiş ve çocukların ilgi alanlarına daha fazla hitap etmiştir. 1923'te Çocuk Postası, Yeni Yol ve Talebe Mecmuası adlı dergiler ile Haftalık Resimli Gazetemiz (1924), Sevimli Mecmua (1925), Çocuk Dünyası (1926) ve Çocuk Yıldızı (1927) adlı dergiler, cumhuriyetin ilk yıllarında yayım hayatına atılan çocuk dergilerine örnek olarak verilebilir. Özellikle çocuk dergileri hem öğretici hem de eğlendirici içerikleriyle çocukların okuma alışkanlıklarını arttırmış ve onların dil becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur (Oğuzkan, 2013). Harf Devrimi, Cumhuriyet döneminin çocuk dergiciliği için önemli bir dönüm noktasını temsil eder. Latin alfabesinin kabulüyle birlikte, çocuk dergileri de bu harflerle basılmaya başlanmıştır (Gezmen, 2019). Bu devrimin sonrasında Ateş, Çocuk sesi, Afacan, Yavrutürk, Gelincik ve Şen Çocuk gibi dergiler, o dönemin çocuklarına yönelik yayımlar

yapmıştır. Günümüzde birçok dergi ekonomik zorluklarla karşı karşıya iken, çocuk dergileri tiraj ve çeşitlilik bakımından güçlü bir durumda bulunmaktadır (Gezmen, 2019). Magazin ve moda dergilerini takiben, çocuk dergileri en çok ilgi görenler arasındadır ve müzik, spor gibi diğer tematik dergilere göre daha üst sıralardadır. Günümüz Türkiye'sinde her ay ondan fazla çocuk dergisi yayımlanmaktadır (Kuyucu ve Kırık, 2019). Bu dergiler arasında TRT Çocuk, Çamlıca Çocuk, Bizim Gezegen, National Kids, Bilim ve Çocuk, Mavi Kırlangıç, Bilge Çocuk, Minika Çocuk, Meraklı Çocuk ve Araştırmacı Çocuk dergileri örnek olarak verilebilir (Kuyucu ve Kırık, 2019).

Balkanlar ve Çocuk Dergiciliği

Dil, insanları doğal olarak bir araya getiren ve bir topluluk bilinci oluşturma yolunda ilk adımı atan, dayanışma grupları kurabilme gücüne sahip önemli bir faktördür (Aktaş, 2019). Türk çocuk edebiyatının önemli bir aracı olan çocuk dergileri sadece Türkiye topraklarında değil Türk nüfusunun bulunduğu farklı ülkelerde de devam etmektedir. Bu bağlamda Türk edebiyatını dünyanın farklı bölgelerinde destekleyen çocuk edebiyatı ürünleri de bu amaca hizmet etmektedir.

Türkçenin en yaygın şekilde konuşulduğu bölgelerden biri de Balkanlardır (Gökdağ, 2012). Balkanlardaki Türk halkı ile Batı Avrupa'daki Türk azınlıkları arasında fark vardır. Batı Avrupa'daki Türkler son altmış yılda göç eden ve bugün 2. veya 3. nesilleri yaşayan bir gruptur. Ancak Balkan Türkleri yüzyıllardır bölgenin yerli halkı olarak yaşamaktadırlar. Balkan Türklerinin nüfusu yaklaşık olarak 1,1 ile 2 milyon arasında değişiklik göstermektedir (Yenigün, 2008). Balkanlar bölgesindeki Türk varlığı, bu toprakların Avrupa Hunları dönemine kadar uzanmaktadır, ancak bölgede kalıcı ilişkiler kuran Osmanlı İmparatorluğu olmuştur (Beksaç, 2014; Beyoğlu, 2019). Osmanlı döneminde Balkanlar Osmanlı devlet idaresi altındaydı ve Osmanlı İmparatorluğu ile bölge halkı arasında güçlü sosyal ve kültürel bağlar bulunmaktaydı. Bu ilişkinin Balkanlar üzerinde derin bir etkisi olmuştur ve bu kültürel bağlar ve miraslar bugün de bölgede varlığını sürdürmektedir (Beyoğlu, 2019). Ancak Osmanlı İmparatorluğu'nun Balkanlar'dan çekilmesinin ardından durum büyük ölçüde değişmiştir (Okumuş, Can ve Demir, 2014). Çekilme, çeşitli etnik grupların göç etmesine ve kültürel çeşitliliğin kaybolmasına yol açmış, başta Türk nüfus olmak üzere azınlık gruplarına yönelik artan baskı ve şiddet, bölgedeki Türk dili ve kültürünü derinden etkilemiştir (Beksaç, 2014). Dolayısıyla Türk dili bir azınlık dili haline gelmiş ve Türk halkı ulusal haklarından mahrum bırakılmıştır. Bu zorluklara rağmen Türk dili ve kültürü bölgede varlığını sürdürmüştür (Okumuş ve Kaçar, 2013). Osmanlı dönemi, etnik olarak Türk olmayanların bile katkıda bulunduğu Türk dilinde zengin bir edebi miras bırakmıştır. Bu edebi varlık, bölgede kurulan güçlü kültürel bağların bir kanıtı olarak gösterilebilir.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Yugoslavya Federal Cumhuriyeti'nin kurulması, Balkanlar'daki Türk nüfusuna yönelik baskı ve ayrımcılığı kısmen hafifletmiştir. Kosova'da 1951 yılında Türk kimliğinin tanınması bölgedeki Türkler ve Türk kültürü için önemli bir dönüm noktası olmuştur (Okumuş, 2015). Bunun sonucunda Türk dili ve kültürünü öğretmek üzere okullar açılmış, çeşitli kültür ve sanat dernekleri kurulmuştur. Türk basını da gazete, dergi ve çeşitli kitapların yayımlanmasıyla gelişmeye başlamıştır. 1990'larda Yugoslavya'nın parçalanması dil baskısının tekrar geri dönmesine ve Türk dilinin yasaklanmasına yol açtı. Buna karşılık, kimliklerini ve dillerini korumak isteyen Türkler, gazete ve dergi yayımlamayı da içeren bir kültürel mücadele başlatmışlardır (Okumuş, 2015). Makedonya'da yayımlanmış ve yayımlanmaya devam eden tüm gazete ve dergiler de bu çabanın sonucu olarak görülebilir.

Çocuk edebiyatı Balkanlar'da Yugoslavya döneminden bu yana ihmal edilmemiştir. Türkçenin doğru öğretilmesi ve çocukların yetiştirilmesi için çocuk dergileri kullanılmıştır. Bu dergiler, Balkanlardaki Türk edebiyatını desteklerken aynı zamanda en çok eser verilen edebiyat alanını oluşturmuştur (Okumuş, Can ve Demir, 2014). Bu dergilere Kosova'da yayımlanan Kuş, Türkçem, Bahar çocuk dergileri ile Kuzey Makedonya'da yayımlanan Pioner, Sevinç, Tomurcuk, Kardelen Dergileri örnek olarak gösterilebilir. Bu dergilerin çoğu, Türk kültürünü ve geleneklerini tanıtmak, Türkçe öğretmek ve Türk azınlık çocuklarının milli kimliklerini korumalarına yardımcı olmak amacıyla yayımlanmaktadır (Okumuş ve Kaçar, 2013).

Alanyazında birçok çocuk dergisinin içerik, tür, anlatım, değerler, çocuk edebiyatı ilkeleri gibi boyutlarla incelendiği görülmüştür (Alabaş, 2018; Alabay ve ark., 2018; Ağan, 2020; Asar ve Yeşilyurt, 2017; Demirdal, 2019; Kahraman ve Fidan, 2019; Oruç ve Ateş, 2019; Tunagür, 2021b; Yıldız ve Karaca, 2020). Yine balkanlarda yayımlanan çocuk edebiyatı eserlerine yönelik incelemeler mevcuttur. Örneğin Yılmaz (2016) Türkçem çocuk dergisini çocuklarda kimlik inşası açısından değerlendirmiştir. Çelik ve Gürel (2017) ise Makedonya'da yayımlanan ilk sivil çocuk dergisi olan Bahçe'yi incelemiştir. Yine Şaini (2019) Makedonya'da yayımlanan Tomurcuk dergisini değerler eğitimi açısından incelemiştir. Ancak halihazırda yayım hayatına devam eden Kardelen dergisine ilişkin alan yazında bir makaleye rastlanmamıştır. Bu boşluk ve ihtiyaç temelinde mevcut araştırmada Kuzey Makedonya'da yayım hayatına devam eden Kardelen dergisinin çocuk dergilerinin taşıması gereken niteliklere uygunluğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Çocuklar için çıkarılan dergilerin çocuklarca beğenilmesi, izlenmesi ve onlar üzerinde eğitsel bakımdan olumlu etkiler yapabilmesi, birtakım niteliklere bağlıdır. Bu nitelikler içerik ve biçimsel olarak sınıflandırılmaktadır (Tunagür, 2021b). Bu nitelikleri Oğuzkan (2013) şu şekilde sıralamıştır:

- Bir çocuk dergisi için kaliteli bir kâğıt tercih edilmeli, mat olmalıdır.
- Dergide kullanılan harfler, çocukların okuma yeteneklerine uygun büyüklük ve küçüklükte olmalıdır.
- Okunabilirlik açısından, satırlar arasında uygun bir boşluk bırakılmalıdır.
- Resimler, fotoğraflar ve şekiller, çocukların algılayış seviyeleri göz önünde bulundurularak net ve anlaşılır bir şekilde yer almalıdır.
- Çocuk dergileri, boyutları, kapak ve sayfa düzenleri açısından rahat okunabilir olmalıdır.
- Yazılar, resimler, şekiller, fotoğraflar ve bulmacalar dengeli bir şekilde yer almalıdır.
- Konular, okurların yaş ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak sunulmalıdır.
- Yazılar, çocukların okuma ve öğrenme isteklerini artırmalı ve onları düşündürmelidir.
- Dergilerde, el işleri, pratik çalışmalar ve yaratıcı uğraşlar konularına da yer verilmelidir.
- Dilde, çocukların anlama güçlüğü yaşamaması için sade ve açık bir üslup kullanılmalıdır.
- Yazılar, kısa ve anlaşılır cümlelerden oluşmalıdır.
- Çocuklar için hazırlanan dergilerde, farklı türlerde yazılara yer verilmelidir.

- Dergiler, çocukların ilgi alanlarına uygun konulara da değinmelidir.

Bu doğrultuda mevcut araştırmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Kardelen Çocuk Dergisi, çocuk dergilerinde bulunması gereken biçimsel özellikleri ne ölçüde karşılamaktadır?
2. Kardelen Çocuk Dergisi, çocuk dergilerinde bulunması gereken içerik özelliklerini ne ölçüde karşılamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Kardelen çocuk dergisinin çocuk edebiyatı eserlerinde bulunması gereken biçimsel ve içeriksel nitelikleri ne ölçüde taşıdığı incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için çalışma nitel araştırma yaklaşımıyla tasarlanmış ve doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, sistemli bir prosedür kullanarak hem basılı hem de elektronik olarak iletilen belgelerin incelenmesi veya değerlendirilmesi işlemidir (Bowen, 2009). Doküman analizi, diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi, verilerin incelenmesi ve yorumlanması yoluyla anlam çıkarma, anlayış kazanma ve ampirik bilgi geliştirme amacıyla kullanılan bir analitik yöntemdir (Corbin ve Strauss, 2008; Rapley, 2007).

Çalışmanın Materyali

Araştırmanın çalışma materyalini Kardelen Dergisi'ndeki 2020, 2021 ve 2022 yıllarına ait 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99 ve 100. sayıları oluşturmaktadır. Farklı web siteleri aracılığıyla ulaşılabilen tüm sayılar inceleme kapsamına alınmıştır. Ulaşılabilen dergi sayı aralığı 77-100'dür. Kardelen dergisi, 2009 yılı Kasım ayında Köprü Derneği tarafından yayım hayatına başlamıştır. Yılda sekiz sayı olarak yayımlanan dergi, eğitim yılını göz önünde bulundurarak tatil dönemlerine denk gelen Ocak, Haziran, Temmuz ve Ağustos aylarında yayımlanmamaktadır. Kardelen dergisi, Balkanlarda yaşayan Türk gençlerinin eğitime katkıda bulunmak ve Türkçenin doğru öğretilmesine yardımcı olmak amacıyla kurulan ve Makedonya'da Türkçe eğitim verilen ilkökul derslerinde ek müfredat olmayı amaçlayan bir çocuk dergisi iddiasındadır (Çelik ve Kurtis, 2017). Dergi maddi imkansızlıklar nedeniyle 2011-2012 eğitim yılında yayımlanamamıştır. 9-14 yaş arası çocuklara yönelik olan dergi; coğrafya, tarih ve biyoloji gibi konularla birlikte çocukların ilgisini çekecek çizgi roman, hikâye, bulmaca ve fıkra türleriyle çocuklara hitap etmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada incelenen dergilerin sayılarına farklı internet siteleri aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmıştır. Üsküp ve çevresinde ücretsiz olarak dağıtılan derginin internet üzerinden ücretsiz erişim durumunun olmaması dijital ortamda ulaşılabilirliği olumsuz etkilemektedir. Dergiler, çocukların düzenli olarak karşılaştığı ve etkileşimde bulunduğu materyallerdir. Bu materyallerin, çocukların gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak hazırlanmış kriterlere uygun olması, onların sağlıklı bir şekilde bilgi edinmelerini ve kişisel gelişimlerini destekler. Sever (2017) ve Geçgel ile Güleç Çakmak (2006) gibi araştırmacılar, çocuklar için yazılan eserlerde bulunması gereken özellikleri belirleyerek bu alana önemli bir katkı sağlamışlardır. Mevcut araştırmada da bu araştırmacıların hazırlamış olduğu çocuklar için yazılan eserlerde bulunması gereken

ölçütler esas alınmıştır (Tablo 1). Bu ölçütler, çocuk dergilerinin hem biçimsel hem de içeriksel olarak nasıl olması gerektiğine dair de yol göstericidir. Dolayısıyla, çocuklar için yazılan eserlerde aranan özelliklerin, çocuk dergilerinde de aranması, çocukların gelişimine olumlu katkıda bulunacak bir yaklaşımı temsil etmektedir. Bu kapsamda Kardelen dergisinin sayıları biçimsel olarak (ebat, kâğıt, sayfa düzeni, yazı düzeni, resimler ve kapak) ve içeriksel (bölümler, metin, tema ve dil ve üslup) olarak incelenmiştir. Ancak bahsedilen ölçütlerdeki ebat ve kâğıt özelliklerinin incelenmemesi derginin doküman olarak temin edilememesinden kaynaklanmaktadır. Nitekim dergiye sadece çevrimiçi erişim üzerinden ulaşılmıştır. Bu kapsamda derginin incelenen sayıları Tablo 1'de sunulan ölçütler doğrultusunda incelenerek yorumlanmıştır.

Tablo 1. Dergilerde incelenen özellikler

<i>Biçimsel Özellikler</i>	<i>İçerik Özellikleri</i>
Derginin sayfaları parlak mı mat mı?	Derginin bölümleri
Derginin sayfalarına yazı yazılabiliyor mu?	Dergide yer alan metin türleri
Derginin sayfaları yazılan yazıları düzeltmek için uygun mu?	Bilgilendirici metin
Sayfa kenarlarında boşluklar bırakılmış mı?	Hikâye edici metin
Yazılarda satır aralarında yeterince boşluk bırakılmış mı?	Şiir
Yazılar yerleştirilirken kaç sütundan yararlanılmış?	Dergide yer alan temalar
Yazılarda hizalama yapılmış mı?	Dil ve üslup
Paragraflar kısa tutulmuş mu?	Sözcükler çocukların dil gelişim düzeyine uygun mu?
Zemin ile yazı rengi okuma kolaylığı sağlıyor mu?	Yabancı sözcükler yerine Türkçe sözcüklerin kullanımı tercih edilmiş mi?
Yazı puntosu çocuklar için uygun mu?	Cümleler ve uzunlukları çocukların gelişim düzeyine uygun mu?
Yazılar okunabiliyor mu?	Anlatım çocukların ilgisini çekecek nitelikte akıcı, sürükleyici ve anlayabilecekleri ölçüde yalın mı?
Yazıda önemli yerlerde vurgulama yapılmış mı?	Türkçenin yazım ve noktalama kurallarına uygun mu?
Yazıda imla kurallarına dikkat edilmiş mi?	Dil ve anlatım çocukların sözcük dağarcıklarını zenginleştirecek nitelikte mi?
Yazıda noktalama işaretlerine dikkat edilmiş mi?	
Yazıda büyük küçük harf kullanımına dikkat edilmiş mi?	
Dergide ağırlıklı olarak yazı mı resim mi kullanılmıştır?	
Dergide fotoğraf mı çizim mi daha fazladır?	
Dergideki resimler içerik ile uyumlu mu?	
Derginin kapağı içerik hakkında bilgi veriyor mu?	
Derginin yayımlandığı ay kapağında belirtilmiş mi?	

Derginin fiyatı kapağında belirtilmiş mi?

Derginin sayısı kapağında belirtilmiş mi?

Derginin hitap ettiği grup belirtilmiş mi?

Derginin iç kapakları değerlendirilmiş mi?

Dergi kaç sayfadan oluşmaktadır?

Derginin sayılarının incelenmesi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, bir metnin belirli kurallara dayalı kodlamalarla bazı kelimelerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistemli ve tekrarlanabilir bir yöntem olarak tanımlanır (Büyüköztürk ve ark., 2016). İçerik analizi herhangi bir alanda alan yazını değerlendirmeye yardımcı olan bir yöntemdir (Falkingham ve Reeves, 1998).

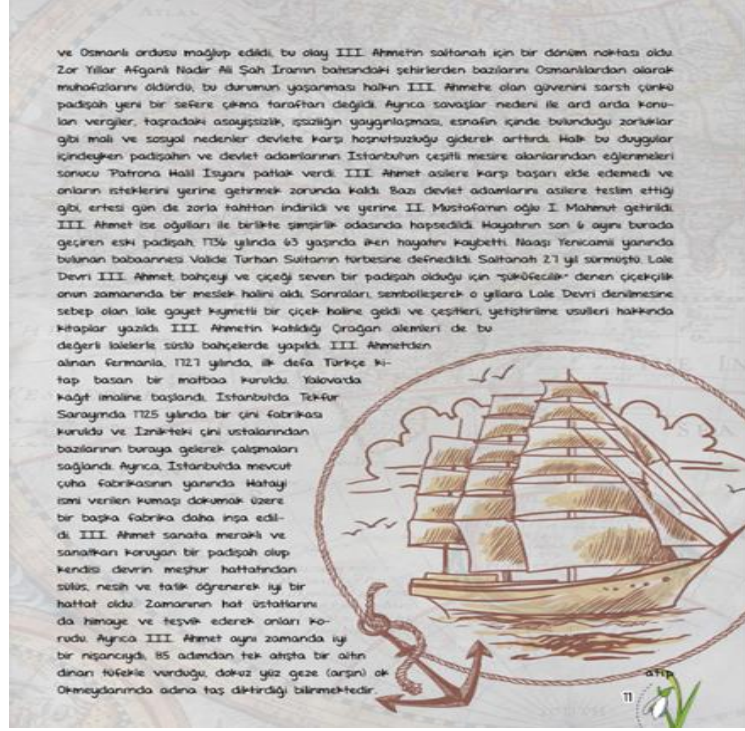
Ayrıca nitel araştırmalarda kodlayıcıların öznel görüşlerinin yansımaları çalışmanın sonuçlarını etkileyebilir (Büyüköztürk ve ark., 2016). Bu doğrultuda araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla veriler öznel düşünce yaklaşımlardan uzak bir şekilde olduğu gibi aktarılmıştır. Miles ve Huberman'ın (2015) formülü [Güvenirlilik = (Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) × 100] kullanılarak, kodlayıcılar arasındaki güvenirlilik katsayısı %90 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, dergi sayılarının sayfa düzeni, yazı düzeni, resimler, kapak, bölümler, metin, tema, dil ve üslup hakkında elde edilen bulgular yer almaktadır. Aşağıda dergi sayıları incelenirken bakılan biçimsel özelliklere ilişkin bir tablo sunulmuştur. Ardından bu tabloda yer alan sorulara ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur.

Biçimsel Özelliklere İlişkin Bulgular

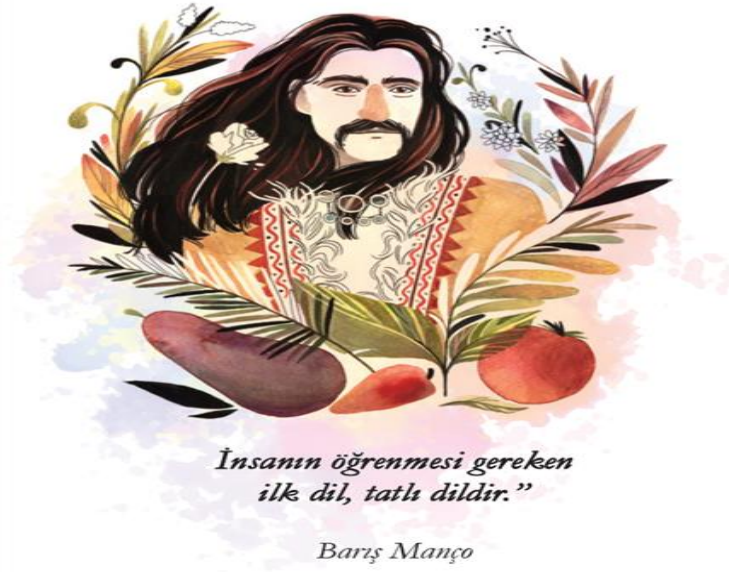
Kardelen dergisinin sayıları ölçüt temel alınarak biçimsel olarak incelenmiştir. İlk olarak bakıldığında derginin sayfalarının parlak kuşe kağıdından oluşmaktadır. Bu özelliği derginin sayfalarına yazı yazabilme olanağını sınırlandırır da tamamen ortadan kaldırmamaktadır. Dolayısıyla okurlar sayfa üzerinde not alma imkanına sahiptirler. Derginin incelenen 77-100 sayılarında genellikle sayfa yapısının dengeli ve simetrik olmasına önem verildiği görülmektedir. Derginin sayılarının sayfa kenarlarında görsel bütünlüğe ve estetiğe dikkat edecek bir şekilde boşluklar bırakıldığı, derginin sayfa yapısının yazılan yazıları düzeltmek için uygun olduğu ve yazılan metinlerin kâğıt yapısını olumsuz yönde etkilemediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca sayfa yapısı ve resimlerin kompozisyonu göz önünde bulundurulduğunda satır aralarında yeterli boşlukların bırakıldığı, sayfadaki simetri ve denge doğrultusunda metinlerin bazı sayfalarda bir ya da iki sütun şeklinde yerleştirildiği görülmüştür. Yazılarda hizalama yapıldığı ve zemin rengine göre yazıların renginin dikkat çekici bir renkle görselleştirilerek okunabilirliğinin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Hedef kitlenin bilişsel ve duyuşsal seviyesi dikkate alınarak paragrafların ilgili yaş grubuna hitap eden ölçekte olmasına önem verildiği görülse de bazı sayfalarda tek bir paragraftan oluşan metinlere yer verildiği ve uzun paragrafların oluşturulduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile derginin hitap ettiği (9-14 yaş) yaş grubu düşünüldüğünde paragraf ve cümle uzunluklarının çocuk edebiyatı ilkeleri ile örtüşmediği görülmektedir. Aşağıda yer alan görselde uzun cümlelerden oluşan paragrafa yer verildiği görülmektedir.



Şekil 1. Kardelen Dergisi 79. sayı 11. sayfa

Derginin incelenen sayılarında farklı yazı tiplerinin kullanıldığı ve metnin içeriğine göre başlıkların farklı puntolarda ve farklı renklere yazıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yazıların okunabilirliğinde herhangi bir sorun olmadığı, yazı puntolarının çocukların okuyabileceği boyutta olduğu tespit edilmiştir. Yazıların önemli ve dikkat çeken kısımlarında altını çizme, farklı renkle gösterme gibi vurgulamalar yapıldığı görülmektedir. Ayrıca motto ve özdeyişleri farklı puntolar ve renklerle yansıtma gibi dikkat çekici kullanımların olduğu da görülmektedir. Sayılarda imla kurallarına, noktalama işaretlerine ve büyük küçük harf kullanımına dikkat edildiği görülse de bazı metinlerde noktalama ve yazım yanlışının yapıldığı yerler bulunmaktadır.

Resim çizim oranına bakıldığında sayılarda çizimlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Kullanılan görsellerin resimleri mevcutken çizimlerinin kullanılması düşündürücü bir durum olarak görülebilir. Ayrıca yazı ve görsellerin sayfa yapısı içindeki oranına bakıldığında dengeli bir dağılımın yapılmasına ve metin resim uyumuna dikkat edildiği ifade edilebilir. Aşağıda bu durumla ilgili sayılardaki sayfa örneğine yer verilmiştir.



Şekil 2. Kardelen Dergisi 83. sayı 2. sayfa

Derginin sayılarının kapaklarında yer alan görseller, içeriği yansıtan bir formda oluşturulmuştur. Derginin sayılarının metin içeriği ile kapak içeriğinin tutarlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Derginin yayımlandığı ay, sayısı ve derginin imtiyaz sahibi olan derneğe ilişkin bilgiler kapak kısmında yer almaktadır. Dergi ücretsiz olarak sunulduğu için bir fiyatlandırma bilgisi kapak kısmında yer almamaktadır. Derginin hitap ettiği yaş grubuna 95. sayı itibari ile yer verilmeyerek kapak kısmından bu bilginin kaldırıldığı tespit edilmiştir. Derginin iç kapağı yazar, şair, düşünür, aydın kimlikli şahsiyetlerin özdeyiş ve mottolarını taşırken 96. sayı itibari ile iç sayfa kaldırılarak içindekiler kısmına yer verilmiştir. Ayrıca derginin sayılarının sayfa aralığının 24-29 sayfa aralığında olması derginin taşınma, kullanılma ve saklanma durumlarını kolaylaştırmaktadır. Derginin arka kapak kısmına 85. sayıya kadar reklam metinlerinin yerleştirildiği ve bu sayı itibari ile reklam içeriğinin kaldırıldığı görülmüştür. Kapak kısmında derginin içeriği hakkında bilgi verildiği görülmektedir. Aşağıda ön kapak resmine ilişkin örneğe yer verilmiştir.



Şekil 3. Kardelen Dergisi 90. sayı ön kapak

İçerik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Derginin bölümlerinde Sunuş Yazısı, İçindekiler, Hayat Bilgisi, Orhan Serisi, Yerli Şiir, Uçan Çelebi, İz Bırakanlar, Tarihte Bugün, 3d (Duygu, Düşünce, Davranış), Sağlık Olsun, Teknolojik İcatlar, Mehmed Abi'den Hikâyeler, Kitap Köşem, Haydi Oyun Oynayalım, Hikayemi Yazıyorum, Geleneksel El Sanatları, Dilleri Öğreniyorum, Kelime Avı, Benim Günlüğüm, Sizden Gelenler, Bulmaca gibi bölümlere yer verildiği görülmektedir. Derginin içindekiler kısmında derginin sahibi, editörü, yayın kurulu, derginin adresine değinilmiştir. Hayat bilgisi bölümünde genel kültüre ilişkin içeriklere, Orhan serisinde bir kitaptan esinlenerek oluşturulan bir çizgi roman karakterinin serüvenine, yerli şiir bölümünde bir şairin (Fahri Kaya, Leyla Şerif Emin, Sabit Yusuf, Oktay Rıfat, Nazım Hikmet, Aziz Nesin, Melih Cevdet Anday, Halim Yağcıoğlu, Cahit Sıtkı Tarancı, Edip Cansever, Tevfik Fikret, Bülent Özcan, Özdemir Asaf, Fettah Efendi, Sezai Karakoç, Sunay Akın, Mehmed Akif Ersoy, Hasan Ali Yücel, Nermin Öztezcan, Seven Kayaalp, Kerim Aydın Erdem, Necati Zekeriya, Erdal Taşköprü) şiirine yer verilmesine, Uçan Çelebi bölümünde (Kuala Lumpur, Lübnan, Bakü, Karadağ, Roma, Hırvatistan, Dubai, Tanzanya, Türkmenistan, İsviçre, Londra, Üsküp, Buenos Aires, Kanada, Avustralya, Kuzey Makedonya, Türkiye, Arnavutluk, Bosna Hersek, Kosova) dünyadaki farklı yerlerin tarih ve kültürlerine değinilmesine, iz bırakanlar kısmında tarihe iz bırakan şahsiyetlerin (II. Ahmet, II. Mustafa, III. Ahmet, I. Mahmud, III. Osman, III. Selim, I. Abdülhamid, III. Mustafa, IV. Mustafa, II. Mahmud, Sultan Abdülmecid, I. Abdulaziz, V. Murad, II. Abdülhamid, Mehmed Reşad, Vahdeddin) anlatılmasına, s" ağılık olsun" bölümünde sağlığa ilişkin detaylara (Koronavirüs, Kolera, Tifo, Kan ve Kan Dolaşımı, Kırmızı Kan Hücreleri, Akyuvar, Lenfositler, Trombositler Monositler, Kan Değeri, Kan Bağışı, Kan Grupları, Vücuttaki Sistemler, İskelet Sistemi, Kas Sistemi, Solunum Sistemi, Dolaşım Sistemi, Sindirim Sistemi, Boşaltım Sistemi, Sinir Sistemi); kitap köşem kısmında her sayıda bir esere (Sokrates'in Savunması, Dostluk Üzerine, Diriliş Neslinin Amentüsü, Beyaz Gemi, Ağaçkakanlar, Sefiller, Kalemler, Küçük Kara Balık, İhtiyar Balıkçı, Dünyanın Merkezine Yolculuk, Dedemin Bakkalı, Gulliver'in Gezileri, İlk Namaz, Oliver Twist, Siyah İnci, Beyaz Diş, Dede Korkut Hikayeleri, Osmancık, Drina Köprüsü, Kaşığı, Cingöz Recai, Kuklacı, Vatan Yahut Silistre, Yer Altında Bir Şehir) yer verilmesine, teknolojik icatlar (Playstation, Akıllı Saatler, Mikroçip, Robotik, Animasyon, 3 Boyutlu Modelleme) bölümünde teknolojinin sunduğu cihaz ve olanaklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.



Şekil 4. Kardelen Dergisi 83. sayı Hayat Bilgisi Bölümü

Dergilerde yer alan sayılar metin türü açısından incelendiğinde her sayıda ortalama 6 bilgilendirici metin, 3 hikâye edici metin ve 1 şiir türüne yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çocukların her sayıda farklı metin türleriyle karşılaşmasının bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine olumlu bir yönde etki edeceği düşünülmektedir.



Şekil 5. Kardelen Dergisi 83. Sayı Hikayemi Yazıyorum Bölümü

Ayrıca hikayemi yazıyorum, dilleri öğreniyorum, sizden gelenler ve kelime avı bölümlerinde okurların öğrenme ve üretmeye ilişkin aktif olmaları sağlanarak etkileşim oluşturulmaya çalışılmıştır. Derginin sayılarına bakıldığında doğa, çevre, sağlık, bilim ve teknoloji, tarih gibi birçok temaya yer verildiği görülmektedir.

Derginin incelenen sayılarında genel olarak yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilse de inceleme sonucunda 81. sayının 1. sayfasında yer alan "umarım", 9. sayfada yer alan "Hıristiyan", 18. sayfada yer alan "pardesü", 95. sayının 12. sayfasında yer alan

"espiri" 96. sayının 20. sayfasında yer alan "farkındaydı" kelimelerinde yazım yanlış yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. 83. sayının 7. sayfasında "Melih Cevdet Anday" adlı şairin soyadı "Anda" şeklinde yazılarak yazım yanlış yapılmıştır. Ayrıca 91. sayının 5. sayfasında ayrı yazılması gereken ki bağlacı "yeterki bu dil şuurla işlensin" şeklinde bitişik yazılmıştır. Derginin 80. sayısının 19. sayfasında yer alan "Bu işte bir terslik vardı..." cümlesi tamamlanmış bir cümle olması nedeniyle cümlede nokta kullanılması gerekirken üç nokta kullanılmıştır. Aynı şekilde aynı sayfada yer alan "Gerçek zenginlik çok şeye sahip olmak değil, sahip olduklarının değerini bilmek ve buna şükretmekti..." cümlesinde de nokta kullanılması gerekirken üç nokta kullanılarak noktalama hatası yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Derginin 96. sayısının 19. sayfasında "Hayır,. şimdi gideceğim" cümlesinde virgül ve nokta aynı anda yan yana kullanılarak noktalama hatası yapılmıştır. Derginin 87. sayısının 24. sayfasında "29 Nisanda" ifadesinde "da" eki kesme işaretiyle ayrılması gerekirken bitişik yazılmıştır. Derginin bazı sayfalarında satır sonlarında kelimelerin yanlış bir şekilde ayrıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Derginin 93. sayısının 8. sayfasında "Selamlaştıktan sonra arkadaşım ile birlikte yürüm-eye devam ettik." cümlesinde satır sonuna sığmayan kelime yanlış ayrılmıştır. Yine aynı şekilde derginin 94. sayısının 6. sayfasında "Anneciğim, bu akşam tiyatroya gidiyoruz." cümlesi ile derginin 95. sayısının 5. sayfasında "Dünyamızı daha iyi hale getirmek için nel-er yapmalıyız?" cümlelerindeki "gidiyoruz ve neler" kelimelerinin satır sonunda yanlış ayrıldığı bulgusuna erişilmiştir.

Derginin incelenen sayılarında yer yer sözcük yazımları ile imla kullanımlarında hatalar görülse de derginin içeriğinde yer alan metinlerin Türkçenin yazım ve noktalama kurallarına uygun olduğu görülmektedir. Ayrıca sözcük kullanımında öğrencilerin bilişsel düzeylerine dikkat edildiği, cümle uzunluklarının çocukların gelişimsel özelliklerine uygun kısa cümle yapı ve uzunluklarının kullanıldığı, yabancı sözcük yerine Türkçe sözcük kullanımının tercih edildiği ve anlatımın yalın ve açık bir şekilde çocuk okura hitap eden bir düzeyde sunulmasına dikkat edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kardelen Dergisi'nin 2020, 2021 ve 2022 yıllarına ait yayımlanan 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99 ve 100. sayıları çocuk edebiyatı ve çocuk dergilerinde bulunması gereken içerik ve biçimsel ölçütler doğrultusunda incelenmiştir. İnceleme sonucunda derginin sayılarının genel olarak çocuk edebiyatı ilkelerine uygun olduğu, paragraf uzunluklarının kimi yerlerde ölçütlere uygun olmadığı, çizim oranının resim oranına göre daha fazla olduğu, birtakım yanlış kullanımdan kaynaklanan yazım, imla ve noktalama işaretlerinin bulunduğu, sayılarda metin türlerinin (bilgilendirici, hikâye edici, şiir) tamamına yer verildiği ve işlenen temaların çocuklara hitap ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde benzer sonuçlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Tunagür (2021) yılında TSE Öncü Çocuk Dergisini incelediği araştırmasında, derginin sayılarının çocuk edebiyatı ilkeleri ve ölçütlerine uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldız ve Karaca (2020) çocuk dergilerini inceledikleri çalışmalarında dergilerin çocuk edebiyatı ilkelerine uyduğu bulgusuna erişmişlerdir. Benzer sonuçlara Aytan ve Çalıcı (2020) yaptıkları araştırma sonuçları ile ulaşmıştır. İsa ve Nisa adlı çocuk dergisini inceledikleri çalışmalarında derginin büyük oranda çocuk dergileri için belirlenen kriterleri taşıdığı sonucuna erişmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarının çalışmanın sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Kardelen dergisinin incelenen sayılarında genellikle sayfa yapısının dengeli ve simetrik olmasına önem verildiği görülmektedir. Derginin sayılarının sayfa kenarlarında görsel bütünlüğe ve estetiğe dikkat edilecek bir şekilde boşluklar bırakıldığı, derginin sayfa yapısının yazılan yazıları düzeltmek için uygun olduğu ve yazılan metinlerin kâğıt

yapısını olumsuz etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında benzer araştırma sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir. Tunagür (2021) araştırmasında incelemiş olduğu TSE Öncü Çocuk Dergisinin sayılarındaki sayfa düzeninin çocuk dergilerinde bulunması gereken ilkelere göre uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldız ve Karaca (2020) yaptıkları çalışmada ve Gezmen (2019) Mavi Kırlangıç Çocuk Dergisini incelediği çalışmada derginin sayfa düzeninin belirlenen çocuk edebiyatı ilkelerine uygun olduğunu sonucuna ulaşımlardır.

Derginin incelenen sayılarında öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal seviyesi dikkate alınarak paragrafların ilgili yaş grubuna hitap eden ölçekte olmasına önem verildiği görülse de bazı sayfalarda tek bir paragraftan oluşan metinlere yer verildiği ve uzun paragrafların oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile derginin hitap ettiği (9- 14 yaş) yaş grubu düşünülduğünde paragraf ve cümle uzunluklarının çocuk edebiyatı ilkeleri ile örtüşmediği görülmektedir. Alan yazında bu ölçütleri destekleyen sonuçlara ulaşan çalışmalara yer verilmiştir. Demiryürek (2012) Türkiye Çocuk Dergisini incelediği çalışmada derginin sayılarında paragrafların uzun olmamasına dikkat edildiği bulgusuna ulaşmıştır. Yıldız ve Karaca (2020) da araştırmasında çocukların dikkat dağınıklığı yaşamama ve metinden uzaklaşmama adına paragrafların kısa olması gerektiğini belirtmiştir.

Derginin incelenen sayılarında farklı yazı tiplerinin kullanıldığı, metnin içeriğine göre başlıkların farklı puntolarda ve farklı renklerde yazıldığı, yazı puntolarının çocukların okuyabileceği boyutta olduğu ve yazıların önemli ve dikkat çeken kısımlarında altını çizme, farklı renkle gösterme gibi vurgulamalar yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Ağan (2020) Meraklı Minik dergisini incelediği çalışmada sayfa düzeninin ve yazı puntolarının belirlenen ölçütlere uygun olduğunu belirtmiştir. Gezmen (2019) Mavi Kırlangıç Çocuk Dergisini incelediği çalışmada puntolarının çocukların okuyabileceği boyutta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Demiryürek (2012) Türkiye Çocuk Dergisini incelediği çalışmada harf puntoları ile tercih edilen yazı karakterlerinin okunabilirliği olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer sonuca Kaptan ve Sürmeli (2011) yaptıkları çalışmada ulaşmışlardır. İncelemiş oldukları Diyanet Çocuk, Türkiye Çocuk ve Ebe Sobe dergilerinin yazı karakter tercihinin okunabilirliği olumsuz etkilediği bulgusuna erişmişlerdir. Yıldız ve Karaca (2020) da inceledikleri dergilerin genelinde altı çizilmesi gereken ya da vurgulanması önem atfeden yerlerin renklendirme ve farklı puntolarla yazma gibi yöntemlerle vurgulandığı sonucuna ulaşmışlardır.

İncelenen Kardelen dergisinin kapaklarının içeriği yansıtan bir formatta oluşturulduğu ve kapağında hedef kitleye ilişkin bilgiye belirli sayıya kadar yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Tunagür (2021), Yıldız ve Karaca (2020), Oruç ve Ateş (2019) araştırmalarında dergi sayılarının kapaklarında içerikle ilgili bilgilere ulaşıldığı sonucuna varmışlardır. Dergilerin kapaklarında yayımlandığı ay ve yıl, fiyat, hitap ettiği kitle gibi bilgilere yer verilmesi çocukların içeriğe ilişkin hazır bulunuşluklarının olması adına oldukça önemlidir. Ayrıca iç kapakta editör, yayım kurulu, yazarların isimlerine yer verilmesi çocuk okurların yazarları tanıma farkındalıklarını artıracakı düşünölmektedir. Bu sebeple kapak ve iç kapak kısımlarının içerikle bir bütün halinde sistematik bir şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır (Demirdal, 2019). Kardelen dergisinin incelenen her sayısında kitap köşesi bulunduğu bulgusuna erişölmöştür. Tunagür (2021) yılında yapmış olduğu çalışmada incelemiş olduğu derginin her sayısında kitap tanıtan bir bölüm olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç ile araştırmanın sonuçlarının örtüştüğü görölmektedir. Nitekim çocuklarda kitap sevgisi ve alışkanlığı kazandırarak estetik bilinci

oluşturmada dergilerin içeriğinde okurlara sunulan kültür ve sanat içerik önerileri önem taşımaktadır (Yıldız ve Karaca, 2020).

Araştırmada incelenen sayıların metin resim uyumuna dikkat edildiği bulgusuna ulaşılsa da sayılardaki resim çizim oranına bakıldığında çizimlerin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kullanılan görsellerin resimleri mevcutken çizimlerinin kullanılması negatif bir durum olarak ifade edilebilir. Dedeoğlu ve arkadaşları (2011) Bilim Çocuk ve National Geographic Kids dergilerini inceledikleri çalışmalarında çizimlerin ağırlıkta olmasının resim ve fotoğraf kullanımını kısıtladığını ve fotoğraf ile resim yerine çizimlerin kullanılmasını olumsuz bir durum olarak değerlendirmişlerdir. Nitekim resimlerin kavramların açıklığı sağlamasında, farklı anlatımların ifade edilmesinde ve anlatılmak istenenlerin zenginleştirilmesinde etkili olduğu bilinmektedir (Öztürk, ve ark., 2022). Günlük yaşantıda birçok görsel uyarana maruz kalan çocuklar göz önüne alındığında görsel uyum ve tasarımda nitelikli ve dikkat çekici bir yaklaşımın benimsenmesi bir gereklilik haline gelmiştir (Kahraman ve Fidan, 2019). Tunagür (2021) yılında yapmış olduğu araştırmasında incelemiş olduğu derginin sayılarında yazı ve resim dengesinin önemsendiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer sonuca Ağan (2020) da ulaşmıştır. Araştırmasında Meraklı Minik dergisini incelemiş ve bu dergide yer alan görsellerin metinle bir uyum içerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kardelen dergisinin içerik olarak incelenen sayılarında hem bilgilendirici hem hikâye edici hem de şiir türünde metin örneklerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Derginin sayılarında en çok bilgilendirici metin türüne değinildiği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yıldız ve Karaca (2020) yaptıkları araştırmalarında en çok bilgilendirici metin türüne yer verildiği bulgusuna erişmiştir. Tunagür (2021) TSE Öncü Çocuk Dergisinde sadece bilgilendirici metin türünde örnekler yer verildiği, hikâye edici ve şiir türüne ilişkin metin örneğine yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Nitekim çocukların bilişsel ve duyuşsal özelliklerini geliştirebilecek farklı türde metinlerle karşılaşmalarının gelişimlerini olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir (Demirdal, 2019).

Derginin sayılarında doğa, çevre, sağlık, bilim ve teknoloji, tarih gibi temalara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Tanrıku (2020) araştırmasında dergilerde hayvanlar alemi, ülke ve şehir tanıtımı, uzay, gezegen, astronomi, teknoloji ve biyografi gibi tema çeşitliliğinin olduğunu ifade etmektedir. Demirel ve arkadaşları (2018) ise Bilim Çocuk dergisinin sayılarında çocukların ilgilerini ve dikkatlerini çekecek aynı zamanda bilime ilişkin sevgi ve farkındalıklarını arttıracakları metinlere yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Derginin incelenen sayılarında dil ve üslubun çocukların yaş ve seviyelerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tunagür (2021b), Ağan (2020), Demirdal (2019) tarafından yapılan dergi inceleme araştırmalarında dergilerin dil ve anlatım açısından yeterli seviyede olduğu, anlamı bilinmeyen ve yabancı sözcük kullanımının çok az sayıda olduğu, tercih edilen sözcük kullanımının çocukların sözcük hazinelerine katkı sunacak yapıda oluşturulduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yıldız ve Karaca (2020) çalışmasında incelediği dergilerdeki anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarının verilmesinin çocuklardaki dil bilincine katkı sunacağını ifade etmiştir. Aytan ve Çalıcı (2020) İsa ve Nisa adlı çocuk dergisinin incelenen sayılarında çocukların seviyelerine uygun dil ve üslup kullanıldığı bulgusuna ulaşmıştır. Benzer sonuçlardan farklı olarak imla ve noktalama kurallarına kısmen dikkat edildiği ve bu konuda revizyona ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmıştır.

Kardelen Dergisinin incelenen sayılarında yazım ve noktalama kurallarına dikkat edildiği görülse de birtakım yazım yanlışlarının, imla ve noktalama hatalarının olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında benzer ve farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Aytan ve Çalıcı (2020) İsa ve Nisa adlı çocuk dergisini inceledikleri araştırmalarında ise imla ve noktalama kurallarına kısmen uyulduğu ve bu kullanımların yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışma ile araştırmanın sonuçlarının benzeştiği görülmektedir. Tunagür (2021b), Yıldız ve Karaca (2020), Ağan (2020), Demirdal (2019), Demiryürek (2012) ise araştırmalarında incelemiş oldukları çocuk dergilerinin yazım, imla ve noktalama kurallarına genel olarak dikkat ettikleri ve dil anlatım yönünden çocukların seviyelerine uygun olmasına önem gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda birtakım öneriler getirilmiştir:

- Yurt dışında yayımlanan çocuk dergileri, ortak bir çevrimiçi platformu aracılığı ile erişime açılabilir.
- Derginin metin türlerindeki içerik sayısı artırılabilir. Metin türlerinin dengeli bir dağılımı yapılabilir.
- Etkinliklere yer verilerek okurların dergi üzerindeki uygulamaları artırılabilir.
- Derginin online erişim sitesinin olmaması dergiye ulaşılabilirliği olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle dergiye online erişimi sağlayacak internet sitesi oluşturulabilir.

Kaynakça

- Ağan, S. (2020). *Meraklı Minik Adlı Çocuk Dergisinin Yapısal Özellikler Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Aktaş, A. (2019). Milliyetçilik Kuramları Bağlamında Ömer Seyfettin'in Hikâyelerine Göre Türk Kimliğinin Tanımları ve Millî Kimlik Bağları. *Türkoloji Dergisi*, 23(2), 413-439.
- Alabaş, R. (2018). Çocuk Haftası Dergisi ve Çocuk Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1765-1784.
- Alabay, E., Can, B. H., Kandemir, A. B., ve Güney, K. (2018). TÜBİTAK Tarafından Yayımlanan Meraklı Minik Çocuk Dergisinin Değerler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 7-26.
- Asar, A. ve Yeşilyurt, E. (2017). Çocuk Haftası Dergisinin Çocuk Edebiyatı Açısından İncelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 296-315.
- Aytan, T., ve Çalıcı, M. A. (2020). İsa ile Nisa Adlı Çocuk Dergisi Üzerine Bir Değerlendirme. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 250-267.
- Balcı, A. (2017). "Çocuklara Rehber" Dergisinin Kütüphane Kataloglarında Görülmeyen 168, 169 ve 173. Sayılarının İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 986-1001.
- Beksaç, Z. (2014). Balkanlarda Türk Çocuk Edebiyatı. *Türk Dili Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, 107 (756). 750-780.
- Beyoğlu, Ö. (2019). *Kosova'da Türkçe Yayımlanan Bir Çocuk Dergisi: Türkçem (Şekil, Muhteva ve Yazar Kadrosu Bakımından Bir İnceleme)*. Yüksek Lisans Tezi. Tekirdağ: Trakya Üniversitesi.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Celik, M., ve Kurtis, M. (2017). *Makedonya Türk çocuk Yayıncılığında "Kardelen"*. Balkanlarda Türkçenin Süreli Yayınlardaki Yeri ve Önemi Sempozyumu Tebliğ Kitabı.
- Corbin, J. and Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, M., ve Gürel, Z. (2017). *Makedonya'da Çocukların Türkçe Sevinci "Bahçe" Çocuk Dergisi*. Uluslararası Türk Kültür Sempozyumu.
- Çiftçi, F. (2013). Çocuk Edebiyatında Yaş Gruplarına Göre Kitaplar ve Özellikleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 125-137.
- Dedeoğlu, H., Şahin, A. E., Ulusoy, M., ve Ertem, İ. S. (2011). Çocuk Dergileri Üzerine Bir İçerik Analizi: Bilim çocuk ve National Geographic Kids. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 27-38.
- Demirdal, A. (2019). *Çocuk Dergilerinin Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Demirel, Ş. , Kökçü, Y. ve Akbaba, R. S. (2018). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Resim-Metin İlişkisi Açısından İncelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences* , 8(2), 224-243 .
- Demiryürek, G. (2012). TRT Çocuk Dergisi'nin Yapısal Özellikler Bakımından Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 1017-1034.
- Dilidüzgün, S. (2012). *Çağdaş Çocuk Yazını Yazın Eğitime Atılan İlk Adım*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Eroğlu, Z. D. (2016). Çocuk Kitapları ve Okuma Alışkanlığı. *Journal of International Social Research*, 9(44).
- Gökdağ, B. A. (2012). Balkan Ülkelerinin Anayasalarında Dil Kullanımı ile İlgili Düzenlemeler. *Turkish Studies* 7(4) 69-97.
- Falkingham, L. T. ve Reeves, R. (1998). Context Analysis a Technique for Analysing Research in a Field, Applied to Literature on the Management of R&D at the Section Level. *Scientometrics*, 42(2), 97-120.
- Geçgel, H. ve Güleç Çakmak, H. (2006). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gezmen, B. (2019). Bir Eğitim Aracı Olarak Çocuk Dergileri: "Mavi Kırangıç" Çocuk Dergisi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 59-80.
- Kahraman, M. E. ve Fidan, E. (2019). Dergi Tasarımında Tipografi: TSE Öncü Çocuk Dergisi Örneği Üzerine Bir İnceleme. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 14 (1), 117-150.
- Kaptan, A. Y., ve Sürmeli, K. (2011). Çocuk Dergilerinde Karşılaşılan Tipografi Sorunları ve Çözüm Önerileri. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(2). 183-197
- Kuyucu, M., ve Kırık, A. M., (2019). Geçmişten günümüze Türkiye'de Çocuk Dergiciliği ve Günümüz Çocuk Dergilerinin Oluşturduğu Fırsatlar. A. M. Kırık (Ed) *Geleneksel Medyada Çocuk ve İletişim içinde* (s.13-38), Konya: Çizgi Kitabevi.
- Oğuzkan, A. F. (2013). *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okumuş, S. (2015). Kosova'da Türkçe Yayınlanan Bir Gazete: Tan. *Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 85-107.

- Okumuş, S. (2017). Kosova'da Türkçe Yayınlanan Bir Çocuk Dergisi: Türkçem. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(10), 252-282.
- Okumuş, S. Can, E. ve Demir. H.H. (2014). Makedonya ve Kosova'da Türkçe Yayınlanan Çocuk Dergileri. *Proceedings Book*, 295.
- Okumuş, S. K., ve Kaçar, E. (2013). Makedonya'da Türkçe Yayınlanan Bir Çocuk Dergisi: Tomurcuk. 2. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Konferansı (Balkanlarda Türkçe) Bildiri Kitabı*, 2, 268-276.
- Oruç, Ş. ve Ateş, H. (2019). Ders Materyali Olarak TRT Çocuk Dergisinin Sosyal Bilgiler Programı Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2 (1), 76-103.
- Öztürk, M., Ek., S., Yıldız Kocatüfenk, Ö., Kuşçu H., Yörük, D., Yıldız, H. (2022). Eğitim Öğretim Dönemindeki Çocuklara Büyük Taarruzun Resimlerle Aktarılması: Bir Hikâye Kitabı İncelemesi. *Academic Knowledge*, 5(2), 292-312.
- Tanrıkulu, F. (2020). Çocuk Dergisi İçeriklerinin Derslerle İlişkilendirilebilirliği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 837-852
- Temizyürek, F., ve Kansızoğlu, H. B. (2016). Mehmet Akif'in Safahat adlı Eserinde Yer Alan Şiirlerin Çocuk Edebiyatı Ölçütlerine Göre Hikâyeleştirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, 1(1), 151-171.
- Rapley, T. (2007). *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis*. London: Sage.
- Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. Tudem Yayınları.
- Sınar, A. (2006). Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (7), 175-226.
- Şaini, R. (2019). *Makedonya Türk Çocuk Edebiyatında Değerler Eğitimi Tomurcuk Dergisi Örneği*. Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Tunagür, M. (2021a). Tarihî Seyir İçerisinde Çocuk ve Çocuk Edebiyatı. M. Tunagür ve M. N. Kardaş (Ed), *Çocuk Edebiyatı içinde* (s. 1). Pegem Akademi.
- Tunagür, M. (2021b). TSE Öncü Çocuk Dergisi Üzerine Bir İnceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (53), 155-182.
- Gürel, Z. (1999). Çocuk Edebiyatı. *Türkiye Kültür ve Sanat Yıllığı içinde* (s. 301-318) Türkiye Yazarlar Birliği, Ankara.
- Yalçın, A. ve Aytas, G. (2002). *Çocuk Edebiyatı*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Yenigün, C. (2008). *Balkanlar'da Otokton Türk Varlığı*. Uluslararası Balkan Kongresi: Balkan Milletleri Arasında Etkileşim. TASAM Yayınları, 501-515.
- Yılar, Ö. (2011). Çocuk yayınları. Ö. Yılar ve L. Turan (Editör) *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. (s. 37-52)(3. baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, D. ve Karaca, Ş. (2020). Çocuk Dergileri Üzerine Bir İnceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 455-477.
- Yılmaz, O. (2016). Türkçem Çocuk Dergisi ve Kimlik İnşası. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(4), 1175-1190.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 820-839.
|| Geliş Tarihi-Received: 15.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 11.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1361313

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşleri

Educators' Views on Homework in Teaching Turkish to Foreigners

Ali ŞEYLAN*
Erdal AYDIN**

Öz

Ev ödevleri, ders içerisindeki kazanımların pekiştirilmesini ve kalıcı olmasını sağlayan en önemli etkinliklerdendir. Yabancı dil öğretimindeki başarı, ders dışında devam eden bir faaliyet olarak ödevlerin eğitim-öğretimde bir bütünsellik içinde uygulanmasına ve değerlendirilmesine bağlıdır. İstenilen öğretim hedefine ulaşmanın temel göstergeleri; doğru ve çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri ile birlikte, çok yönlü ölçme ve değerlendirme faaliyetleri ile öğrencilerden alınan geribildirimler oluşturmaktadır. Eskiden beri ister geleneksel, ister çağdaş olsun, hemen her dil öğretim yöntem ve tekniklerinde, önemli bir geribildirim aracı olarak kullanılan ödevler bir şekilde varlığını hissettirmekte ve sürdürmektedir. Teknolojik imkânlardan yararlanılarak iki buçuk yıl kadar süren küresel ölçekteki Covid 19 salgınından ve asrın felaketi olarak kayıtlara geçen 6 Şubat depreminden sonra, yeniden devreye sokulan uzaktan öğretimde bile az çok ödev verilmiş, uzaktan ödev verme ve değerlendirme konusunda farklı uygulamalar ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın genel amacı yabancılara Türkçe öğretiminde fiilen görev yapan öğretmenlerin ödevlere ilişkin farklı görüşlerini incelemektir. Bu maksatla araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiş olup elde edilen veriler, yabancılara Türkçe öğretiminde görev yapmakta olan on iki öğretim elemanından Google Form aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler betimsel olarak çözümlenmiştir. Araştırmada; ödev öncesinde yapılan uygulamalar, ödev sonrasında yapılan uygulamalar ve ödevle ilgili düşünce ve öneriler olmak üzere üç tema oluşturulmuştur. Katılımcılara göre, ödevler doğru ve iyi planlanıp değerlendirildiğinde yabancılara Türkçe öğretiminde başarıyı artırmaktadır. Ancak karşıt düşüncede olan öğretmenler de vardır ve onların bu yöndeki farklı tecrübelerinin dikkate alınması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ödev, ödev verme, ödev kontrolü, ödev değerlendirme.

Abstract

Homework is one of the most important activities that ensure the reinforcement and permanence of course achievements. Success in foreign language teaching depends on the holistic implementation and evaluation of homework as an ongoing activity outside the

* Dr. Öğr. Üyesi, Beykent Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, aseylan@beykent.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4815-1150.

** Dr. Öğr. Üyesi, Milli Savunma Üniversitesi Hava Harp Okulu Dekanlığı Beşeri ve Sosyal Bilimler Bölümü, erdaledb@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0139-9896.

classroom. Key indicators of achieving the desired teaching goal; It consists of accurate and modern teaching methods and techniques, as well as versatile measurement and evaluation activities and feedback received from students. Homework, which has long been used as an important feedback tool in almost every language teaching method and technique, whether traditional or contemporary, somehow makes its existence felt and continues. After the global Covid 19 epidemic, which lasted for two and a half years by taking advantage of technological opportunities, and the February 6 earthquake, which was recorded as the disaster of the century, more or less homework was given even in the reactivated distance education, and different practices regarding distance homework assignment and evaluation emerged. The general purpose of this study is to examine the different opinions of teachers who actually work in teaching Turkish to foreigners regarding homework. For this purpose, the research was carried out with a case study, one of the qualitative research methods, and the data obtained was obtained through Google Form from twelve instructors working in teaching Turkish to foreigners. The data were analyzed descriptively. In the research; Three themes were created: practices before homework, practices after homework, and thoughts and suggestions about homework. According to the participants, when homework is planned and evaluated correctly and well, it increases success in teaching Turkish to foreigners. However, there are also instructors who have opposing views and their different experiences in this regard should be taken into consideration.

Keywords: Teaching Turkish as foreign language, homework, giving homework, homework checking, homework evaluation.

Giriş

Öğrencilere okul dışında yapmaları için verilen etkinlik/çalışma (Türkçe Sözlük, 2013) şeklinde açıklanan ödevle ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Örneğin Karatepe (2003) ödevi, öğrencilerin ders haricindeki vakitlerinde hazırlanmaları için verilen; bazen derse hazırlık ve yoğunlukla derste öğrenilenleri pekiştirmeyi, öğrenciyi geliştirmeyi ve eksiklikleri tamamlamayı amaçlayan çalışmalar şeklinde tanımlamıştır. Yücel (2013) ev ödevlerini, belli bir konu veya ünite ile ilgili olarak öğrencilerden yapmaları istenen zihinsel veya bedensel çalışmalar olarak tanımlar. Wallinger (2000), ev ödevi konusu üzerinde araştırma yapanların çoğunun, ev ödevlerini öğretmenler tarafından okul saatleri dışında yapılması amacıyla verilen etkinlikler olarak tanımladığını belirtir. Yine Köse'ye (2013) göre ödevler, derslerde yapılan her türden eğitim-öğretim faaliyetlerini tamamlayan ve bu faaliyetlerle beraber düşünülmesi gereken ders dışı eğitim çalışmalarıdır. Ödevle ilgili yapılan ve birbirine az çok benzeyen tüm bu tanımlar, eğitimde ödevin yeri konusunda çok önemli ipuçları vermektedir. Bu çalışmanın asıl eksenini oluşturan ödev konusu, tanımlarda belirtilen ipuçlarından da anlaşılacağı üzere eğitim-öğretimin olmazsa olmaz faaliyetlerinden biri olarak görülmektedir.

Ödev, dar anlamıyla öğrencilerin gelişimine katkı sunmak amacıyla öğretmenler tarafından yoğunlukla okul dışında verilen görev; geniş anlamda ise, öğrencileri derste işlenecek yeni üniteye hazırlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenilenleri gözden geçirerek pekiştirmeyi sağlayan, kazanılmış bilgilerin gündelik hayatta kullanılmasına yardım eden, aktif öğrenmeyi gerçekleştiren, öğrencilerin başta dilsel ve zihinsel olmak üzere sosyal ve bedensel becerilerini geliştiren etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir. Yoğunlukla ders dışı etkinlik şeklinde sınıflandırılan ev ödevleri, bireye; araştırma, bağımsız çalışabilme, bir problemi başından sonuna kadar ele alıp bütün aşamalarıyla değerlendirme yollarını açmaktadır. Belli bir emek ve araştırmanın sonunda elde edilen çalışma; öğrencinin kendine güvenmesini sağlamakta, böylece tam bir öğrenmenin yanı sıra, öğrenciyi yeni şeyler başarma aşkını da kazandırmaktadır. Baynazoğlu'na (2021) göre ev ödevleri, öğretimin her kademesinde öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu ders dışı öğretim faaliyetlerindedir. Okul dışında yapılan çalışmalarda da dil öğrenme süreci devam ettirilmektedir (Ektem ve Yıldız, 2017). Bu etkinlikler, yoğunlukla öğrencilere okul dışında, adından da anlaşılacağı üzere evde yapılıp diye verilen görevlerdir. Öğrenciler,

ihtiyaç duydukları kaynaklara toplu hâlde ulaşabilmek, daha rahat ve daha sessiz bir ortamda çalışabilmek için zaman zaman kütüphanelerden de yararlanmaktadırlar. Ev ödevinin genel geçer tanımı, bu bağlamda zenginlik ve çeşitlilik göstermektedir. Ev ödevlerinin bunlardan başka etki alanları ve işlevleri de vardır. Örneğin, öğrenciyi akademik çalışmalara teşvik eder, ulaşabildiği kaynaklardan sentez yaparak ürün ortaya koymasının yollarını öğretir, bazen ödev konusunda ailesiyle istişarede bulunduğundan eğitim-öğretim faaliyetlerine aileyi az çok dâhil ederek kendisini daha güvende hisseder.

Ödev verme konusu, tarihî süreçte zaman zaman tartışmalar doğurmuş olsa da yaygın kanaat, ödev vermenin gerekli ve yararlı olduğu yönündedir. Ev ödevleri, çoğunlukla ya işlenecek konuya hazırlık amaçlı verilmekte ya da konu anlatıldıktan sonra öğrenciyeye kazandırılan bilgi ve becerileri pekiştirmek amacıyla araştırmaya yönelik olarak verilmektedir. Öğrencilerin konular işlenmeden önce, kazandırılacak olan davranışlarla ilgili altyapıyı oluşturması, çeşitli sorularla beyin fırtınası yaparak ön hazırlık yapması ya da öğrenilecek konu öğrencinin ilgisini çeksın diye hazırlık yapması istenir ki bunlara 'ön hazırlık' veya 'hazırlık çalışmaları' adı verilmektedir. Ders programına paralel bir şekilde konu işlendikten sonra, öğrenilen konunun tekrar edilerek pekiştirilmesi maksadıyla da ev ödevleri verilmektedir. Bu türden ödevlere de genellikle 'alıştırma çalışmaları' denilir. Son yıllarda, 'performans ödevi' adı altında, nispeten daha uzun soluklu ödevlerin verildiği de görülmektedir. Bunlar, 'dönem sonu ödevi' veya 'dönem ödevi', 'uzun süreli ödev' gibi farklı isimlerle anılan projeler olarak da adlandırılmakta ve bu türden ev ödevleri, sınıf içi eğitim-öğretim etkinliklerini destekleyen veya tamamlayan aktiviteler şeklinde değerlendirilmektedir. Bununla beraber, ödevlerin olumsuz etkilerinden de söz etmek gerekmektedir. Cooper (1989) ödevlerin olumlu ve olumsuz etkilerini sıraladığı çalışmasında ödevlerin; fiziksel ve duygusal yorgunluk, boş zaman etkinliklerine erişimin engellenmesi, öğretim teknikleri konusunda kafa karışıklığı, diğer öğrencilerden kopya çekme, hataların tekrar edilmesi vb. şeklinde olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmektedir. Bu olumsuzlukların yanı sıra örneğin, bireysel farklılıklar gözetenmeden tüm sınıfa verilen ödevler, bilişsel ve duyuşsal yönde zayıf olan öğrencileri hırpalayabilmektedir.

Eğitim-öğretimin her kademesinde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de ev ödevleriyle başarı arasında doğrudan bir ilişki bulunduğu kabul edilmektedir. Araştırmalar, ödevlerini düzenli yapan öğrencilerin diğerlerine göre okulda daha başarılı olduklarını göstermektedir (Doyumğaç, 2022, s. 192; Kılıç, 2019; Wallinger 2000). Ödevlerin eğitimde başarıyı artırması kabul görse de öğretmenlerin ödev konusundaki düşünceleri farklılık gösterebilmektedir (Cooper, 1989). Bu bağlamda araştırmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde ev ödevleri hakkındaki öğretici görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilere ne tür ödevler verilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ödevler için hangi uygulamaları/araçları kullanıyorsunuz? Bu konu hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir?
3. Yabancılara Türkçe öğretiminde ödevlerin ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili neler öneriyorsunuz?
4. Yabancılara Türkçe öğretiminde başarıyı artırmak için ödevlerden nasıl yararlanılması gerektiği hakkında görüş ve önerileriniz nelerdir?

2. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, veri toplama aracı ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, araştırmanın amacına uygun olarak durum çalışmasından yararlanılmıştır. Merriam'a (2013) göre durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir. Chmiliar (2010) ise durum çalışmasını sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bu çalışma türü; Creswell'e (2007) göre, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelendiği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

Çalışmanın evrenini yabancılara Türkçe öğretiminde görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Çalışma grubunu 12 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Gönüllülük esasına göre yapılan araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de görüldüğü gibidir:

Tablo 1. Öğretim Elemanlarının Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

Çalışma Grubu		n
Yaş	20-25	-
	26-30	5
	31-35	4
	36-40	1
	41-45	1
	46-50	1
	51 ve üstü	-
Medeni Durum	Evli	3
	Bekâr	9
Cinsiyet	Kadın	10
	Erkek	2
Eğitim Durumu	Ön Lisans	-
	Lisans	2
	Yüksek Lisans	6
	Doktora	4
Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Tecrübe	1 yıl ve daha az	2
	2-5 yıl	3
	6-10 yıl	6
	11-15 yıl	-
	16 yıl ve üstü	1
Yabancılara Türkçe Sertifika Durumu	Var	12
	Yok	-
Kurum Türü	Devlet	-
	Vakıf	10
	Özel Kurs	2
Mezuniyet	Türk Dili ve Edebiyatı	6
	Türkçe Öğretmenliği	4
	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	1

Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; 5 katılımcının 26-30, 4 katılımcının 31-35, 1 katılımcının 36-40, 1 katılımcının 41-45 ve 1 katılımcının 46-50 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 3'ü evli ve 9'u bekâr; 10'u kadın 2'si erkektir. Katılımcıların 2'si lisans mezunu iken 6'sı yüksek lisans ve 4'ü doktora mezunudur. Katılımcıların 2'si 1 yıl ve daha az, 3'ü 2-5 yıl, 6'sı 6-10 yıl, 1'i 16 yıl ve üstü yabancılara Türkçe öğretiminde tecrübe sahibidir. 12 katılımcının tamamı yabancılara Türkçe öğretimi sertifikasına sahiptir. 10 katılımcı vakıf üniversitesinde görev yaparken 2 katılımcı özel kursta görev yapmaktadır. 6 katılımcı Türk Dili ve Edebiyatı, 4 katılımcı Türkçe Öğretmenliği 1'er katılımcı ise Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları ile İngilizce Öğretmenliği mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacı tarafından verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form kullanıcı bilgi formu ile 11 adet açık uçlu görüşme sorusundan oluşmaktadır. Kullanıcı bilgi formunda katılımcıyı tanımaya yönelik 8 soru sorulmuştur. Görüşme sorularında ise açık uçlu toplam 10 adet soru sorulmuştur. Araştırma kapsamında Google Form uygulamasından yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizinden yararlanılarak yorumlanmıştır. İçerik analizi çalışmaları, ele alınan konu kapsamında daha sonra yapılacak akademik çalışmalara yol göstermek ve konu ile ilgili genel eğilimin tespit edilmesini sağlamak amacıyla yapılmaktadır (Ültay vd., 2021). Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde fiilen görev yapan öğretmenlere gönüllülük esaslı ile görüşme formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler temalar altında yeniden düzenlenmiş ve kategorilere ayrılmıştır.

3. Bulgular

Yabancılara Türkçe Öğretiminde görev yapan öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdiği cevaplara göre belirlenen temalar altında, kodlar oluşturulmuş ve ilgili tablolarda gösterilmiştir. Çalışma neticesinde ulaşılan bulgular Tablo 2'de yer alan tema sırasına göre ayrıntılı olacak şekilde ayrı ayrı incelenmiştir.

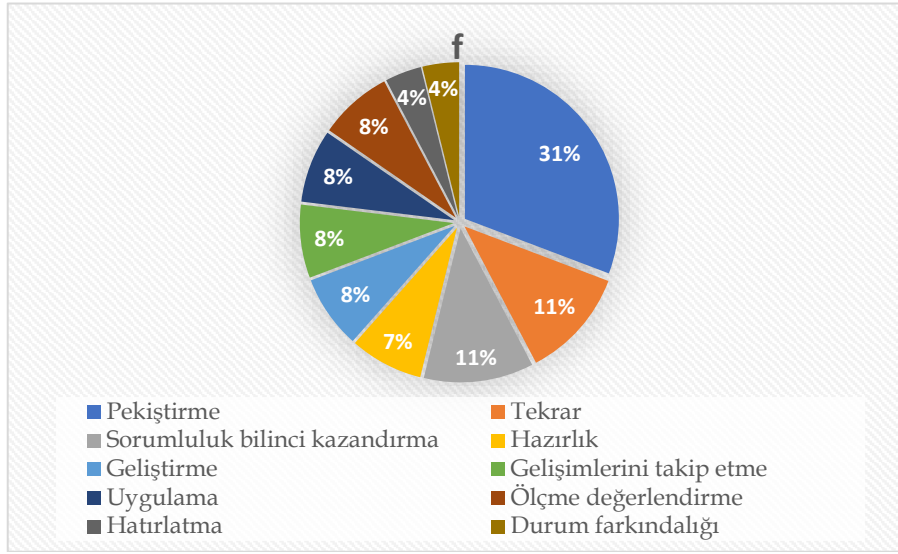
Tablo 2. Konuya İlişkin Oluşturulan Temaların Kategorilere Göre Dağılımı

Kategoriler	Temalar
Ödev Öncesinde Yapılan Uygulamalar	Maksadın Belirlenmesi Türün Belirlenmesi Yapılma Şekli ve Zamanının Belirlenmesi
Ödev Sonrasında Yapılan Uygulamalar	Kontrol Süreci Geribildirim
Ödevle İlgili Düşünce ve Öneriler	Başarıya Etkisi Eğlenceli, Beceri ve Seviyeye Uygun, Amacı Olan

A. Ödev Öncesinde Yapılan Uygulamalar

Ödev öncesinde öğretmenler tarafından uygulanan program üzerinden planlamalar yapılmaktadır. Ödevin maksadı, türü, yapılma şekli ve zamanı bu aşamada belirlenmektedir.

Amacın Belirlenmesi



Grafik 1. Öğrencilere hangi amaçla ödev verildiği sorusuna ilişkin bulgular

Katılımcılar tarafından genellikle birden fazla maksatla ödevler verildiği görülmektedir. Katılımcılar en çok, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmesi maksadıyla ödevler verdiklerini açıklamışlardır. Pekiştirme amacıyla ödev verenlerden birkaçı düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

“Konuyu pekiştirmeleri, öğrendiklerinin ne kadarını kullanabildiklerini görmek ve ilerlemelerini kaydetmek için.” (K₅)

“Okulda öğrenilen bilgileri pekiştirmek amacıyla ödevler veririm. Ayrıca öğrendiği dilbilgisi yapısının farklı şekillerde nasıl kullanıldığını görebilmesi açısından ödev vermeyi faydalı bulurum.” (K₆)

“Öğrendiklerini pekiştirmek ve kelime hazinesini genişletmek, gelecek konuya hazırlık.” (K₃)

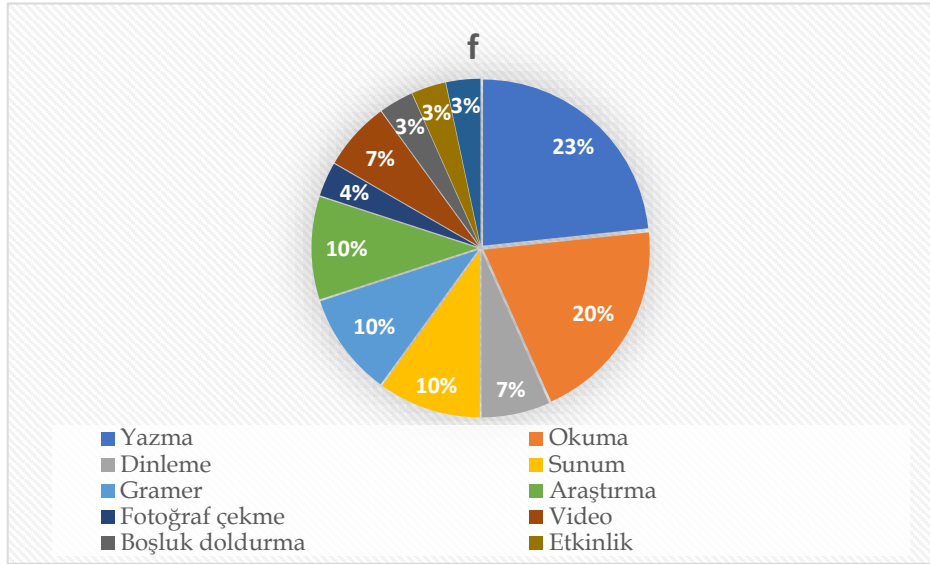
Öğrencilerin öğrendikleri konuları tekrar etmesi ve sonraki derslerine hazırlıklı gelmesi maksadıyla ödev veren bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilerin tekrar ve hazırlık yapması maksadıyla ödevler verdiğini ifade eden farklı bir katılımcı “Öğrencilerin öğrenilenleri gözden geçirmesi, tekrar yapması, eksikliklerini görmesi veya yeni konulara hazırlık yapmaları amacıyla ödev veriyorum.” (K₂)

Öğrencilerin tekrar yapması, öğrendiklerini uygulayabilmesi ve ödev yapma sorumluluğunu kazanması maksadıyla ödev verdiğini belirten bir katılımcı soruyu şu şekilde cevaplamıştır:

“Ödev verme amacınının tekrar, uygulama ve sorumluluk bilinci kazandırmak olduğunu ifade eden bir katılımcı “Tekrar yapması Sorumluluk bilinci kazanması ve ders dışında da Türkçeye maruz kalması için.” (K₇)

Türün Belirlenmesi



Grafik 2. Öğrencilere ne tür ödevler verildiğine yönelik bulgular

Araştırmaya göre katılımcılar tarafından en çok yazma becerisine yönelik ödevler verilmiştir. Bu ödev türünden başka sırasıyla en çok verilen ödevler Okuma, sunum yapma, gramer ve araştırma ödevleri olmuştur.

Genellikle yazma ödevleri verdiğini belirten bir katılımcı, öğrencilerin yaratıcılığını da gösterebileceği yazma ödevlerini tercih etmektedir:

“(Genellikle) Yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerine katkılar sağlayacak ödevler vermekteyim -Giriş paragrafı vererek gelişme sonuç yazdırmak (giriş, gelişme, sonuç yer değişebilir) -Metin türleri eğitimleri vererek metin türlerine uygun yapılar kullanmalarını sağlamak” (K₄)

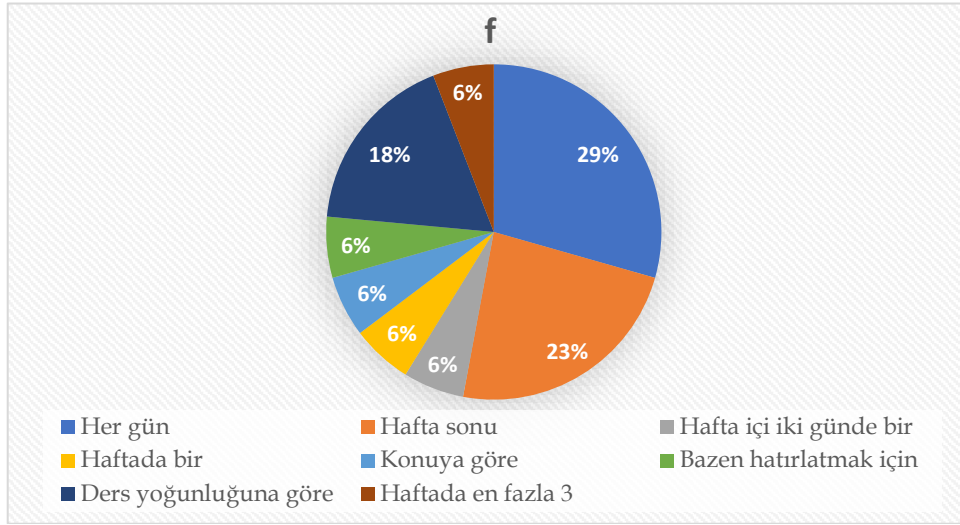
Özgün ödevler ve sınavlara hazırlık kapsamında ödevler veren bir başka katılımcı dinleme, okuma, araştırma yapma, fotoğraf çekme ve sunum yapma gibi farklı türde ödevler verdiğini belirtmiştir:

“Ödev verirken kafamda 2 bölüme ayırıyorum. 1- özgün şeyler seçmeye, hayal gücünü ortaya çıkarmaya ve günlük hayattaki Türkçeye adapte olması için çalışıyorum. 2- sınava yönelik ödevler veriyorum. Ama özgün olması daha iyi. Çünkü öğrencinin bir yerden cevapları bulması, çeviri yapması, yapay zekadan faydalanması bir şey ifade etmiyor. Evet yazarken aklında kalabilir ama yine de çok faydalı değildir. Belki bir konu hakkında bilgisi yoksa bilgi edinmek için faydalanabilir. Bazen otantik materyallerden ödev veririm (gazete, afiş gibi) sınava yönelik dinleme okuma metinleri veririm. Ses kaydı ile konuşma göndermelerini ister hatalarını düzeltir gönderirim. Öğrencinin bir konu hakkında araştırma yapmasını isterim. Günlük hayatta gördüğü dikkatlerini çeken yazıların fotoğrafını çekmelerini isterim. Öğrendiği gramerin kullanıldığı alanları bana örneklerle anlatmasını isterim. Podcast dinlemelerini isterim.” (K₁₂)

Gramer konularının tekrarını sağlama, okuma ve yazma ödevleri verdiğini belirten bir katılımcının görüşleri şöyledir:

“Gramer tekrarları, okuma anlama ödevleri, öğrendikleri gramerlere ve derste işlediğimiz konulara uygun yazma ödevleri” (K₂)

Yapılma Şekli ve Zamanının Belirlenmesi



Grafik 3. Öğrencilere hangi sıklıklarla ödevin verilmesi gerektiğine yönelik bulgular

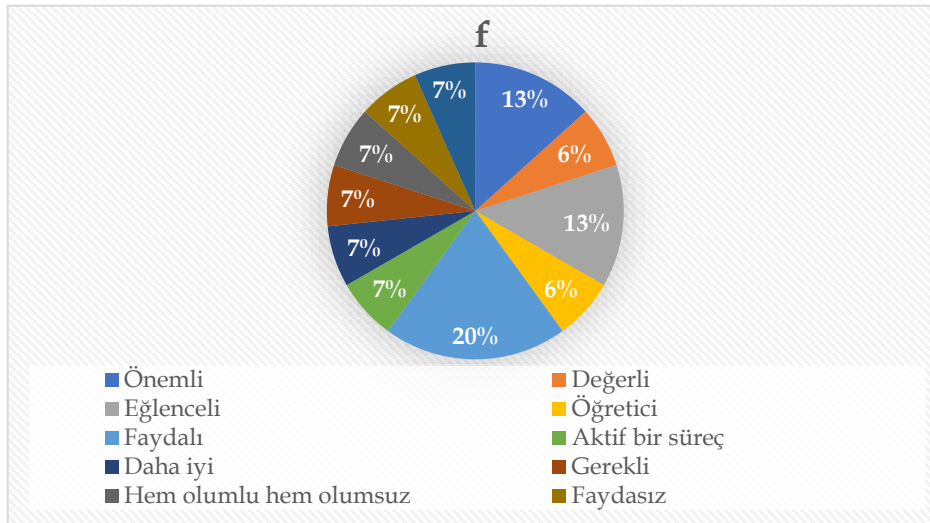
Araştırmada katılımcılar, ödevlerin verilme sıklığı hakkındaki soruya en çok hafta içi her gün cevabını vermiştir. Bu cevabı hafta sonu ayrı ödev verenler ve ders yoğunluğuna göre ödev verenler takip etmiştir. Ödevlerin verilme zamanı ile ilgili farklı cevapların bulunması bu konuda bir görüş birliğinin bulunmadığını göstermektedir. Bu konuda verilen cevaplardan birkaçı şoyledir:

“Hafta içinde o günkü konuya uygun ödev veririm, hafta sonu için ise genellikle kompozisyon yazma şeklinde ödev veririm. Yani bence her gün konu ile ilgili, her hafta sonu ise geneli kapsayacak bir ödev verilmelidir.” (K₁)

“Dil öğretilimi için her gün ödev verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Özellikle hedef grup yurt dışında (Türkiye dışında) ise bu noktada ödevin önemi daha ön plandadır.” (K₄)

“Genellikle haftada bir” (K₅)

“Ödev öğrencilerin öğrendiklerini tekrar etmeleri açısından önemli. Bu yüzden hafta içi çok uzun olmayacak şekilde iki günde bir ödev verilebilir. Hafta sonu ise o hafta öğretilen konuların genel tekrarı şeklinde ödevler verilebilir” (K₂)



Grafik 4. Öğrencilere grup halinde ödev verilmesiyle ilgili bulgular

Katılımcılar genellikle grup halinde verilen ödevlere olumlu sıfatlarla açıklamışlardır. Bu görüşlerden birkaçı şu şekildedir:

“Grup halinde ödevler eğlenceli ve öğretici oluyor. Konuşma pratiği yapmaları da ödevi daha faydalı kılıyor. Sadece grubu oluştururken seçilecek öğrencilerin uyumu ve karakteri göz önünde bulundurulmalı.” (K₉),

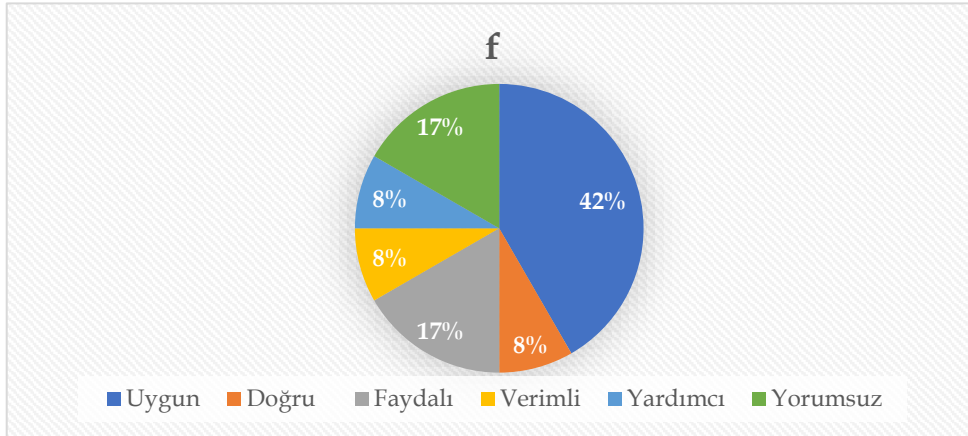
“Öğrenciler bazen kendi hatalarının farkına varmazlar bu yüzden hatalarını görmeleri, fikir alışverişinde bulunmaları, konuşma yetilerini geliştirmek adına önemli olduğunu düşünüyorum.” (K₂),

Grup ödevlerinin ödev verilen gruba göre değişebileceğini savunan bir katılımcı: “Hedef gruba göre değişmektedir. Avrupalı öğrenciler bu çalışmalara yatkınken, Ortadoğu coğrafyası yatkın değildir örneğin.” (K₄) şeklinde,

Grup ödevlerinin olumlu ve olumsuz yanlarının olabileceğini düşünen bir katılımcı:

“Grup ödevlerinin olumlu ve olumsuz yanları vardır. Sınıfın kaynaşması, organize olabilmek, ödevi daha eğlenceli hâle getirebilmek açısından olumlu olduğunu düşünüyorum. Ancak tam tersi durumlar da yaşanabilir. Gruptaki bir üyenin fazla stresli olması, başka bir üyenin çok rahat davranması gibi durumlar yaşanırsa olumsuz sonuçlar doğabilir. Kaynaşma beklerken kutuplaşma ile karşı karşıya kalabiliriz. Öğreticinin sınıfını çok iyi tanıması ve grupları da buna göre oluşturması çok önemlidir. Bu şekilde ince eleyip sık dokunursa grup ödevleri çok faydalı olacaktır.” (K₆) şeklinde,

Grup ödevlerinin faydasız olduğunu düşünen tek bir katılımcı ise: “Grup ödevlerinde genellikle zayıf durumda olan öğrenciler daha çekingen veya grup için faydasız olabiliyor. Özellikle yetişkinler grup ödevlerine pek sıcak bakmadığı için desteklemiyorum. Bireysel ödevler ile öğrencilerin durumlarının daha iyi gözlemlendiğine inanıyorum.” (K₅) şeklinde cevap vermiştir.



Grafik 5. Öğrencilere şahsi/kişiyeye özel ödevler verilmesiyle ilgili bulgular

Katılımcılar, şahsi ödevler verilmesi hususunda hemfikirlerdir. Genellikle bu soruyu farklı girdilerle ve olumlu sıfatlarla cevaplandırmışlardır. Cevaplardan birkaçı şu şekildedir:

“Özellikle A1 ve A2 seviyelerinde dil bilgisi konuları bu tür ödevlere uygun olduğundan bu tür ödevler verilebilir.” (K₁),

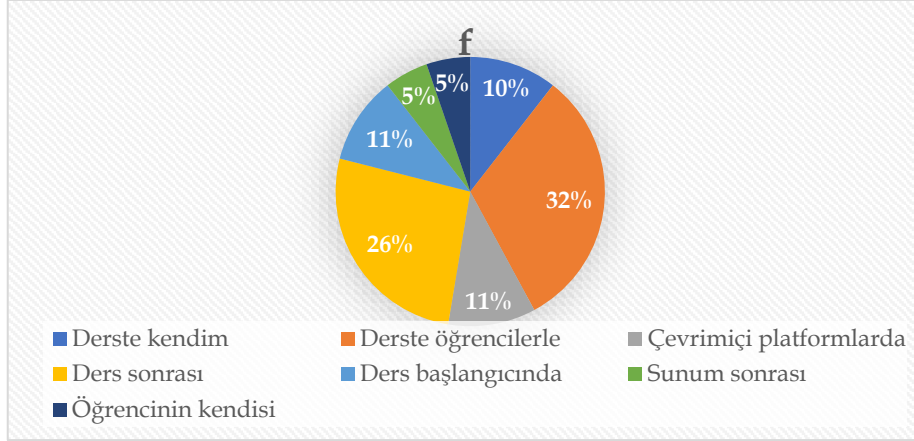
“Bireysel ödevler verilmesinin öğrencinin ilerlemesini kaydetmek ve eksikliklerini daha net görerek daha iyi değerlendirmek için faydalı olduğunu düşünüyorum.” (K₅)

“Bence verilmeli. Eşit derecede ama farklı çeşitlerde olabilir. Bazen evet bazen hayır. Örnek ülkeni tanıt dediğimde herkesin ödevi farklı oluyor. Veya bir öğrenci dış hekimi olacaksa ona göre bazen avukat olan öğrencime de ona göre metinler, terimler verip özelleştiriyorum. Hobileri farklı olanlar var. Ya da kura çekip konuları karışık belirliyoruz.” (K₁₂).

B. Ödev Sonrasında Yapılan Uygulamalar

Ödevler verildikten sonra öğreticiler tarafından kontrol süreci başlatılmakta ve geribildirimler verilmektedir.

Kontrol Süreci



Grafik 6. Ev ödevleri kontrolünün nasıl sağlandığına yönelik bulgular

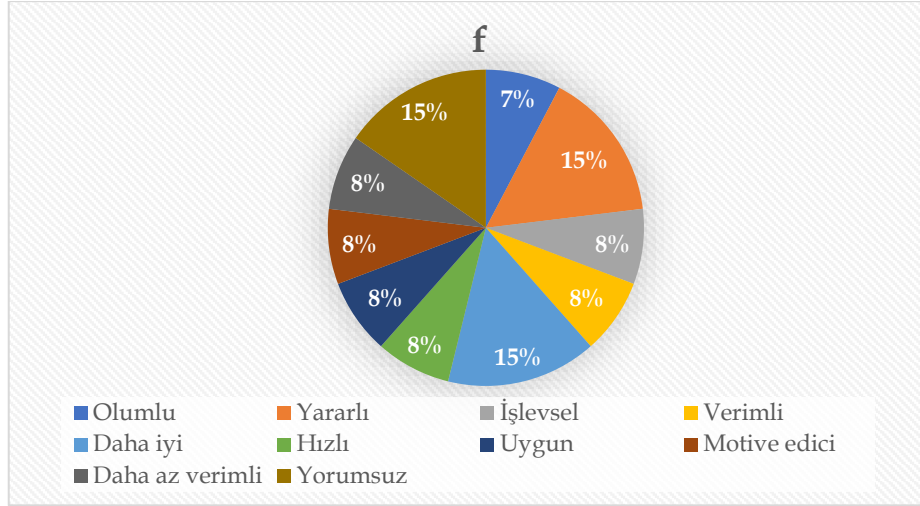
Ev ödevleri kontrolünün derste öğrencilerle yapılması katılımcıların en çok verdiği cevap olmuştur. Ders sonrasında ayrıntılı geribildirimler vermek isteyen katılımcıların endişesi ise zaman yokluğundan kaynaklandığı görülmüştür. Verilen cevaplarda görüş birliği olmasa da en çok ders içerisinde ödev kontrolünün yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Cevaplardan birkaçı şu şekildedir:

“Ev ödevinin kontrolünü genellikle derste öğrencilerle beraber yapmaktayız. Zaman yok ise çevrim içi olarak bir dosya oluşturulmakta öğrencilerin ödevlerinin o dosyaya göndermeleri sağlanmaktadır. Böylelikle zamandan ve mekandan bağımsız olarak öğrencilere geri dönüşler yapılabilir.” (K₄)

“Her gün sınıfta birlikte kontrol ediyoruz ve dönüt veriyorum. Bazen daha sistematik olması adına Web.2.0 araçlarından faydalanıyorum.” (K₇)

“Ödevin niteliğine göre değişir. Gramer ödeviyse öğretmen tüm soruları cevaplar ve farklı cevap verenlere dönüt verir. Bu süre 20 dakikayı geçmemelidir. Yazma ödevi uzunsa mutlaka kontrolü ders dışında yapılmalıdır ve dönüt kâğıt üzerinde verilmelidir. Sunum ödevi ise, her sunumdan sonra birkaç dakika dönüt verilmelidir.” (K₁₁)

“Cevap anahtarı olan etkinlikleri öğrencilerin kendisi kontrol eder, sonrasında soruları varsa sorarlar. Yazma ödevlerini toplayarak ders sonrasında kontrol eder ve öğrencilere iyi ve kötü (eksik) yanlarını açıklayan kısa dönütler yazarım.” (K₅)



Grafik 7. Ev ödevleri kontrolünde google classroom, microsoft teams, ZOOM vb. interaktif

Uygulamaların kullanılmasına yönelik bulgular

İnteraktif uygulamaları ödev vermede olumlu olarak düşünen ve bu yönde olumlu sıfatlar kullanan katılımcıların sayıca fazla olduğu gözlemlenmiştir. Olumlu görüşlerden birkaçı şu şekildedir:

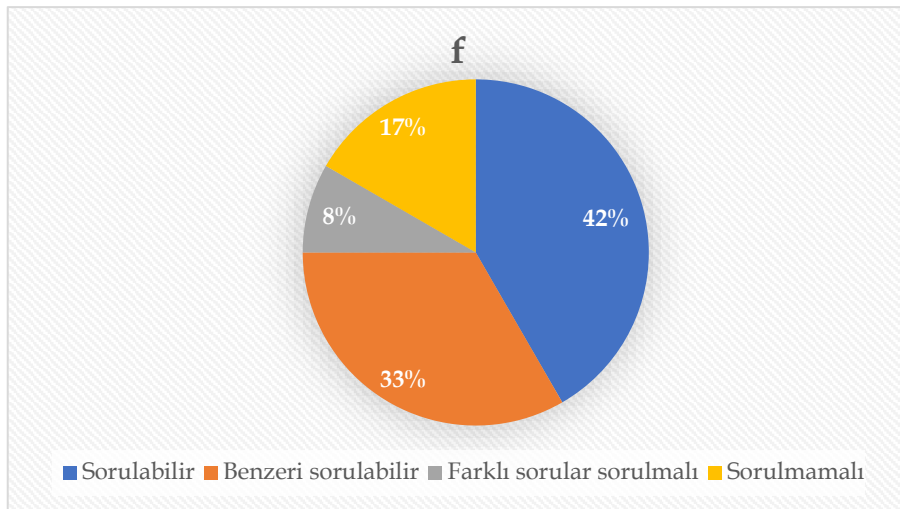
“Bu gibi uygulamada öğrencilerin performanslarını ve ilerleme düzeylerini daha rahat bir şekilde görebiliyoruz ayrıca öğrencilerle karşılıklı fikir alışverişinde bulunuyoruz. Bu yüzden bu gibi uygulamaların yararlı olduğunu düşünüyorum.” (K₂)

“Günümüzde özellikle Covid 19'dan sonra interaktif uygulamaların önemi artmıştır. Ödev kontrolü noktasında kullanım şekline göre etkili olacağını düşünüyorum. Harmanlanmış eğitim için, ters yüz öğrenme modeli için belirtilen uygulamaların etkili olduğunu / olacağını düşünüyorum.” (K₄)

“Bazen daha pratik ve takip açısından hızlı oluyor. Ben yine de yüz yüze etkileşimli bir kontrol ve konuşmanın daha iyi olacağını düşünüyorum. İki durumda da küçük ve motive edici geri dönüşler yapmanın önemli olduğunu deneyimledim.” (K₉)

Olumsuz görüş bildiren bir katılımcı ise soruyu şu şekilde cevaplandırmıştır:

“Teknolojiyi kullanmak önemlidir fakat ben yüz yüze daha verimli olacağını düşünüyorum.” (K₃)



Grafik 8. Sınavlarda ödevlerden sorular sorulmasına yönelik bulgular

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu sınavlarda ödevlerden sorular sorulması gerektiğini düşünmektedir. Aynı soruların sorulması gerektiğini düşünenlerin yanında benzer ve farklı soruların sorulması gerektiğini düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Cevaplardan birkaçı şu şekildedir:

Sorulması gerektiğini düşünen katılımcılar:

“Kontrol amaçlı bir soru sorulabilir.” (K₁)

“Öğrenciler bildikleri bir konuyu sınavda gördükleri için psikolojik olarak olumlu etkilenirler. Motivasyonları ve kendilerine güvenleri artar. Ancak verilen ödevi direkt sınava eklemek yerine üzerinde bazı değişiklikler yapılabilir. Böylece öğrenci hem bildiği bir konuya yakın olduğu için kendini rahatlamış hisseder hem de bu konu üzerinden bildiklerini açığa çıkararak soruyu yapabilir.” (K₂) şeklinde,

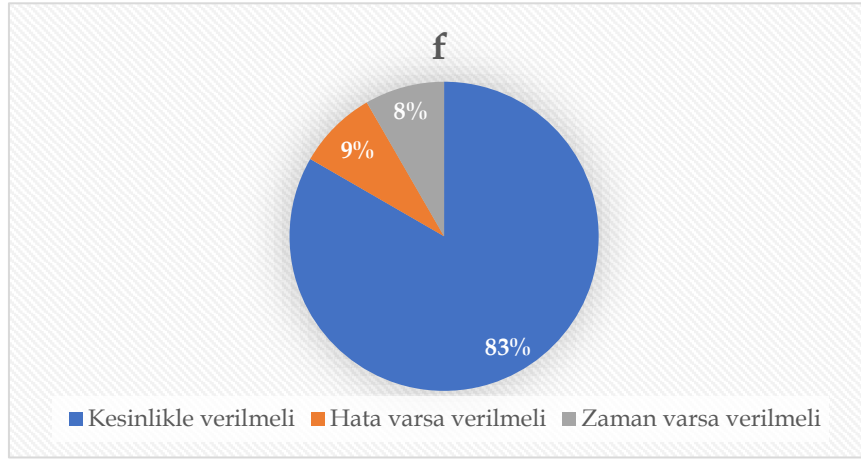
Benzer veya farklı sorular sorulması gerektiğini düşünenlerden birkaçı:

“Aynı yapı kullanılarak benzer sorular sorulabilir. Birebir olması durumunda öğrenciler sınavda aynısı çıkar mantığıyla ezber yöntemiyle çalışabiliyorlar.” (K₅),

“Bence verilen ödevlere yakın sorular sorulabilir. Ancak aynı soruların sorulmasını doğru bulmuyorum. Öğrenciler ezber yapmak yerine düşünerek ve dilin mantığını öğrenerek gelişimini tamamlamalı.” (K₉) şeklinde,

Soru sorulmasını doğru bulmayanlar ise *“Sınavlarda doğrudan ödevlerden soru sorulması bence öğrenciyi ezberci sisteme yönlendirmek demek. Bu nedenle doğru bulmuyorum. Soru tarzları benzer olabilir ancak daha önce gördüğünün aynısını sormanın bir ölçme kriteri olmadığını düşünüyorum.”* (K₆) şeklinde cevaplamışlardır.

Geribildirim



Grafik 9. Ödevlere geribildirim verilmesine yönelik bulgular

Katılımcıların tamamı geribildirim önemli olduğunu vurgularken ne zaman verilmesi gerektiği konusunda farklı görüşler ortaya koyanlar bulunmaktadır. Bu konudaki cevaplardan birkaçı şu şekildedir:

“Kesinlikle öğrencilere dönüt verilmeli. Özellikle nerelerde hata yaptıkları tek tek açıklanmalı. Böylece öğrencilerin hataları konusunda farkındalıklarının arttığını ve aynı hatayı en aza indirerek bir süre sonra hiç yapmadıklarını deneyimledim.” (K₅)

Anında geribildirim verilmesi gerektiğini düşünen bir katılımcı:

“Kesinlikle geribildirim verilmelidir. Öğrenci yanlış doğru zannedip o şekilde kullanmaya devam eder. Anında müdahale etmeliyiz. Geribildirim verirken sebebini söylemeliyiz neden bu böyle? Öğrenci o zaman aklında bir sebep bulur onu o şekilde öğrenir. Kırmızı kalem veya bir özel işaret. Ses kaydıyla düzeltme, örnek vererek akılda kalma hatta öğrenciye tekrar uygulatma veya drama olarak öğretmek önemlidir.” (K₁₂) şeklinde,

Hata olduğunda geribildirim verilmesi gerektiğini düşünen bir katılımcı:

“Bu konuda yanlışlar alan yazında göre 2'ye ayrılmaktadır. Hata: her durumda öğrencilerin yaptığı yanlışlar Yanılma: zaman içinde düzeleceği düşünülen yanlışlar hata var ise kesinlikle geri bildirimlerde bulunulmalı.” (K₄) şeklinde,

Yeterli zaman olduğu takdirde geribildirim verilmesi gerektiğini düşünen bir katılımcı:

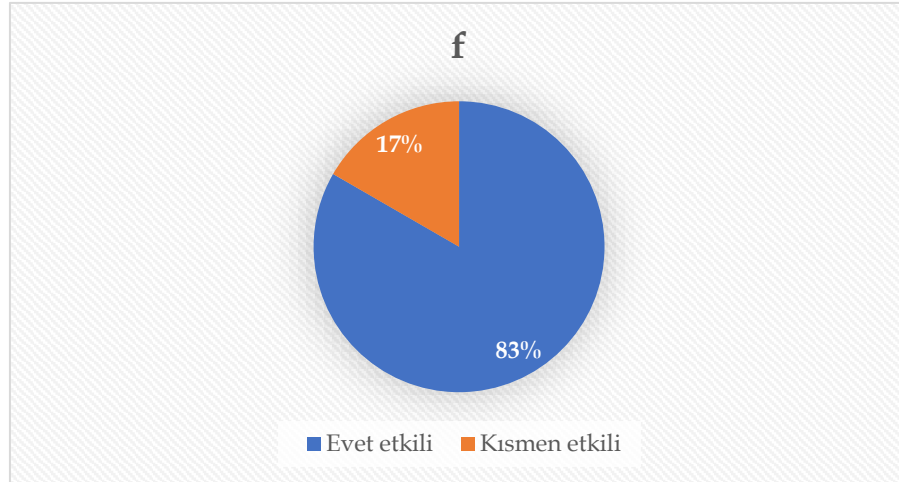
“Yeterli zaman varsa mutlaka tüm hatalar düzeltilmeli (özellikle gramer ile ilgili) zaman yoksa diğer derslerde de örnekler verilerek öğrencinin hataları fark etmesi sağlanmalı”

(K₁₁) şeklinde cevap vermişlerdir.

C. Ödevle İlgili Düşünce ve Öneriler

Öğreticiler ödevlerin başarıya etkisi olduğunu düşünmekle birlikte eğlenceli, beceriye yönelik ve amacı olan ödevlerin verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Başarıya Etkisi



Grafik 10. Ödevlerin öğrenci başarısına etkisine yönelik bulgular

Ödevlerin öğrenci başarısında etkili olduğunu düşünen katılımcı sayısı bir hayli fazla olup bunlardan birkaçı şu şekildedir:

“Ödev yapmak öğrenmenin pekişmesi demek bence. Ödev yapan ve ödev yapmayan öğrenci arasında büyük farklar var. Ödev yapmak tekrar etmek ve çalışmak demek olduğu için başarıyı büyük ölçüde artıracaktır.” (K₉),

“Evet, kesinlikle başarıda etkili olduğunu düşünüyorum. Ama ödev yerinde ve yeterli verilmeli, gereksiz ve uzun ödevler öğrencinin zararına olacaktır.” (K₁₀),

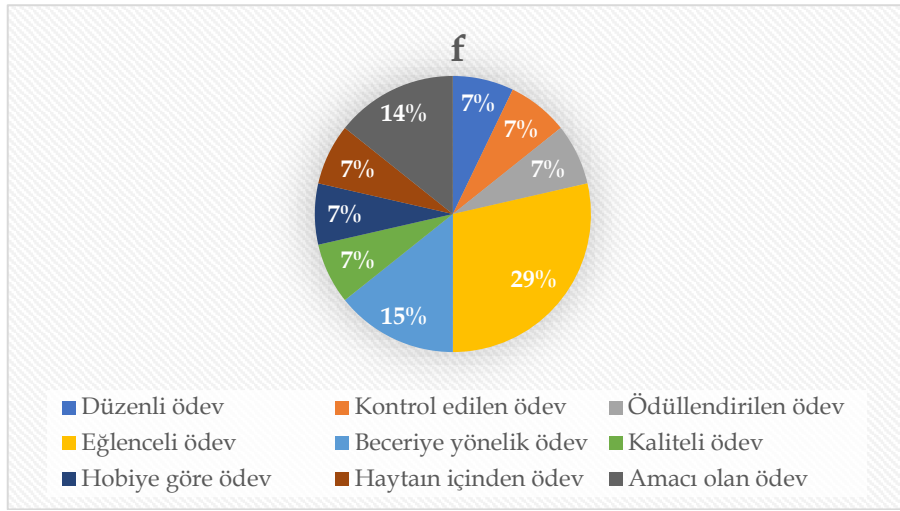
“Düşünüyorum. Ödevlerin bilgiyi pekiştirme, zaman yönetimi, sorumluluk duygusu aşılama gibi etkileri bulunmaktadır. Bu durumlar öğrencinin başarısını doğrudan etkilemektedir.” (K₄),

Bununla birlikte başarıya etkisi hakkında farklı düşünen katılımcılar da bulunmaktadır:

“Elbette her ödev yapan öğrenci başarılı oluyor denilemez. Bazen öğrenciler öğretmene iyi görünmek adına ödev yapıyor. Ancak farkında olarak ödev yapan öğrencilerin daha başarılı olduğuna inanıyorum. Bunun için öğrenciye ondan beklenenin ne olduğu açıklanmalı ve sonucunda dönütler verilmeli.” (K₅),

“Kısmen evet başarılı olduğunu düşünüyorum ama gerçekten zorlayarak veya istemeyerek yapılan ödevin de öğrenciye faydası olacağını düşünmüyorum. Bu ancak dilden soğumaya derse katılmamaya sebep verir. Öğretmen burada öğrenciye günler konusunda veya yardım etme konusunda esnek olmalıdır. Evet belli kurallar var ancak sınırları biraz genişletmek gerekiyor.” (K₁₂).

Eğlenceli, Beceri ve Seviyeye Uygun, Amacı Olan



Grafik 11. Ödevlerle ilgili önerilere yönelik bulgular

Katılımcılar en çok eğlenceli ödevlerin verilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu cevabı beceriye yönelik ödev verilmesi ve amacı olan ödev verilmesi gerektiği cevapları takip etmiştir. Birkaç cevap şu şekildedir:

Eğlenceli ödev verilmesi gerektiğini düşünenler:

“Sürekli gramer ve kağıt vermek yerine onların da eğleneceği (örneğin sunum yapma, grup ödevi, video kayıt vb.) Ödevler vermek, meraklısı ve becerileri yönünde verilmek isteyenlerin verilmesi çok güzel olur diye düşünüyorum.” (K₃),

“Öğrencilere göre ödevler her zaman sıkıcıdır ve gönülsüzce yapılır. Bunun için ödevler ilgi çekici ve eğlenceli hale getirilebilir. Ayrıca öğrenci ödev için zorlanmamalıdır. Aksine ödev yapmaları için teşvik edilmelidir.” (K₅) şeklinde,

Beceriye göre ödev verilmesi gerektiğini düşünen bir katılımcı:

“Ödev vermek çalışmayı ve başarıyı artırıyor bu bir gerçek. Sadece gereksiz, basit ve tek düze ödevler yerine eğlenceli, farklı, dört temel seviyenin de gelişeceği ödevler verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K₉) şeklinde,

Amacı olan ödev verilmesi gerektiğini düşünen bir katılımcı:

“Ödevlerin amacı ödev vermek için olmamalı. Amacı olan ödev verilmeli. Öğrenciler çok sıkılmamalı. Hem öğretmene hem de öğrencilere eşit iş yükü olmalıdır. Ödevin 3 amacı olabilir. 1 sınav için 2 öğrencinin özgün ve özgür şekilde kendini ifade etmesi için 3

günlük Türkçe ile öğrendiklerimizin kullanılma alanları.” (K₁₂) şeklinde cevaplamıştır.

Tartışma

Ödev verme konusuyla ilgili birçok farklı araştırma yapılmıştır (Güneş, 2014; Baǧnazoǧlu, 2019; Turan, 2007). Ödev vermeye ilgili çeşitli araştırmalar yapılsa da ödev vermenin eğitim-öğretim sürecinin olması gerektiği ve süreç temelli ölçme ve değerlendirme açısından önemli bir ölçüt olduğu belirtilmektedir (Baynazoǧlu, 2021; Karatepe, 2003; Güneş, 2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili yapılmış araştırmalarda da ev ödevinin Türkçe öğretimi sürecini kolaylaştırdığı, öğrencinin süreç içerisinde temel dil becerilerini yetkin kullanmada önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Kılıç, 2019; Ilgar, 2005). Bunun yanı sıra Doyumęaç (2022) yaptığı araştırmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin “ev ödevlerini önemsememeleri konularında sorunlarının olduğunu ve bunların da sınıf yönetimini olumsuz etkilediği” sonucuna ulaşılmıştır (Doyumęaç, 2022, s. 192). Kılıç (2019) yaptığı araştırmada ise ev ödevini yapan öğrencilerin kendilerine güven duyduklarını, kendilerini mutlu ve başarılı hissettiklerini belirtmiştir. Mevcut araştırmada da ev ödevlerinin öğrenci başarısını artırıcı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Wallinger’in (2000) araştırmasında ulaştığı yabancı dil öğretmenlerinin dil öğretiminde ödevlerin başarıyı desteklediği görüşünü desteklemektedir.

Demirel'e (1989) göre de ödevler, öğrenci başarısını artırmaktadır. Xu ve Yuan (2003) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin bazı ev ödevlerini ilgi çekici bulsa da çoğu ödevi sıkıcı ve gereksiz bulunduğunu; ödevleri sadece bitirmek için yaptığını göstermektedir. Özer ve Öcal (2013) ödevlerin ilgi çekici değilse öğrencilere herhangi bir yarar sağlamadığını ve bu tür sıradan ödevlerin yapılmadığını belirtmektedir. Öğrencilere okul dışında da öğrenmeyi sürdürme fırsatları sunan ödevlerin ilgiliyle yapılması öğrenme hızını olumlu yönde artıracadığı ve yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlayacağı değerlendirildiğinden ödev planlamasının ciddi bir anlayışla yapılması gerekmektedir.

Araştırma bulgularına göre yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenler; verilen ödevlerin, dersin öğreticisi tarafından titizlikle seçilip; öğrenmeyi pekiştirici nitelikte olması ve gereksiz, yalnızca öğrenciyi oyalayıcı tarzda olmaması gerektiğini savunmaktadır. Bu görüşlere benzer olarak Cooper (2001), İflazoǧlu ve Hizmetçi (2006), Aladağ ve Doğu (2009) ve Yılmaz (2013), ödevlerin konuların pekiştirilmesindeki rolü ve önemini dile getirmektedir. Ersoy ve Anagün (2009) ve Özer ve Öcal (2013) ise ödevlerin verilme amacının genellikle okulda öğrenilen konuların pekiştirilmesi olduğunu belirtmektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler tarafından en çok, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmesi amacıyla ödevler verildiği görülmüştür. Türkçenin yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretiminde ödevler, öğrencilerin Türkçeyle ilgili öğrendiklerinin pekiştirilmesini, ödevlerin sınıfta öğrenilmiş bilgilerin kalıcılığının artırılmasını ve öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirilmesini sağlamaktadır. Bunların ötesinde, ödevler öğretmenin sınıf yönetiminde etkinliğini de artırmaktadır. Ödevini önemseyen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta, olumlu bir iklim oluşarak öğretmenlerin sınıf yönetimi kolaylaşmaktadır (Kılıç, 2019; Doyumęaç 2022). Ayrıca ödevler, öğrencinin dil edinimiyle birlikte sorumluluk almasına, bir görevi bağımsız veya paydaşlarıyla birlikte yürütmesine ve zihinsel bağımsızlığına katkı sağlayarak onu bu yönleriyle okul ve iş hayatına da hazırlamaktadır. Bu yüzden ödevlerin amacına uygun biçimde ve titizlikle bir plan dâhilinde hazırlanması gerektiği açıktır.

Araştırma bulgularında ödevlerin ne sıklıkla verileceği konusunda öğretmenlerde bir görüş birliği bulunmadığı görülmüştür. Ne kadar ödev yapılması gerektiğiyle ilgili

alanyazında farklı g6r6şler bulunmaktadır. Az 6devin fazla 6devden daha 6ok katkı sağladığını belirten farklı g6r6şlerin (Walberg, Paschal ve Weinstein, 1984) yanında, 6đreticilerin 6dev verme konusundaki tutumlarının 6đrencilerin başarı durumlarına g6re değişiklik g6sterdiğini ifade edenler (Epstein ve Van Voorhis, 2001) de bulunmaktadır. Ancak d6zenli 6dev yapmanın akademik başarıya katkısı yadsınamaz bir ger6eklidir. Bu y6zden 6devlerin g6nl6k ve haftalık ders planlarına uygun Şekilde, 6đrencilerin bireysel ve kolektif gelişimlerine uygun olarak Őeçilmesi 6nem arz etmektedir. Her 6đrencinin kendisine 6zg6 nitelikleri bulunduğundan 6đrenme hızları da doğal olarak değişiklik g6sterebilmektedir. Ayrıca sınıf i6erisinde takım ruhunu geliştirecek ve iletişimi artıracak 6alışmaların, isteklendirmeyi artırdığı g6zlemlenmiştir. Araştırmaya katılan 6đreticilerin b6y6k bir 6oğunluğu da bu g6r6ř6 olumlu d6ř6ncelerle ifade etmektedir. Bu y6zden 6đretmenin 6dev verirken T6rk6eyi 6đrenme hızlarına ve gelişimlerine uygun olmasını g6z 6n6nde bulundurması gerekmektedir.

6devlerin kontrol6 konusunda araştırma bulgularında farklı g6r6şler olduğu g6r6lmektedir. Bazı 6đreticiler ders i6erisinde tek tek veya 6đrencilerle birlikte, bazıları ise ders dışı zamanlarda 6dev kontrol6 yapmaktadır. Ev 6devlerinin kontrol edilmesi akademik gidişatın durumunu ilk elden 6đreticiye g6sterebilmektedir. Turanlı'ya (2007) g6re, verilen 6devlerin belirtilen zamanda istenmesi ve kontrol edilmesi, 6dev uygulamasından yarar sağlayabilmek i6in bir zorunluluktur. Ayrıca verilen yapılan 6devlerin uygun Şekilde g6zden ge6irilerek 6đrenciye d6n6t verilmesi gerekmektedir (Hallam, 2004). Ancak, sınıf i6erisinde kontroller zaman alabileceğinden 6devleri g6n6m6zde yaygın kullanım alanı bulunan google classroom, microsoft teams, ZOOM, anlık mesaj g6nderilebilen sosyal medya platformları vb. ara6larla 6đrencilere ulaştırmak ve kontrol6n6 interaktif Şekilde sağlamak derslerde zamanın etkin kullanımını sağlayacağı değerlendirilmektedir.

6dev kontrol6 a6ısından 6đretmen tarafından ev 6devlerinin incelenmesi ve d6zeldilmesi konusunda; dersin 6đretmenin kendisinin bizzat d6zeltmesi, 6đrencinin kendi hatalarını kendisinin d6zeltmesi, 6đrenciyle birlikte d6zeltme ve 6đrencilerin sınıf ortamında birbirlerinin 6devlerini inceleyip d6zeltmesi gibi teknikler bulunmaktadır (Ilgar, 2005).

Araştırmaya katılan 6đreticiler 6oğunlukla kontrol s6recini ders esnasında 6đrencilerle birlikte y6r6tm6şlerdir. Bu tekniklerden hangisinin ya da hangilerinin doğru ve uygun olacağına ise 6đretmenin kendisi karar vermektedir. Burada 6zellikle 6đretmenin ders y6k6, teknolojik imk6n, 6đrenci sayısı ve 6devlerin 6zelliği 6nemli rol oynamaktadır.

Yabancı dil olarak T6rk6e 6đretimi sınıflarında, genellikle ders i6erisinde 6dev kontrol6 yapılmakta ve 6devlere y6nelik geribildirimler verilmektedir. Derslerde 6devler, her bir 6đrenci i6in tek tek kontrol edilmekte; varsa yanlışlıklar ve eksiklikler anında 6đrenciye g6sterilmektedir. Katılımcıların 6devlere geribildirim hususunda hata veya zaman varsa 6đrenciye geribildirim verilmesi gerektiğini d6ř6nenler de yer almaktadır. Ancak anında yapılan geribildirimler hatanın d6zeldilmesine ve 6đrenmenin hızlı bir Şekilde ger6ekleşmesine zemin hazırladığı değerlendirilmektedir.

6devlerin ister yazılı ister s6zl6 olsun, mutlaka her zaman kontrol edilmesi gerekmektedir. 6đrenci, 6devlerin d6zenli olarak kontrol edildiğini g6rd6đ6 i6in 6dev yapmayı daha ciddiye alacaktır. Sebep ne olursa olsun, eğer 6đretmen bir iki defa 6dev kontrol6 yapmazsa bu defa da 6đrenci 6devi ciddiye almayacak, 6devlerini eksik yapacak ya da hi6 yapmamaya başlayacaktır.

Ödev kontrolü, öğretmen için hiç kuşkusuz emek ve çalışma gerektiren başlı başına bir iştir. Bu yüzden, yukarıda da belirtildiği gibi, ödevlerin kontrolü ve amaca uygun biçimde incelenmesi bazen ihmal edilebilmektedir. Bilhassa kalabalık sınıflarda ödevleri kontrol etme süreci; bu sürecin uzaması, sınıfın disiplinini bozması; örneğin, öğretmen ödevleri kontrol ederken diğer öğrencilerin gürültü yapması-, uzun süren kontrolün öğretmeni yorması gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Ancak burada hemen belirtmek gerekir ki, dil öğretimi yapılan sınıflarda öğrenci sayısının fazla olmaması başarıyı artıran önemli faktörlerdendir.

Ödev kontrolünü sınavlarla da sağlayabilmek mümkündür. Ödevlerin önemli olduğunu öğrencilere gösterebilmek, onların gayretlerini olumlu yönde artırabilmek ve çalışmalarının karşılığını not olarak yansıtabilmek amacıyla, sınavlarda öğretmenler tarafından ödevlerle ilgili soruların hazırlandığı bilinmektedir. Örneğin okuma sınavlarının bir bölümünde öğrencilere ödev olarak verilen ve sınavda sorulacağı belirtilen, seviyelerine uygun bir hikâye kitabından yararlanmak mümkündür. Böylelikle öğrenciler ders dışındaki çalışmalarının karşılığını olumlu olarak notlarına yansıtmuş olacaktırlar.

Kalabalık sınıflarda veya yoğun ders temposundan ötürü öğretici, bildiği tüm teknolojik imkânları kullanmak suretiyle, ödevleri ders saatleri dışındaki zamanlarda da kontrol ederek her türlü düzeltmeyi yapmalı; özellikle öğrencilerin yaptıkları benzer yanlışları tespit edip anlatarak zaman kazanmalıdır. Günümüzde yoğun bir şekilde kullanılan sosyal medya platformları, öğrencilerin yanlışlarının anlık olarak takip edilebildiği ortamlardır. Bu yüzden sınıflar için WhatsApp grupları oluşturulmalı ve diğer sosyal medya araçlarıyla iletişim sağlanmalıdır. Yapılan paylaşımlar ve konuşmalarla öğrenci gelişimlerinin takip edilerek alınan geribildirimlerle öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konular belirlenebilmektedir.

Yabancılara Türkçe öğreten bir dil öğretim merkezinde, on yabancı öğrenci ile yapılan bir çalışmada, öğrencilerden alınan cevaplar incelenmiş ve bazı sonuçlara varıldığı ortaya konulmuştur. Buna göre, ev ödevlerinin düzenli kontrol edilmediği, ödevler verilirken daha ziyade belli başlı konular ve dil becerileri üzerinde yoğunlaşıldığı, ev ödevlerinin dil öğrenimini çeşitli yönlerden etkilediği vb. sonuçlarına ulaşılmıştır. (Kılıç, 2019). Yabancı dil öğretiminde, ödev vermenin ve ödev kontrolünün öğreticiden öğreticiye değişiklik gösterdiği bilinmektedir. Araştırma verilerine göre, ev ödevi verilmesi ve bunların kontrolü öğretmene göre değişmektedir. Yani bazı öğretmenler ödevleri günü gününe takip ederken bazıları düzenli kontrol etmemektedir. Öğrencilerden bazıları, ara sıra öğretmenlerin ev ödevi verdiklerini unuttuklarını, öğrenciler ödev verildiğini hatırlatmalarına rağmen verilen ödevleri kontrol etmediklerini ifade etmişlerdir. (Kılıç, 2019). Sözü edilen çalışmada, özellikle ödevlerin kontrol edilmesi aşamasında, öğretmenlerin ev ödevlerini neden kontrol etmedikleriyle ilgili gerekçelerini öğrencilere şu şekilde bildirdikleri belirtilmiştir: Konuları yetiştirmek ve zamanı verimli kullanmak. Burada, aslında öğretmenin bizzat kendisinin ödev vermenin yararına pek inanmadığı sonucu da ortaya çıkmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

İyi planlanan ve değerlendirilen ödevlerin yabancılara Türkçe öğretiminde başarıyı artırdığı öğreticiler tarafından kabul edilmektedir. Ancak karşıt düşüncede olan öğreticilerin de bu konudaki farklı tecrübelerinin dikkate alınması gerekmektedir.

Öğrencilerin ders dışı çalışma performansını gösteren ve öğrenmeyi kalıcı hale getiren ödevler, yabancı dil öğrenenler için son derece önemli bir konudur. Ev ödevlerini düzenli yapmanın öğrenme üzerindeki etkisine bakıldığında ikisi arasında paralel bir

ilişki olduğu görülmektedir. Nitekim yapılan çalışma sonucunda, ev ödevlerinin öğrencilerin baŐarisını olumlu yönde etkileyen bir faktör olduğu öğreticiler tarafından ortaya konmuştur.

Türkçe ğrenen öğrenciler arasında, ödevlerini düzenli yapanlar, genellikle Türkçe sınavlarında yüksek puanlar almakta, dilin ayrıntılarını, kurallarını daha iyi kavramaktadırlar. devlerini yapıp gelen öğrenciler, kendilerini psikolojik olarak başarmış, rahat ve huzurlu hissettiklerinden öğrenme istekleri ve bu anlamda motivasyonları artmaktadır.

Türkçe ğrenen öğrencilere, dört temel beceriyi kapsayacak ve geliştirecek yönde tekil ve grup alıŐması Şeklinde farklı ödevler verilmeli, ödevler, ğretmen tarafından ders içerisinde veya ders dışı zamanlarda mutlaka kontrol edilmelidir. Öğrenciye deviyle ilgili geribildirimler verilmelidir. Sınıf ortamında hiçbir öğrenciyi rencide etmeyecek biçimde, nerelerde yanlış yaptıkları mutlaka gösterilmelidir. Bu süreçte derslerde yaşanabilecek olası zaman kaybının önüne geçmek ve dev yapmayı cazip hle getirmek üzere teknolojik altyapıdan faydalanılmalıdır. Her sınıf, kendi ğretmeni dhil olmak üzere hem kendi içinde hem de diğer sınıfları kapsayacak Şekilde WhatsApp grupları oluŐturmalıdır. Burada kurlara uygun ilginç ve güzel sözlerle resim, video vb. görsel araçlar paylaşılmalıdır. Aynı Şekilde diğer sosyal medya hesaplarıyla da aktif ve sürekli bir iletişim içinde bulunulmalı, öğrencilerin gelişimleri buralardan takip edilmelidir. Ayrıca, yabancı dil olarak Türkçe ğretimi derslerinde, konuya hazırlık için dev vermekten daha ziyade, öđretilmiŐ konuları pekiştirmeye yönelik ödevler vermek daha yararlı olmaktadır.

Kısaltmalar

K: Katılımcı

TDK: Türk Dil Kurumu

Kaynakça

- Aladağ, C., Doğu S. (2009). Fen ve Teknoloji Dersinde Verilen Ev devlerinin ğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 15-23.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretiminin Genel Tarihçesi ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler, *Turkish Studies*, 10(3), 161-174.
- Bayraktar, N. (2005). Yabancılara Türkçe ğretiminin Tarihsel Gelişimi. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 119, 58-71.
- Baynazoğlu, L. (2019). Sınıf ğretmenlerinin Ev devleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 51-71.
- Baynazoğlu, L. (2021). Ev devi: Bir ğretim Efsanesi. *aydanlık Dergi*, 7, 22-25.
- Byktokatlı, N. (2009). İlköğretimde Ev devi Uygulamalarına İlişkin ğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü*.
- Cooper, H. (2001). *The Battle Over Homework: Common Ground for Administrators, Teacher, and Parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case Designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.). *Encyclopedia of Case Study Research* (pp 582-583). USA: *SAGE Publications*.

- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, New York: Longman.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. USA: SAGE Publications.
- Demirel, M. (1989). *İlkokul Beşinci Sınıf Yabancı Dil Öğretiminde Ev Ödevi Olarak Verilen Araştırmaların Öğrenci Erişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Doyumğaç, İ. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 5 (2), 179-200.
- Ektem, İ. S. ve Yıldız, S. B. (2017). İngilizce Ev Ödevlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30. Özel Sayısı, 26(3), 78-91.
- Epstein, J. L. ve Van Voorhis, F. L. (2001). More than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-194.
- Ersoy, A. ve Anagün, Ş. S. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi Ödev Sürecine İlişkin Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(1), 58-79.
- Güneş, F. (2014). Eğitimde Ödev Tartışmaları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 1-25.
- Güneş, F. (2021). Ödevin Yararları. *Çaydanlık Dergi*, S.7, s. 6-8, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yayını, Rize.
- Hallam, S. (2004). Current Findings-Homework: The Evidence. *British Educational Research Association Research Intelligence*, 89, 27-29.
- İflazoğlu, A. ve Hizmetçi, S. (2006). İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bir Çalışma Örneği, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*. Ankara 2. 427-433.
- İlgar, Ş. (2005). Ev Ödevlerinin Öğrenci Eğitimi Açısından Önemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 1 (2005), 119-134.
- Karatepe, C. (2003). Ödevlerin Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkileri. *Eğitişim Dergisi*. 2(6).
- Kesici, S. (2022). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme: Öğretmen Algıları Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 2(2), 45-69.
- Kılıç, B. S. (2019). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşleri, *Çocuk, Edebiyat ve Dil Dergisi*, 2(1), 1-24.
- Köse, E. (2013). Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Ders Dışı Etkinliklerin Sınıflandırılmasına Yönelik Bir Öneri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 336-353.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özer, B. ve Öcal, S. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Ev Ödevlerine Yönelik Uygulamalarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 133-149.
- Şengül, K. & Durmuş Öz, B. (2023). Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 754-780.

- Paschal, R. A., Weinstein, T. ve Walberg, H. J. (1984). The Effects of Homework on Learning: A Quantitative Synthesis. *The Journal of Educational Research*, 78, 97-104.
- Turanlı, A. S. (2007). Gerçek Bir ikilem: Ödev Vermek ya da Vermemek? *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 136-154
- Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.
- Xu, J. ve Yuan, R. (2003). Doing Homework: Listening to Students', Parents', and Teachers' Voices in One Urban Middle School Community. *School Community Journal*, 13(2), 25-44.
- Wallinger, L. M. (2000). The Role of Homework in Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*, 33(5), 483-496.
- Yılmaz, Ç. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Türkçe Ödev Uygulamalarının Öğrencilerin Okul Başarısına Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniv.
- Yücel, S. (2004), Ortaöğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Kimya Derslerinde Verilen Ev Ödevlerine Karşı Tutumlarının İncelenmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 147-159.
- TDK Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi 26.07.2023).
- <http://talimterbiye.mebnet.net/Genelgeler/odevverme-deg.pdf> (Erişim tarihi: 11.02.2023).
- <https://doczz.biz.tr/doc/207663/%C3%B6dev-verme-ve-de%C4%9Ferlendirme-genelgesi> (Erişim tarihi: 08.08.2023).



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 840-853.
Geliş Tarihi-Received: 04.09.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 04.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1355155

Köycü Oktay Adlı Çocuk Romanının Pedagoji, Değerler ve Türkçe Eğitimi Açısından İncelenmesi*

An Analysis of the Children's Novel Named Köycü Oktay in Terms of Pedagogy, Values, and Turkish Education

Erhan AKDAĞ**

Öz

Türkçenin eğitimi ve öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerinin önemli bir yeri vardır. Özellikle çocuk romanları, zengin anlatım olanakları ve konu çeşitliliği açısından okurların ilgi ve beklentilerini karşılamada öne çıkan edebî türler arasında yer alır. Çocuk romanı yazarının, hedef kitlesi olan çocuğu iyi tanması, pedagojik duyarlılığa sahip olması ve okuruna türlü konuda bilgi sunarak değerler aşılması çocuk eğitimine büyük katkı sağlar. Bu nedenle çocuk edebiyatı yazarlarından çocuk gelişiminde üstlendikleri sorumluluğa uygun ve pedagojik duyarlılığa sahip ürünler ortaya koymaları beklenir. Bu noktada Türk çocuk romancılığında Köy Enstitüsü yazarları arasında yer alan ve kısa yaşamında idealist eğitimci kimliğiyle tanınan Selahattin Şimşek öne çıkar.

Selahattin Şimşek'in 1961'de Varlık Yayınları'na yayımlanan *Köycü Oktay* adlı çocuk romanı gerek Türkçe eğitimi gerek pedagoji gerekse de değerler açısından dikkat çeken bir eserdir. Türkçeyi özenli kullanarak eğitimci kimliği ve pedagojik duyarlılığıyla çocuklara seslenen yazar, tek çocuk romanı olan *Köycü Oktay*'da Anadolu'nun gelişip kalkınması konusunu işler. Şimşek'e göre toplumsal kalkınma ve ilerlemede köy ve köylü kilit rol oynamaktadır ve genç cumhuriyetin ilerlemesi ancak akıl, bilim ve teknikle donatılmış öncü kişilerin köye/köylüye ulaşmasıyla sağlanabilir. Romanda Anadolu aydınlanmasının köy merkezli olacağı, yurttaşların köye ve köylüye değer verdiği sürece mutluluk ve refah içerisinde yaşayacakları tezi ileri sürülür. Toplumcu gerçekçi sanat anlayışını benimseyen Selahattin Şimşek *Köycü Oktay*'da idealize ettiği çocuk karakteri Oktay'dan hareketle çocuklara bilginin değerini, çalışmanın önemini, köy ve köylü sevgisini aşlamaya çalışır. Romanda eğitimin değeri, idealizm ve çalışmanın önemi, halk sağlığı, çocuk gelişimi, ziraat vb. gibi birçok konuda önemli bilgiler bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk romanı, pedagoji, değer, Selahattin Şimşek, *Köycü Oktay*.

Abstract

Children's literature holds a crucial place in the education and teaching of Turkish. Amongst various literary genres, children's novels are notably interesting due to their rich narrative possibilities and diverse subjects. Authors writing children's novels, who possess a deep understanding of their target audience, display pedagogical sensitivity and instill values by

* Bu çalışma, 16-18 Ekim 2019 tarihleri arasında Samsun'da düzenlenen XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulan bildirinin geliştirilmiş şeklidir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, e-posta: erhanakdag@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3368-6064.

offering information on various topics, thus making a prominent contribution to the education of children. For this reason, authors of children's literature are expected to produce books with pedagogical sensitivity while being responsible for child development. At this point, Selahattin Şimşek, one of the Village Institute writers in Turkish children's fiction who was known for his idealist educator identity during his short life, stands out.

Selahattin Şimşek's children's book *Köycü Oktay*, which was published by Varlık Publications in 1961, is an exceptional piece of work in terms of Turkish education, pedagogy, and values. The author uses Turkish language meticulously and addresses children with his identity as an educator, emphasizing pedagogical sensitivity. In his only children's novel *Köycü Oktay*, Şimşek deals with the development of Anatolia and highlights the importance of villages and peasants in social development and progress. The advancement of the youthful republic can be secured by pioneers possessing reason, science, and technique who reach the village and peasantry. The novel presents the hypothesis that Anatolian enlightenment is centered on villages, and citizens will experience happiness and prosperity as long as they appreciate the village and the peasants. Selahattin Şimşek, who employs a socialist realist approach to art, seeks to instill in children the importance of knowledge, diligent work, and affection for both the village and its inhabitants via the idealized child protagonist, Oktay, in *Köycü Oktay*. The novel contains vital informations on the value of education, idealism, hard work, public health, child development, agriculture, and other related subjects.

Keywords: Children's novel, pedagogy, value, Selahattin Şimşek, *Köycü Oktay*.

1. Giriş

Çocuk edebiyatı; çocuğun yaşamı öğrenmesi, anlamlandırması, farklı pencerelerden görmesi, hayal dünyasını geliştirip sürekli canlı tutması bakımından oldukça önemli bir alandır. Sınırlı bir ömre sahip olan insanın sınırsız olay ve durumla karşılaşması, buna bağlı olarak akıl yürütmesi, çıkarımda bulunması ancak edebî eserlerle, kitaplarla ve okumakla mümkündür. Bu nedenle çocuk edebiyatı; bireyin bilgisi, görgüsü, duygusal gelişimi ve kişilik gelişimi üzerinde belirleyici bir işlev taşır. Çocuk edebiyatı Şirin'in (2007, s. 16) deyişiyle temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışı ve gerçekliğini yansıtan; dilde, düşüncede çocuğa göre içeriği yalınlık ve içtenlikle gerçekleştiren; ona okuma alışkanlığı kazandırıp estetik yönden katkı sağlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır. Zengin ve Zengin'e (2009, s. 76) göre çocuğun duygu, düşünce ve hayal bakımından okumaya veya dinlemeye layık saydığı metinler çocuk edebiyatı olarak nitelendirilir. Güleriyüz (2004, s. 275) çocuk edebiyatını 3-15 yaşları arasındaki çocukların duyuşsal ve bilişsel özelliklerine uygun söz sanatına dayalı ürünler toplamı olarak açıklar. Yalçın ve Aytaş'a (2016, s. 19) göre ise çocuk edebiyatı çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayallerine, duygularına, düşüncelerine, yeteneklerine ve zevklerine hitap eden, eğitirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı verimlerin tamamıdır. Tüm bu tanımlardan hareketle çocuk edebiyatının çocuğu merkezde tutan ve onun eğlenirken öğrenmesini sağlayan bilgilendirici ve eğlendirici bir alan olduğu görülür.

Çocuk edebiyatı ürünleri, okurlarını bilgilendirme ve eğlendirme işlevinin yanı sıra onlara birçok ulusal ve evrensel değer kazandırır. Nas'a (2004, s. 65-82) göre çocuğun millî duyarlılığının gelişmesinde, mensubu olduğu milletin kültürünü tanımasında, şovenizmden arınık vatan ve yurt sevgisi kazanmasında, dürüst, sorumlu ve çalışkan bir kişilik sergilemesinde çocuk kitaplarının katkısı büyüktür. Okuduğu kitaplardaki soru ve sorunları düşünen, bunlara yanıt ve çözümler bulmaya çalışan bir çocuk kendisinde ister istemez zorluklarla mücadele etme, sorumluluk ve kararlılık gibi tutum ve davranışlar geliştirir. Çocuk kitapları, okurlarına içinde yetiştiği kültürü ve toplumsal bilinci sezdirmede oldukça etkili bir araçtır. Bu kitaplar sayesinde, bir dönem, Türkiye'de çocukların özellikle Anadolu'yu, köyü ve köylüyü tanıması; onların sorunlarının farkına vararak bu sorunlara çözüm üretmesi amaçlanır. 1930-1980 yılları arasında Türk romanında, 1960'lardan itibaren de çocuk kitaplarında etkili olan toplumcu gerçekçi sanat

anlayışı, okurlarına köyü ve köylüyü tanıtarak sevdirmeye görevi üstlenir. Esas itibarı ile 1934'te Sovyet Yazarlar Birliği Kongresi'nde alınan kararlar doğrultusunda Rusya'da resmîyet kazanan toplumcu gerçekçilik, Marksist ideolojinin sanatçıya ve eserine yansımaları olarak nitelendirilir. Toplumcu gerçekçi yazarların eserleri tarihsel maddecilikle diyalektik materyalizme dayanır. Bir parti edebiyatı olan toplumcu gerçekçilikte ideolojiyi ön planda tutma, sınıf mücadelelerini işleme ve sosyalizme hizmet etme baskındır. Lenin'e (1968, s. 101-102) göre edebiyat mutlaka sosyal-demokrat partinin çalışmasının bir unsuru, gazetelerse parti teşkilatlarının birer organı olmalı; yazarlar parti teşkilatlarına girmeli; yayınevleri, satış mağazaları, okuma odaları, kitaplıklar partinin kendi malı olmalı; teşkilatlanmış sosyalist işçi sınıfı her yere işçi sınıfının davasını götürmelidir. Buna göre toplumcu gerçekçi bir yazar köylü ve işçi sınıfının sömürülmesine karşı çıkar. Bu toplumsal sınıfların vereceği mücadeleyle devrimin, eşitliğin geleceğine inanır. Eserinde ekonominin insan ve toplum yaşamı üzerindeki etkisini göz önüne alarak sömürüyü, eşitsizliği ve ezen-ezilen ilişkisini yansıtır.

Türkiye'de toplumcu gerçekçi yazarların yetişmesinde 1940'ta kurulan Köy Enstitülerinin rolü büyüktür. Bu okullardan yetişen birçok şair ve yazar Anadolu'yu aydınlatma ülküsü taşıyarak eserler kaleme alır. Dönemin toplumcu gerçekçi sanat eserlerinde mekânın özellikle köy olmasına dikkat edilir. Tüzer ve Hüküm'e (2019, s. 184) göre köy, üretimin ve tarım işçisinin var olduğu ve yaşama tutunduğu mekân olarak romantik Marksistlerin çıkış noktasını oluşturan bir mekândır. Bu mekân Türk edebiyatında toplumcu gerçekçi yazarlar ortaya çıkana kadar ihmal edilmiştir. Okay (2011, s. 236) Türk romanında 1870'lerden 1920'lere kadar devam eden yarım asırlık süresi içinde konusu az veya çok köyde geçen sadece altı roman ve öykü bulunduğunu saptar. Bu sayı Türk öykü ve romancılığının belirtilen dönemde şehir merkezli olduğunu ortaya koyar. Karpat (1962, s. 38-39) da Türkiye'de gerçek anlamda köy edebiyatının köylüyü bilgisizlikten kurtarmak amacıyla 1940'ta kurulan Köy Enstitüleriyle başladığının altını çizer. Bayrak'a (1978, s. 65) göre de köy roman ve öykücülüğünün bir akım durumuna gelmesi ancak 1945'ten sonra olur ve bunun gerçekleşmesini sağlayanlar Köy Enstitülü yazarlardır.

Köy Enstitülerinden yetişen yazarların köy edebiyatına öncülük etmeleri konusunda "Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte, halk kültürü ve köylücülük, merkezi politika içinde kuramsal olarak daha çok dile getiriliyor olmakla birlikte, bu kültürün ülke genelinde imgesel alanda canlanabilmesi için Köy Enstitüleri'ni, yazın alanına taşınabilmesi için de Köy Enstitüsü kökenli yazarları beklemek gerekecektir." (Akçam, 2010, s. 292) değerlendirmesi yapılır. Bu yazarlar, içinde yetiştikleri köye ve köylünün sorunlarına yakından tanıklık ederek gözlemlerini romanlarına yansıtır. Örgen (2017, s. 52) Türk edebiyatında feodalizme bağlanan köy romanlarının, krizi toplumsal zıtlıklar üzerinde kurarak devrime dönük bir heyecanı geliştirme çabası içinde olduklarına dikkat çeker. Ne var ki Selahattin Şimşek *Köycü Oktay* adlı çocuk romanında bu toplumsal zıtlığa (zengin-fakir, ezen-ezilen) yer vermeksizin köyün, köylünün, ülkenin kalkınması ve gelişmesine yönelik bir reçete oluşturmayı amaçlar. *Köycü Oktay*'ın ağanın baskısı ve emeği sömürüşünü anlatan diğer köy romanlarından ayrılan yönü, sınıf çatışmasını merkeze almayıp köyün ve köylünün kalkınmasına yönelik bir yol haritası çizmesidir. 27 Mayıs Askerî Müdahalesinden bir yıl sonra, 1961'de *Varlık* Yayınları tarafından yayımlanan bu eserde toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilmesinde idealizmin, eğitimin ve köycülüğün birlikteliğine vurgu yapılır.

Selahattin Şimşek'in *Köycü Oktay* adlı çocuk romanı üzerine ilk ve tek incelemeyi Akdağ'ın (2022) *Toplumcu Gerçekçi Yazarların Çocuk Romanlarında Eğitim (1940-1980)* adlı çalışması oluşturmaktadır. Alan yazında eğitim şehidi yazar Selahattin Şimşek ya da

Köycü Oktay romanı hakkında herhangi bir akademik çalışmanın bulunmaması, Türkiye’de çocuk edebiyatı araştırmalarındaki önemli bir eksikliği gözler önüne serer. Ülkemizin önemli ve saygın yayınevlerinden *Varlık*’ın 62 yıl önce yayımladığı *Köycü Oktay* romanı üzerine yeterli çalışmanın bulunmaması dikkat çekicidir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Selahattin Şimşek’in 1961’de *Varlık* Yayınları tarafından yayımlanan *Köycü Oktay* adlı çocuk romanının “pedagoji”, “değer” ve “Türkçe eğitimi” 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, 2005, s. 187). Bu materyaller; makale, rapor, günlük, mektup ve diğer yazılı kaynakları içerebilir. Araştırmacılar, bu yazılı materyalleri detaylı bir şekilde okuyarak belirli temaları, eğilimleri veya desenleri belirlemeye çalışırlar ve sonuçları çıkarımlarla desteklerler.

2.2. İnceleme Nesnesi

Bu araştırmanın inceleme nesnesini öğretmen-yazar Selahattin Şimşek’in 1961’de *Varlık* Çocuk Klâsikleri tarafından yayımlanan *Köycü Oktay* adlı çocuk romanı oluşturmaktadır. 47 sayfadan oluşan kitabın çizimleri Çetin Özkırım tarafından yapılmıştır.



Resim 1. *Köycü Oktay* adlı eserin ön ve arka kapağı

2.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim şehidi Selahattin Şimşek’in çocuklar için kaleme aldığı *Köycü Oktay* adlı çocuk romanının pedagojik açıdan, değerler ve Türkçe öğretimi açısından incelenmesine dayanan bu araştırma, çocuk edebiyatındaki önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Kitabın yayımlanışının üzerinden 62 yıl geçmesine rağmen *Köycü Oktay* üzerine herhangi bir bilimsel çalışmanın bulunmaması, yazarı Selahattin Şimşek’in yaşam öyküsü hakkında - tüm ansiklopedi ve sözlüklerde birbirini yineleyen yanlış bilgiler verilmesinin aksine- en doğru bilgiyi içermesi araştırmanın önemini artırmaktadır.

2.4. Araştırmanın Problemi/Alt Problemleri

“Selahattin Şimşek’in *Köycü Oktay* adlı çocuk romanı pedagoji, değer ve Türkçe eğitimi açısından ne tür bir içeriğe sahiptir?” sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

- *Köycü Oktay* adlı çocuk romanının konusu nedir?
- Selahattin Şimşek kimdir?

soruları da araştırmanın alt problemlerini oluşturmaktadır.

2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Doküman incelemesine, belge ve metin çözümlemesine dayalı bu nitel araştırmaya başlanmadan önce konuyla ilgili alan yazını taranmış ve gerekli kaynaklar toplanmıştır. *Köycü Oktay*'ın 1961 tarihli birinci ve 1965 tarihli ikinci basımları temin edilerek karşılaştırmalı biçimde gözden geçirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Wolcott'a (1994, p. 10) göre betimsel analiz, bir açıklama ortaya koyarken verilerin orijinal formuna bağlı kalınarak doğrudan alıntılarla sunulmasıdır. Betimsel analiz elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasından oluşur. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okura sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 224). *Köycü Oktay* adlı çocuk romanından pedagoji, değer ve Türkçe eğitimi başlıkları altında elde edilen bulgulara eserden alıntılarla yer verilmiştir. *Köycü Oktay*'ın yazarı Selahattin Şimşek'in yaşamı hakkında en doğru bilgiye ulaşmak için yazarın kızı Olcay Şimşek'e ulaşılmış ve kendisiyle bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

2.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Selahattin Şimşek'in *Köycü Oktay* adlı tek çocuk romanı bu araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

3. Bulgular

Selahattin Şimşek'in *Köycü Oktay* adlı çocuk romanının ilk baskısı *Varlık* Yayınları tarafından 830 sayı numarasıyla Haziran 1961'de 16,5x12 cm ebadında saman kâğıda yapılır. Yalnızca kapağı renkli olan kırk yedi sayfalık eserde Çetin Özkırım'ın çizdiği beş siyah-beyaz resim yer almaktadır. 1965'te aynı yayınevince ikinci baskısı yapılan eserde bazı yazım ve noktalama yanlışlarının giderildiği görülür. İdealizmin, çalışkanlığın, üretkenliğin, köy sevgisinin ve köye hizmet aşkının öne çıkarıldığı *Köycü Oktay* adlı çocuk romanında pedagoji, değerler ve Türkçe eğitime yönelik şu verilere ulaşılmaktadır:

3.1. *Köycü Oktay* Romanının Özeti

Köycü Oktay fabrikatör bir babanın oğlu olan Oktay'ın köy ve köylü sevgisini, çalışkanlığını, idealizmini ve doktor çıkararak Dereköy'e hizmet etmesini anlatır. Çocukluğundan itibaren köye ve köylüye büyük bir ilgi ve sevgi duyan Oktay, şehrin en lüks apartmanında hizmetçilerle büyür. Anne ve babası onu üzerine titreyerek yetiştirmeye özen gösterir. Babasının zeytinyağı ve deri olmak üzere iki fabrikası, üç apartmanı, otomobili ve özel şoförü vardır. Oldukça mutlu bir çocukluk dönemi geçiren Oktay günün birinde, evlerine giren her türlü gıdanın üreticisi olduğunu öğrendiği köylüleri merak eder. Bu merak yıldan yıla artarak büyük bir özleme dönüşür. Bir okul gezisinde Oktay tüm sınıfı babasının kiraladığı otobüsle Dereköy'e götürür. Köylülerle yakın ilişkiler kuran, onlarla dost olan Oktay ortaokuldayken de sürekli köy ve köylüler üzerine konuşması nedeniyle arkadaşlarıncı “Köycü Oktay” adıyla anılır.

Oktay'ın sınıfında Hasan ve Osman adında iki köy çocuğu vardır ve bu çocuklar onun en yakın arkadaşıdır. Derslerinde oldukça başarılı olan bu üç arkadaş liseyi bitirdikten sonra köye ve köylüye hizmet etmek üzere sözleşir. Köyün öncelikle hangi meslek grubuna gereksinimi olduğunu belirleyerek mesleklerini seçerler. Hasan öğretmen okuluna giderek öğretmen, Osman tarım okuluna giderek ziraatçı, Oktay da tıp fakültesine giderek doktor olmayı planlar. Aradan yıllar geçer. Hasan ve Osman planladıkları şekilde okullarını bitirerek Dereköy'de çalışmaya başlar. Hasan, köyün yeni okulunda çocukları okutan idealist bir öğretmen, Osman da köylünün tarımda bilinçlenmesini sağlayıp ürün verimini artıran çalışkan bir ziraatçı olur. Selahattin Şimşek okumanın ve bilimin insan yaşamı üzerindeki etkisini, idealizmin ve çalışkanlığın önemini, köyde her işin modern yöntemlerle, akılla ve bilimle yapılması gerektiğini eserinde şu sözlerle vurgular:

Gün geldi, herkes hasadını kaldırıp içeri attı. Bu yıl Dereköy'lüler her yıldan daha çok hasat elde ettiler. Çünkü, eski yıllarda tarımdan iyice anlamıyorlardı. Ne zaman ekileceğini, ne zaman sulanacağını bilmiyorlardı. Ekinleri, pancarları böcek yiyor, meyveleri kurtlar kemiriyordu. Harmanın içinde öküzler tabak, koyunlar çiçek hastalığına yakalanıyor, bu yüzden de harman, hasatları zamanında kaldıramıyor, süt, peynir elde edemiyor, hayvanların da bir kısmı ölüp gidiyordu. Bu yıl bunların hiçbirisi görülmedi. Tarımcı Osman herşeyi zamanında gördü, köylülere gerekli bilgileri verdi. Çoğunu da kendi eli ile ilâçladı. Onun için de bu yıl hasat bol oldu, bütün köylülerin yüzü güldü. Köylüler boyuna Tarımcı Osman'a dua ediyorlardı. Tarımcı Osman bunları gördükçe kendisi de seviniyor, yorgunluğu çıkıyordu (Şimşek, 1961, s. 38-39).

Evlilik çağı gelen Hasan bir ebeyle evlenerek köyde doğum sırasındaki çocuk ölümlerinin azalmasını sağlar. Osman da kız enstitülü bir nakış dikiş öğretmeniyle evlenerek köy kızlarının el sanatlarının gelişmesinin önünü açar. Evli çiftler, köylüleri bilinçlendirmek ve bilgilendirmek için ücretsiz eğitimler verir. Oktay'ın girişimiyle köye bir sağlık yurdu yapılır. Arkadaşlarıyla sürekli görüşen ve altı yılın sonunda tıp fakültesini başarıyla bitiren Oktay, Dereköy'e doktor olarak atanır. Oktay'ın geldiği gün olan 1 Mayıs köyde bayram ilan edilir. Sağlık yurdunun açılışını vali yapar. Köy; eğitim, ziraat ve sağlıkta çok kalkınır ve tüm Türkiye'ye örnek olur. Yurt dışından Köycü Oktay'ı ve onun köyde gerçekleştirdiği mucizeyi merak ederek görmeye gelenler bile vardır. Köyde spor kolu, tiyatro ve orkestra kurularak müsabakalar, oyunlar ve konserler düzenlenir. Oktay'ın başarısını kutlayan babası artık şehrin tadının kalmadığını belirterek köye taşınmak istediğini belirtir. Romanın son cümlesi olan “ – Oğlum, dedi. Artık şehrin tadı kalmadı. Bir ev hazırla da biz de buraya göçelim.” (Şimşek, 1961, s. 47) sözüyle yazar, köye yönelişin açık bir bildirisini dile getirir. *Köycü Oktay*'da gerekli değerlerin verilmesi ve yatırımların yapılmasıyla köylerin şehirlerden geri kalmayacağı vurgulanır. Roman Türk milletinin kalkınmasının ancak eğitimle, çalışmakla, akılla, bilimle, köyle ve köylüyle olacağını altını çizer.

3.2. Köycü Oktay'da Pedagoji

Pedagoji “öğretmenlik sanatı, bilimi veya mesleği olarak tanımlanır.” (Merriam-Webster). Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976, s. 82) “eğitbilim” sözcüğüyle karşıladıkları pedagojiyi “eğitimin ilke, metot ve uygulamalarını sistemli bir şekilde inceleyen bilim”; “öğretme sanatına, uygulamalarına veya öğretmenlik mesleğine verilen ad” şeklinde açıklar. Yıldırım (2011, s. 50) pedagoji (çocuk yetiştirme)nin toplumun ruhsal ve entelektüel sağlığı için büyük önem arz ettiğini; toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik yapısını oluşturan en önemli etkenin insan yetiştirme modeli olduğunu ve bu modelin de toplumun ilerlemesiyle özgürleşmesini sağladığını belirtir. Selahattin Şimşek, *Köycü Oktay*

adlı çocuk romanında pedagojik açıdan önemli bilgiler verir. Oktay'ın üç ila beş yaşları arasında gösterdiği gelişimin üzerinde duran yazar, eserde farklı yaş dönemlerine ait gelişim özelliklerini yansıtır. Yazar yaş dönemlerinin çocuk gelişimi açısından özelliklerine romanda bilinçli olarak yer vererek okurlarını çocuk gelişimi konusunda bilgilendirmeye çalışır. Romanda Oktay'ın üç yaşındaki özellikleri "*Havuzla girmek ister, kuşları tutmak ister, çiçekleri koparmak ister. Her şeye uzanır.*" (Şimşek, 1961, s. 4) sözleriyle, dört yaşındaki fizyolojik gelişimi "*Oktay gününü büyüyor, gelişiyor. Boyuna kilo alıyor. Şimdi dört yaşına girdi.*" (Şimşek, 1961, s. 4) sözleriyle, beş yaşında gösterdiği devinsel beceri de "*Aradan bir yıl daha geçti. Oktay beş yaşına girdi. Artık yalnız başına merdivenden inip çıkıyor, bahçeyi korkmadan dolaşabiliyor.*" (Şimşek, 1961, s. 5) sözleriyle dile getirilir. Yazarın eğitimci olmanın verdiği bakış açısının ve aldığı pedagojik eğitimin de etkisiyle çocukların gelişim dönemlerini eserinde özellikle göstermeye çalıştığı açıktır.

Selahattin Şimşek, yedi yaşında ilkokula başlayan Oktay'a öğretmeninin gösterdiği sevgiyi romanında şu sözlerle anlatır: "*Oktay'ı Başöğretmen birinci sınıfa götürdü. Dersanesini gösterdi; öğretmeni ile tanıştırdı. Öğretmeni genç bir bayandı. Oktay'ı çok sevdi. Sınıfına aldı, numarasını, adını defterine yazdı.*" (Şimşek, 1961, s. 12-13). Okula yeni başlayan bir çocuğa kılavuzluk ederek yardımcı olan okul müdürüyle onu sevgiyle kuşatan öğretmenin varlığı okurların okula ve eğitime yönelik sevgi duymalarını sağlayabilir. Yazar okulun ilk gününü resmettiği söz konusu mutluluk tablosuyla öğrencilere okulun bir ilgi ve sevgi yuvası olduğunu sezdirmektedir. Yazarın Oktay'ın okul sevgisini ve örnek bir öğrenci oluşunu anlattığı "*Oktay, o günden sonra hiçbir gün okulundan kalmadı. Her gün tam zamanında gelir ve zamanında okuldan ayrılırdı. Hiçbir arkadaşının kalbini kırmaz, küfür etmez; derslerine çok çalışırdı.*" (Şimşek, 1961, s. 13) cümlelerinde idealist ve çalışkan öğrenci tipi çizdiği görülür. Buna göre başarıya giden yolda bir öğrenci öncelikle derslerini sıkı takip etmeli, eğitimini aksatmamalı, arkadaşlarıyla iyi geçinmeli, kötü söz söylememeli ve derslerine çok çalışmalıdır. Selahattin Şimşek örnek öğrenci tipini çizdiği söz konusu cümleleriyle çocuklara başarılı ve idealist bir öğrenci olmanın gereklerini sezdirmeye çalışmaktadır.

Romanda sınıf öğretmeninin öğrencilerinin kişilik gelişimi üzerindeki etkisini gösteren cümleler yer almaktadır. Yazar "*Uzun izahlarını dinleyen öğretmen, Oktay'a: — Oğlum, dedi. Çarşamba günü öğleden sonra bütün öğrencilere, gittiğimiz DEREKÖY'ü anlatır mısınız? Oktay hemen kabul etti. — Olur, öğretmenim. Derhal hazırlanayım. (...) O gün okul salonu hınca hınç dolmuştu.*" (Şimşek, 1961, s. 18) sözleriyle öğretmenin öğrenci üzerindeki emeği ve yönlendiriciliğine dikkat çeker. Öğretmenin Oktay'a topluluk karşısında konferans verdirme çabası, öğrencisinin konuşma becerisini geliştirerek ona özgüven aşılması oldukça dikkat çekicidir. Eserde Oktay'ın verdiği konferansa ilişkin "*Yavaş yavaş kürsüye çıktı. Salonda çıt yoktu. Herkes dikkat kesilmiş[,] Oktay'a kulak vermişlerdi. (...) Tam iki saat sürdü konuşması. Herkes can kulağı ile dinledi.*" (Şimşek, 1961, s. 19) cümleleri öğrencilere dinleme adabını göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Bilgilenmek ve düşünmek amacıyla konferans salonunda bulunan -öğretmeninden öğrencisine varıncaya dek- herkesin konuşmayı sessizce ve ilgiyle dinlemesi yazarın okurlarda dinleme kültürünü geliştirme çabasına örnek gösterilebilir. Yine, romanda Oktay'ın babasının şehirli ve çok zengin ve bir kişi olmasına rağmen oğlunun köye gitme ve kendisini köylülere adama arzusuna karşı çıkmaması yazarın pedagojik duyarlılığını gözler önüne serer. Oktay'ın babasının herhangi bir insan ve coğrafya ayrımı yapmamasına, çocuğunun aldığı kararlara saygı duyarak tutum ve davranışlarını anlayışla karşılmasına romanda özellikle yer verilmektedir. Yazar bu yolla *Köycü Oktay*'da yetişkinlere örnek bir baba profili çizmekte ve çocuk yetiştirmede ebeveynin taşıması gereken niteliklere dikkat çekmektedir.

3.3. Köycü Oktay'da Değerler

Değer, *Türkçe Sözlük*'te "Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü" (TDK, 2011) olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar Alaylıoğlu ve Oğuzkan'ın (1976, s. 62) "bireyin veya toplumun edindiği ve geliştirdiği değerlerin tümü"; "bir kimsenin değişik durumlarda gösterdiği tepkilere yön veren köklü tavır ve inançlar" olarak açıkladığı değerler sistemiyle çevrelenirler. Değerlerin oluşmasında insanların, toplumların görüp geçirdikleri; uzun yaşam deneyimi sonucunda elde ettikleri duygu, düşünce dünyasıyla tutum ve davranışlar etkilidir. Kaygana, Yapıcı ve Aytan (2013, s. 659) değerleri herhangi bir davranış, durum, olay ve olgunun insanlar arasında arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç, düşünce ve genelgeçer yargı, tutum olarak ele alır. Çocukların kişilik gelişiminde, ulusal ve evrensel açıdan sağlam karakterli bireyler olarak yetişmelerinde değerler son derece etkili ve önemlidir.

Selahattin Şimşek'in *Köycü Oktay* adlı romanı değerler eğitimi açısından oldukça zengin bir eserdir. Romanda başta insan ve vatan sevgisiyle çalışkanlık olmak üzere yardımlaşma, sorumluluk, empati, konukseverlik, iyilik, tok gözlülük gibi birçok değer yer almaktadır. Yazarın çocuklara öncelikle kazandırmayı arzuladığı değer sevgidir. Eserde söz konusu değer; çocuk, köylü, insan ve vatan sevgisi olmak üzere çeşitlendirilir. Romanın henüz girişinde yazar, anne ve babanın çocuğa yönelik sevgisine yer verir. Romandaki "*Oktay evin bir tek oğludur. Annesi, babası çok sever onu. En güzel yiyecekleri yedirmek, en güzel giyecekleri giydirmek isterler. Hep onu düşünürler.*" (Şimşek, 1961, s. 3) sözleri ebeveynin çocuk sevgisini ortaya koyar. Oktay'ın ailesini merkeze alarak ebeveynin çocuğa olan ilgisini, sevgisini ve düşkünlüğünü dile getiren yazar, Türk toplumunda ailelerin çocuk konusundaki hassasiyetine dikkat çeker. Selahattin Şimşek, çocuğa yönelik sevginin yalnızca aileyle sınırlı kalmayıp toplumun tüm bireylerince benimsendiğini romandaki şu sözlerle ifade eder: "*Oktay, annesinin paraları çıkardığı anda sebzececinin yanına iyice yaklaştı. Sebzece yüzünü okşadı Oktay'ın.*" (Şimşek, 1961, s. 10). Pazarcının hiç tanımadığı bir çocuk olan Oktay'a gösterdiği sevgi toplumun çocuklara karşı beslediği ilgi ve sevgiyi ortaya koymaktadır.

Selahattin Şimşek'in *Köycü Oktay* adlı romanında dikkati çeken bir diğer değer de insan sevgisidir. Yazar, henüz beş yaşındaki Oktay'ın köylülere olan sevgisini romanda "*— Anne, dedi. Ben köylülere çok seviyorum. — Niçin oğlum? — Her şeylerini yemeyip bize getiriyorlarmış. — Parasıyla getiriyorlar oğlum. — Olsun, gene de seviyorum.*" (Şimşek, 1961, s. 12) sözleriyle açığa çıkarır. Şehirli ve zengin bir ailenin tek çocuğu olan Oktay'ın tanımadığı köylüler hakkında duyduğu sevgiyle yazar, çocuk gibi saf ve doğal bir varlığın hiçbir ayırım yapmadan insanlara olan sevgisini gözler önüne serer. Nitekim Oktay'ın yaz tatilinde Dereköy'e ikinci kez gelişinde kaldığı bir aylık dönemi anlatan "*Oktay büyüklerin oğlu, küçüklerin öz kardeşi gibi idi köyde. Herkesi seviyordu. Herkesin derdine çare bulmak istiyordu.*" (Şimşek, 1961, s. 21) sözleriyle tüm köylülere duyulan sevgi yinelenerek okurlara insan sevgisi aşılanmaktadır.

Selahattin Şimşek'in çocuk ve insan sevgisinin dışında çocuklara kazandırmak istediği bir diğer değer de vatan sevgisidir. Romanda yer alan "*Günlerden cumartesi idi. Gezinerek okulun önüne gelmişlerdi, zil çaldı. Çocuklar dışarı boşandılar. İkişer oldular. Öğretmenin bir komutu ile herkes hazır oldu; en gür sesle İstiklâl Marşı söylendi. Türkün al bayrağı okulun direğine çekildi. Gökte dalgalanmağa başladı.*" (Şimşek, 1961, s. 35) cümleleriyle yazar İstiklal Marşı ve Türk bayrağından hareketle millî değerleri öne çıkarmakta, okurlara vatan sevgisi aşılanmaktadır. Yazarın *Köycü Oktay*'da üzerinde özenle durduğu bir diğer değer de millî bayramlara ve Atatürk'e duyulan sevgidir. Romandaki "*29 Ekim günü Cumhuriyet Bayramı olduğu için o gün hiç kimse bir yere gitmedi. Sabahın erken saatlerinde*

davul zurna ötmeğe başladı. Bütün çocuklar annelerinin, ablalarının dikmiş olduğu cici elbiselerini giyip okulun önünde toplandılar. Evlere albayraklar çekilmişti." (Şimşek, 1961, s. 42) sözleri çocuklara Cumhuriyet Bayramının coşkulu havasını sezdirmektedir.

Köycü Oktay'da çocuklara sunulan değerler arasında sorumluluk ve empati de bulunmaktadır. Romanın arka kapağındaki *"Her gün soframıza gelen ekmeğimizi, yemeğimizi yerken bize bütün bu nimetleri sağlıyan köylerimizi ve oralarda kızgın güneş altında ter dökerek, ya da yağmurda karda, titriyerek bizim için çalışan iyi insanları hiç düşündünüz mü?"* sorusuyla okurlardan kendi içlerinde bir sorgulama yapmaları istenir. Yazar bu sayede çocuklara çevreye ve insanlara karşı sorumluluk duyma, kendilerini başkalarının yerine koyabilme erdemini sezdirir. Selahattin Şimşek'in eserinde özellikle üzerinde durduğu bir değer de çalışkanlıktır. Yazar, Oktay'ı idealize ederek okurlarına son derece çalışkan bir çocuk olarak sunar. Romanda geçen *"Çalışkanlığı, temizliği ve kimseyi kırmadığı için öğretmenleri de çok severdi Oktay'ı. az zamanda okuma, yazmayı öğrendi. Sınıfı o yıl birincilikle geçti."* (Şimşek, 1961, s. 13) cümlelerinde yazar, çocuklara oldukça çalışkan ve başarılı bir öğrenci tipi çizer.

Selahattin Şimşek'in Köycü Oktay'da yer verdiği bir başka değerse cömertliktir. Romanda bu değer hem şehirlilerce hem de köylülerce benimsendiği görülür. Romanda Oktay'ın köye yapacakları sınıf gezisi için otobüsü kendisinin kiralayacağını belirttiği *"Oktay: — Tatalım, dedi. Otobüsü ben tutacağım. Oktay güveniyordu, babasından otobüs parasını alacağına. Babası zengindi. Oktay ne istese verirdi."* (Şimşek, 1961, s. 14) cümlelerinde cömertlik öne çıkar. Şimşek (1961, s. 15) köy gezisi sırasında köylülerin konuklarına gösterdikleri konukseverliği ve cömertliği eserinde *"Soğuk ayran getirdi köylüler. Kana kana içtiler. Oktay: — Ben duymuştum, dedi. Köylülerin konuk[s]ever olduklarını."* sözleriyle belirtir. Köye gelen konukların yedirilip içirilmesi Anadolu insanının paylaşımcılığını da gözler önüne sermektedir.

Köycü Oktay'da öne çıkan bir başka değer de alçak gönüllülüktür. Oktay'ın tüm insanları eşit görmesi ve özellikle köylülere kardeşçe yaklaşması onun ne kadar alçak gönüllü bir kişi olduğunu gösterir. Romandaki *"Gördüğü köylülerle konuşmak isteyişi, tuhafına gidiyordu köylülerin. Öyleyken hoşlanıyorlardı, böyle bir şehirli zengin çocuğunun gelip kendileri ile konuşmasından."* (Şimşek, 1961, s. 13) ve *"Bütün köylüleri kardeş biliyordu. Ve bu duygu ile onlara sarılıyor, onların derdine ortak oluyordu."* (Şimşek, 1961, s. 45) cümleleriyle yazar, Oktay'ın sınıf ayrımcılığı yapmadan tüm insanları kucakladığını, onlara birlik ve beraberlik duygusuyla yaklaştığını ortaya koyar. Oktay'ın alçak gönüllü yapısı köy çocuklarının eğitimlerini sürdürmeleri için iyilik yapmasını ve yardımsever bir kişi olmasının da önünü açar. Nitekim, romandaki *"Oktay bunların her birisini bir okula yerleştirmiş"* (Şimşek, 1961, s. 43) ve *"Bütün köylü hastaları parasız muayene ve tedavi ediyor... Bütün köylü çocuklarını, köy köy dolaşarak aşı yapıyor... Gördüğü köylülerin hal ve hatırını soruyor, onlara faydalı sağlık öğütleri veriyordu."* (Şimşek, 1961, s. 45) cümlelerinde bu iki değer vurgulanır. Oktay'ın maddi ve manevi tüm olanaklarını kullanarak kendisini köye ve köylülere adanması onun son derece iyi ve yardımsever bir doktor olduğunun göstergesidir. Köycü Oktay'da yer alan söz konusu değerleri içeren örnek cümlelerden hareketle Selahattin Şimşek'in -çocuk edebiyatımızın erken dönemi sayılabilecek 1960'larda- değerler eğitimi açısından çocuklarda duyarlık ve farkındalık oluşturmaya çalıştığı görülmektedir.

3.4. Köycü Oktay'da Türkçe Eğitimi

Önen (1966, s. 724) Türkçe dersinin ereğini öğrencilere dinledikleri ve okuduklarını tam olarak anlayabilme; duyduklarını, bildiklerini, düşünüp tasarladıklarını amaca uygun ve etkili bir biçimde anlatabilme yeterliği kazandırmak olarak açıklar ve bu

ereğe ulaşmada Türkçe dersiyle ilgili çalışmaların dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarını kapsadığını belirtir. *Köycü Oktay* Türkçe eğitimine yönelik önemli veriler içeren bir eserdir. Romanda öncelikle ilkokula başlayan Oktay'ın okuma ve yazmayı öğrenir öğrenmez kendisini sürekli kitap okumaya verdiği anlatılır. Yazar "Eline geçeni okuyordu. Ders kitaplarından başka bir sürü kitaplar okudu." (Şimşek, 1961, s. 13) diyerek Oktay'ın okuma ve kitap tutkusunu gözler önüne serer. Çocukların okuma becerisini elde ettiklerinde kendilerini salt ders kitaplarıyla sınırlandırmaması gerektiğini vurgulayan Şimşek, onlara farklı kitaplar okumaları gerektiğini sezdirir. *Köycü Oktay*'da öne çıkan bir diğer beceri de yazmadır. Yazar, "Öğretmen: — Nedir o, Oktay? diye sordu. Oktay: — Defter, dedi. Köyde gördüklerimi yazdım. Bu köyü iyice inceledim. Artık ne sorarsanız sorun bana, bu köy hakkında." (Şimşek, 1961, s. 18) sözleriyle not alarak yazmanın öğrenme açısından önemine dikkat çeker. Yine Oktay'ın üçüncü sınıftayken Dereköy'e gerçekleştirilen bir okul gezisi sırasında aldığı köy notlarını öğretmeninin salık vermesiyle okul salonunda anlatması da konuşma eğitimi açısından büyük değer taşımaktadır. Romanda Oktay'ın hazırlıklı konuşma yapma uğraşısı eserde "İki gün vardı çarşambaya. İki gün içinde almış olduğu notlara ve gördüklerine dayanarak hazırlandı." (Şimşek, 1961, s. 18) sözleriyle yer alır. Henüz ilkokul öğrencisi olan Oktay'ın tüm okul karşısında ilk kez konferans verecek olması gerek Türkçe eğitimi gerekse de konuşma eğitimi açısından değer taşımaktadır. Nitekim konferans aracılığıyla bir öğrencinin köye yönelik izlenimlerini karşısındaki topluluğa sunması konuşma becerisini geliştirmede oldukça önemli bir etkinliktir. Romanda "O gün okul salonu hınca hınç dolmuştu. Oktay, ilk olarak topluluk karşısına çıkacağı için çok heyecanlı idi. Başöğretmen tarafından kürsüye çağrıldığında bir an titredi. Sonra heyecanını yenmeğe çalıştı. Yavaş yavaş kürsüye çıktı. Salonda çıt yoktu." (Şimşek, 1961, s. 18-19) sözleriyle betimlenen bu konferans Oktay'a ileride iyi bir konuşmacı olmanın yolunu açar. Konferansı salondaki kalabalığın can kulağıyla dinlemesi dinleme kültürü ve adabı açısından da değerlidir. Bu yolla öğrencilere katıldıkları hazırlıklı konuşma etkinliklerinde sergilemeleri gereken örnek tutum ve davranış sezdirilmektedir. Dinleme ve konuşma becerisi açısından önemli kazanımlar içeren iki saatlik bu konferansın başarısını yazar, "Sonra uzun uzun anlattı. Köyü her yönden tanıttı. [...] Dinleyenlerin hepsi daha çok sevdi köyü." (Şimşek, 1961, s. 19) sözleriyle ortaya koyar.

Dilidüzgün (1996, s. 25) çağdaş eğitimin gereklerini; çocuktan kitap ile yazınsal bir iletişim kurması, okuma alışkanlığı edinmesi, özgür ve eleştirel düşünmesi olarak açıklar. Bu bakımdan *Köycü Oktay*'da Selahattin Şimşek'in çocukların farklı kitaplar hakkında bilgi sahibi olmalarını ve okuma becerilerini geliştirmelerini amaçlayan bir yazar olarak öne çıktığı görülür. Selahattin Şimşek, romanda metinler arası bir yolla yine kendisi gibi Köy Enstitülü öğretmen ve toplumcu gerçekçi bir yazar olan Mahmut Makal'ın *Bizim Köy* adlı eserine yer verir. 1950'de yayımlanan ve Türk köy edebiyatının en önemli eserleri arasında bulunan *Bizim Köy*'ü okuyan Oktay bu kitaptan bir hayli etkilenir. Romanda Oktay'ın *Bizim Köy*'e ilişkin övgü dolu şu sözleri dikkat çekicidir: "Bir cumartesi öğleden sonra kitapçı vitrinlerine bakarken gözüne 'Bizim Köy' kitabı ilişti. Hemen içeri girip satın aldı. Eve gelerek kitabın üzerine kapandı. O gün ve pazar günü hiç dışarı çıkmadı, kitabı okuyup bitirdi. Oktay, köy hakkında çok şeyler biliyordu. Çok şeyler okumuştum ama bu kitapta hiç görmediği, okumadığı şeylerle karşılaştı. Okumağa doyamıyor, bazı yerleri tekrar tekrar okuyordu." (Şimşek, 1961, s. 24). Köy gerçeğini Mahmut Makal'ın dilinden öğrenmeye çalışan Oktay çok etkilendiği bu kitaptan iki tane daha alarak birini arkadaşı Hasan'a, diğerini de Osman'a gönderir. Selahattin Şimşek *Köycü Oktay*'da Mahmut Makal'ın *Bizim Köy* adlı eserinden söz ederek bir bakıma bu eseri çocuklara salık vermektedir.

Selahattin Şimşek *Köycü Oktay*'da öz Türkçeci bir tutum benimsemektedir. Romandaki "Oktay: — Ben duymuştum, dedi. Köylülerin konuk[s]ever olduklarını." (Şimşek, 1961, s. 15) ve "Köy çocuklarının öğretmen, okul; köydeki hastaların doktor beklediklerini;

köylülerin konuksever iyi insanlar olduklarını anlattı." (Şimşek, 1961, s. 19) cümlelerinde yazar Doğu kökenli "misafirperver" sözcüğü yerine Türkçe karşılığı olan "konuksever" sözcüğünü kullanır. "Armağanlar geldi Oktay'a." (Şimşek, 1961, s. 4) cümlesindeki "armağan" sözcüğü yazarın öz Türkçeciliğini ortaya koyar. Yine, yazarın "— İstiyoruz, dediler tümcek." (Şimşek, 1961, s. 13) cümlesinde kullandığı "tümcek", "Doldur kardeşim, dağarcığı iyi şeylerle basa basa doldur." (Şimşek, 1961, s. 26) cümlesinde kullandığı "dağarcık" ve "O sırada çok uzaktan bir toz bulutu yekindi." (Şimşek, 1961, s. 43-44) cümlesinde kullandığı "yekindi" sözcükleri öz Türkçeci tutumuna örnek gösterilebilir. Selahattin Şimşek, Doğu ya da Batı kökenli sözcüklerin yerine öz Türkçe sözcükler kullanarak çocukların Türkçe konusunda duyarlı olmalarını amaçlamaktadır.

Selahattin Şimşek'in *Köycü Oktay* adlı romanında bazı yazım, noktalama yanlışları ve anlatım bozuklukları da görülmektedir. Türkçe eğitimi açısından olumsuz örnek oluşturabilecek bu yanlışlardan bazıları şunlardır: Romanın ilk baskısında "şoför" sözcüğü yerine sürekli "şöför" yazımı kullanılmıştır. "Şöför gideceği köyü biliyordu" (Şimşek, 1961, s. 15) cümlesindeki bu yazım yanlış romanın ikinci baskısında "Şoför gideceği köyü biliyordu." (Şimşek, 1965, s. 15) biçiminde düzeltilmiştir. Yine "Ondan sonra diğer sınıflardaki çocuklarda öğretmenlerine bir köye gitmeleri için teklifte bulundular." (Şimşek, 1961, s. 19) cümlesindeki "de" bağlacının yanlış kullanımı ikinci baskıda "Ondan sonra diğer sınıflardaki çocuklar da öğretmenlerine bir köye gitmeleri için teklifte bulundular." (Şimşek, 1965, s. 19) biçiminde düzeltilmiştir. Romanın ilk baskısında "Öğretmen Oktay'a söz verdi." (Şimşek, 1961, s. 14) cümlesinde yanlış anlamaya yol açabilecek bir virgül (,) eksikliği görülmektedir. Nitekim ikinci baskıda bu hata düzeltilerek "Öğretmen, Oktay'a söz verdi." (Şimşek, 1965, s. 14) biçiminde yazılmıştır. Romanda geçen "Akşamları köylüler okulun bir odasında toplanıyorlar, Oktay da onlara hastalıklar ve başka şeyler hakkında bilgi veriyor, sağlıklarının nasıl korunacağını öğretiyorlardı." (Şimşek, 1961, s. 37) cümlesinde de "öğretiyorlardı" sözcüğünde özne-yüklem uyumsuzluğu nedeniyle ortaya çıkan bir anlatım bozukluğu bulunmaktadır. Bu bozukluk romanın ikinci baskısında da yer almaktadır.

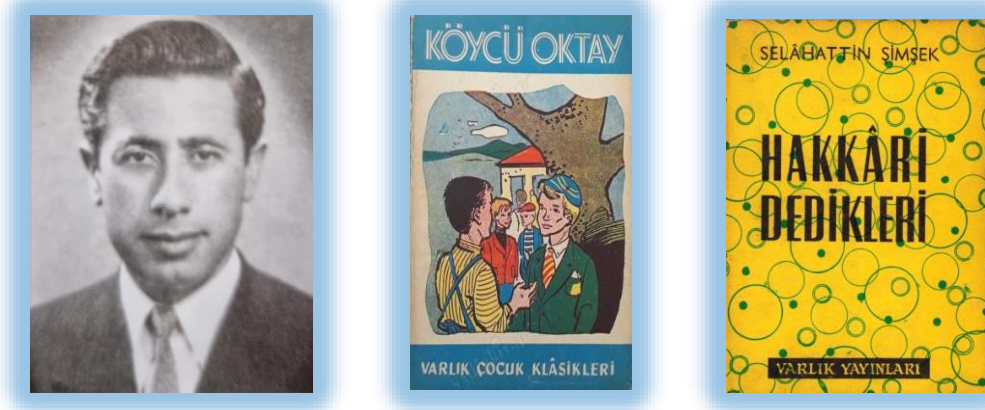
3.5. Selahattin Şimşek (1929, Sivas-1960, Hakkâri)

Selahattin Şimşek'in doğum yılı ansiklopedi ve sözlüklerde 1928 olarak geçmekteyken (Işık, 2007, s. 3360; Karaalioğlu, 1982, s. 526; Kurdakul, 1973, s. 362; Necatigil, 2004, s. 384; Uzunkaya, 2020; Yalçın, 2001, s. 959) Ünal (2020) yazarın doğumunu 1929 olarak verir. Yazarın *Hakkâri Dedikleri* adlı eserinin Martı Yayınları'nca yapılan ikinci baskısında doğum yılı 15.3.1929 olarak gösterilir (Şimşek, 1990, s. 3). Selahattin Şimşek'in doğumunu gün ve ay bilgisi de dâhil olmak üzere gösteren bu kaynak en doğru bilgiyi içermektedir. Yazarın kızı Olcay Şimşek, babasının doğum tarihinin 1929 olduğunu belirtmektedir. Selahattin Şimşek'in doğum yerine ilişkin de ansiklopedi ve sözlüklerde tutarsızlığa rastlanmaktadır. Işık (2007, s. 3360), Uzunkaya (2020) ve Yalçın (2001, s. 959) yazarın doğum yerini Hakkâri olarak verir. Ne var ki Selahattin Şimşek aslında Sivas'ın Gemerek ilçesine bağlı Çepni köyünde doğar. Çiftçi çocuğu olan yazar, kendisini ilkokuldan sonra okutmak istemeyen babasından habersiz Sivas'a kaçar. Amacı, Pazarören Köy Enstitüsü'ne kaydolmaktır. Işık (2007, s. 3360), Karaalioğlu (1982, s. 526), Necatigil, (2004, s. 384), Uzunkaya (2020) ve Yalçın (2001, s. 959) bu köy enstitüsünün adını "Pazarviran" olarak verse de ülkemizde bu adla bir köy enstitüsü bulunmamaktadır. Selahattin Şimşek Kayseri'nin Pınarbaşı ilçesindeki Pazarören Köy Enstitüsü'nden 1944'te mezun olur. On altı yaşında Gemerek'e bağlı Dendil köyünde öğretmenliğe başlar. Burada on yıl süreyle ilkokul öğretmenliği yapar (1945-1955). Askerlik dönüşü bir yıl Tekmen köyünde çalışır, daha sonra Gemerek ilçesine atanır. 1957'de girdiği Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü'nde

yükseköğrenimini tamamlar. 1959'da ilköğretim müfettişi olarak atandığı Hakkâri'ye gider. At sırtında Oramar (Dağlıca) Köyü İlkokulunu denetlemeye giderken Büyük Zap Suyu'nda boğularak gözden kaybolur (3 Mayıs 1960). Yazarın suya kapılarak kaybolması *Hakkâri Dedikleri* adlı eserinde 5 Mayıs 1960 olarak gösterilir (Şimşek, 1990, s. 3). Yazarın adı günümüzde Hakkâri merkezdeki Şehit Selahattin İlkokulu ve Şehit Selahattin Ortaokulu'yla yaşatılmaktadır.

Oktay, Olcay ve Özay adlarında üç çocuğu bulunan Şehit Selahattin Şimşek'in eşi, *Hakkâri Dedikleri* eserinin başında "Duyarlı ve güzel insan, sorumlu anne, sevgili eşim" (Şimşek, 1990, s. 1) hitabıyla seslendiği, Sivas'ın Yıldızeli ilçesindeki Pamukpınar Köy Enstitüsü mezunu Mahizer (Uluoral) Şimşek (ölümü: 20 Ağustos 2012)'tir (*Köy Enstitüleri*, 2012, s. 5). Şimşek (2009) kendisiyle gerçekleştirilen bir röportajda annesi Mahizer Şimşek'in de dergilerde öykülerinin bulunduğunu "Annemin o dönemde dergilerde yayı[m]lanan öyküleri vardı ama, babamın ölümünden sonra üç çocuğa bakmak, onlara hem annelik hem babalık yapmak, yaşamaya ve yaşatmaya çalışmak ağır bastı ve yazmayı bıraktı." sözleriyle ifade eder. Selahattin Şimşek'in *Yeni Ufuklar*, *Eğitim Yolu*, *Köy ve Eğitim*, *Yücel*, *Demet*, *Varlık*, *Pazar Postası*, *Cumhuriyet*, *Yenilik* gibi gazete ve dergilerde yazıları bulunmaktadır. Son yazısı "Suskunlar" başlığıyla 1 Mayıs 1960'ta *Varlık* dergisinde yayımlanan yazardan geriye iki kitabı kalır:

1. *Hakkâri Dedikleri* (Gezi notları) (1960 Varlık Yayınları, 1990 Martı Yayınları),
2. *Köycü Oktay* (Çocuk romanı) (1961, 1965 Varlık Yayınları, 2002 Papirüs Yayınları) (Işık, 2007, s. 3360; Karaalioğlu, 1982, s. 526; Kurdakul, 1973, s. 362; Necatigil, 2004, s. 384; Şimşek, 1990, s. 3; Uzunkaya, 2020; Ünal, 2020; Yalçın, 2001, s. 959).



Resim 2. Selahattin Şimşek ve kitapları

4. Tartışma ve Sonuç

Pazarören Köy Enstitüsü mezunu öğretmen-yazar Selahattin Şimşek, oğlu Oktay'ın adını verdiği *Köycü Oktay* adlı çocuk romanında köyü ve köylüyü merkeze alarak bu iki kavramı ülkenin gelişmesinin, ilerlemesinin temel unsuru olarak görür. Atatürk'ün 1 Mart 1922'de TBMM 1. Dönem 3. Yasama Yılı Açılış Konuşması'nda "Türkiye'nin sahibi ve efendisi kimdir? Bunun cevabını derhal birlikte verelim: Türkiye'nin gerçek sahibi ve efendisi, gerçek üreticisi olan köylüdür." (TBMM, 1922) diyerek toplumdaki önemine dikkat çektiği köylülere 1961'de yayımlanan bir çocuk romanının büyük değer atfederek yer vermesi Türk çocuk edebiyatı tarihi açısından büyük bir zenginliktir. Yazar, okurlarına köyü ve köylüleri sevdirek gelişmiş, huzurlu ve mutlu bir toplum kurmanın nasıl gerçekleşeceğini göstermeye çalışır. Şimşek'e göre

çağdaş bir toplum ancak birlik ve beraberlik içerisindeki insanlarla, eğitimle ve çok çalışmakla elde edilebilir.

Köycü Oktay'da romanın idealize edilmiş merkez kişisi Oktay'ın şehir çocuğu olmasına rağmen köye ve köylüye derin sevgi beslemesi, sınıf ayrımcılığını yok sayarak köy ve köylü için şevkle çalışması dikkat çekmektedir. Her yurttaşın vatanına ve milletine karşı okumak, çalışmak, bilgiyi paylaşıp yaymak gibi önemli sorumlulukları olduğunu hatırlatan roman özellikle eğitilmiş bireylerin fakirlik, hastalık ve cehaletle mücadele etmesi gerektiğini vurgular. Anadolu'nun kalkınmasının ancak köyle ve köylüyle gerçekleşeceğine inanan Selahattin Şimşek *Köycü Oktay*'da eğitim, sağlık ve ziraat olmak üzere üç temel konuda atılacak adımlar ve gerçekleştirilecek çalışmalarla ülkenin bayındır olacağını altını çizer. Özellikle şehir çocuklarının köyden ve köylüden kopuk bir yaşam sürdürdüğünün bilincindeki yazar *Köycü Oktay*'ı kaleme alarak çocukları köy üzerine düşünmeye çağırır. 1960'larda köyün ve ülkenin gelişmesi için idealist çocuk karakteri Oktay'ı tasarlayan, köyün sorunlarını tespit ederek bu sorunlara çözümler sunan Selahattin Şimşek köy konusunda çocuk edebiyatımızın önemli bir boşluğunu doldurur.

Selahattin Şimşek'in eğitimci kimliği düşündüklerini ve hissettiklerini romanına pedagojik duyarlıkla yansıtabilmesini sağlar. Okurlarına başta insan sevgisi olmak üzere köy, köylü, vatan sevgisi aşıl原因an; çalışkanlık, sorumluluk, alçak gönüllülük, iyilik gibi değerleri sezdirmeye çalışan yazar dil konusunda öz Türkçeci bir tutum benimser. "Varlık Çocuk Klâsikleri" arasında yer alan *Köycü Oktay*; çocukların pedagojik duyarlılığının gelişmesinde, değerleri sezerek kavramasında, ana dili bilinci oluşturmada dikkate değer bir eserdir. Ne yazık ki bu eserin günümüzde yeni basımı bulunmamaktadır. Yayınevlerine düşen görev, bu eseri renkli çizimlerle donatarak yeniden çocuklarla buluşturmak. İklim değişikliği, küresel ısınma, aşırı nüfus artışı, salgın hastalık kıskacında köyün, köylünün ve ziraatın her geçen gün önemini artırdığı 21. yüzyıl Türkiye'sinde çocuklara toprak, köy ve köylü sevgisi aşıl原因amada eğitim şehidi Selahattin Şimşek'in *Köycü Oktay* adlı çocuk romanından yararlanılabilir.

Kaynakça

- Akçam, A. (2010). Anadolu Rönesansı'nda Köy Enstitüleri. *Kuruluşunun 70. Yılında Bir Toplumsal Değişim Projesi Olarak Köy Enstitüleri Sempozyumu*, 286-311.
- Akdağ, E. (2022). *Toplumcu Gerçekçi Yazarların Çocuk Romanlarında Eğitim (1940-1980)*. Ankara: Nobel Bilimsel.
- Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, F. (1976). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp ve Aka.
- Bayrak, M. (1978). *Köy Enstitülü Yazarlar-Ozanlar*. Ankara: Töb-Der.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş Çocuk Yazını: Yazın Eğitime Atılan İlk Adım*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Işık, İ. (2007). *Resimli ve Metin Örnekli Türkiye Edebiyatçıları ve Kültür Adamları Ansiklopedisi* 8. Ankara: Elvan.
- Karaalioğlu, S. K. (1982). *Resimli Türk Edebiyatçıları Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp ve Aka.
- Karpat, K. (1962). *Türk Edebiyatında Sosyal Konular*. İstanbul: Varlık.
- Kaygana, M., Yapıcı, Ş. ve Aytan, T. (2013). Türkçe Ders Kitaplarında Değer Eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 657-669.

- Köy Enstitüleri (2012). 35, Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.
- Kurdakul, Ş. (1973). *Şairler ve Yazarlar Sözlüğü*. Ankara: Bilgi.
- Lenin, V. İ. (1968). *Sanat ve Edebiyat* (Ş. Hulûsi, Çev.). İstanbul: Payel.
- Merriam-Webster. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/pedagogy> [Erişim tarihi: 16.08.2023].
- Nas, R. (2004). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Bursa: Ezgi.
- Necatigil, B. (2004). *Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü*. İstanbul: Varlık.
- Okay, O. (2011). *Edebiyat ve Edebî Eser Üzerine*. İstanbul: Dergâh.
- Önen, M. A. (1966). *Eğitim Ansiklopedisi*. Ankara: Ansiklopedi.
- Örgen, E. (2017). *Romanın Krizi*. İstanbul: İz.
- Şimşek, O. (2009). Kitap Konusunda Oynanan Oyunlar... *Açık Gazete*, 19 Şubat. <https://acikgazete.com/kitap-konusunda-oynanan-oyunlar/>, [Erişim tarihi: 16.08.2023].
- Şimşek, S. (1961). *Köycü Oktay*. İstanbul: Varlık.
- Şimşek, S. (1965). *Köycü Oktay*. İstanbul: Varlık.
- Şimşek, S. (1990). *Hakkâri Dedikleri*. İstanbul: Martı.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış*. Ankara: Kök.
- TBMM (1922). *Millet Meclisi Tutanak Dergisi*, 18(2).
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tüzer, İ. ve Hüküm, M. (2019). *Edebiyat Sosyolojisi: Edebiyata Sosyolojiden Bakmak*. Ankara: Akçağ.
- Uzunkaya, F. (2020). Selahattin Şimşek. *Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. <https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/selahattin-simsek>, [Erişim tarihi: 16.08.2023].
- Ünal, M. (2020). *Zap Suyu'nda Kaybolan Öğretmen*. <https://eskimiyen.com/zap-suyunda-kaybolan-ogretmen/>, [Erişim tarihi: 16.08.2023].
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2016). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ.
- Yalçın, M. (Ed.). (2001). *Tanzimat'tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi II*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel Pedagoji*. Ankara: Anı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zengin, A. Y. & Zengin, N. (2009). *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Truva.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 854-867.
|| Geliş Tarihi-Received: 01.10.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 19.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1369679

Pedagojik Formasyon Eğitiminde Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuma Kültürünü Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi

Analysis of Variables Predict the Reading Culture of Students in Pedagogical Formation Training Program

Burcu ÇILDIR*
Ersin TÜRE**

Öz

Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin bireysel okuma kültürü ve okuma kültürü çevresini yordayan değişkenlerin belirlenmesidir. Bu bağlamda araştırma ilişkisel araştırma türlerinden yordayıcı araştırma deseni üzerinden kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin formasyon eğitimi sertifika programında yer alan 213 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada "Okuma Kültürü Envanteri" ve "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmada lojistik regresyonunun bağımlı değişkenin olarak iki kategorili üst ve alt düzey bireysel okuma kültürü ve okuma çevresi kültürüne sahip grupları belirlemek için K-Means kümeleme analizi yapılmıştır. Sosyo-ekonomik düzey değişkeninin alt ve üst gruplarını belirlemek için 2 adımlı kümeleme analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin bireysel okuma kültürü ve okuma kültürü çevresini yordayan değişkenleri belirlemek için iki ayrı regresyon modeli üretilmiştir. Araştırma sonucunda bireysel okuma kültürü ve okuma kültürü çevresinin birbirlerini yordayan en önemli iki değişken olduğu belirlenmiştir. Okuma kültürü çevresi puanları yüksek olan formasyon öğrencilerinin bireysel okuma kültürü düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda bireysel okuma kültürü düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan formasyon öğrencilerinin okuma kültürü çevresi puanlarının da yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma kültürü, pedagojik formasyon eğitimi.

Abstract

The purpose of this study is to analysis the variables predicting the individual reading culture and reading culture environment of students enrolled in the pedagogical formation training program. The research is designed based as a predictive study, one of the correlational research types. The study group of the research consists of 213 students in the formation training certificate program of a state university. "Reading Culture Inventory" and "Demographic Information Form" were used in the research. In the study, K-Means clustering analysis was conducted to identify groups with two categorical levels of individual reading culture and reading environment culture as the dependent variable using logistic regression.

* Dr. Öğr. Üyesi, e-posta: burcucildir@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4692-9141.

** Dr. Öğr. Üyesi, e-posta: ersinture@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8110-575X.

A two-step cluster analysis was applied to determine the lower and upper groups of the socioeconomic level variable. Two separate regression models were generated to identify the variables predicting students' individual reading culture and reading culture environment. As a result of the research, it was determined that individual reading culture and reading culture environment are the two most important variables predicting each other. It was found that pedagogical formation training program students with higher reading culture environment scores also had higher levels of individual reading culture. Furthermore, students with high levels of individual reading culture and socioeconomic status also had high reading culture environment scores.

Keywords: Reading, reading culture, pedagogical formation training.

Giriş

Dört temel dil becerisi arasında yer alan okuma becerisi her bireyin yaşamında gereksinim duyduğu temel beceriler arasında yer almaktadır. Günümüzde okumaya yüklenen işlevler ve okuma becerisi ile ilgili yürütülen araştırmalar düşünüldüğünde, temel okuma yazma becerisi ile okuma alışkanlığı ve okumaya ilişkin üst düzey becerileri de içine alan bir kavram olarak 'okuma kültürü' kavramı beklenen becerileri karşılayan daha kapsamlı bir kavram olarak karşımıza çıkar (Samur, 2014, Sever, 2015; Ayyıldız, Bozkurt, Canlı, 2006). Okuma başlı başına bir kültürlenme sürecidir ve okuma kültürü kültürel birikimle ilerleyen karmaşık ve çok boyutlu bir kavramdır (Baki ve Gökçe, 2020). Okuma kültürü; yazılı kültür dünyasının kendine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu okumaya ilişkin kültür olarak tanımlanabilir (Sever, 2015). "Okunan kitapların tür olarak dağılımı yazarları, edebiyat dünyasındaki kabul edilebilirlikleri gibi unsurlar, okurun kimliğini ve onun okuma kültürünü ortaya koymada göz önünde tutulabilecek hususlardır" (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006). Okuma kültürü okumaya dönük sürekli veya düzenli bir alışkanlığı ifade eder (Ogugua vd., 2015). Okuma kültürünün hem bireysel hem de toplumsal düzeyde gelişmişliğin temel gereklerinden ve ölçütlerinden birisi olduğunu dile getiren Yılmaz ve Cengiz (2022), bireysel ve toplumsal aklı ve duyguları geliştirmesi, eğitimin verimliliğine katkı sağlaması, kültürel yaşamın tüm alanlarını desteklemesi, dil ve iletişim becerilerini güçlendirmesi, bireysel ve toplumsal yaşama nitelik katması gibi işlevlerinin olduğunu ifade eder.

Okuma kültürünü birçok farklı değişken yapılandırmaktadır (Körkuyu, 2014). Toplumsal, ekonomik, kültürel, eğitimsel, teknolojik, psikolojik vb. birçok etkenin rol oynadığı bu çok boyutlu, karmaşık sürecin her unsurunun dikkatle ele alınarak değerlendirilmesi ve olası sorunlara çözüm üretilmesi önemlidir (Yılmaz ve Cengiz, 2022). Tania (2009) günümüzde çalışmaların süreci bireysel düzlem ve toplumsal düzlem olarak iki bağlamda ele aldığını dile getirir. Bireysel düzlemde ele alındığında "okuduklarıyla nitelikli bir etkileşim sürecine giren ve bunu alışkanlığa dönüştüren bireylerin bu kültürü içselleştirmiş bireyler" olduğu söylenebilir (Çıldır ve Ergün, 2020). Okuma kültürü bireysel olarak deneyimlenen sürecin yanı sıra toplumsal bağlamla da ilişkilidir. Toplumsal bağlam okuma kültürü çevresini yapılandırarak doğrudan bireysel okuma kültürü ile iç içe bir çerçeveyi oluşturur. Okuma kültürü çevresi okuma kültürü edinme sürecinin paydaşı olan tüm toplumsal yapıları ifade eder. Aile, okul, arkadaşlar, kütüphaneler vb. değişkenler bu toplumsal yapılar olarak sıralanabilir. Okuma kültürünün kazanılması ve geliştirilmesi süreç gerektiren bir iştir ve bu süreçte başta ebeveynler olmak üzere sınıf öğretmenleri, okul yönetimi ve kütüphanelere önemli görevler düşmektedir (Altunbay ve Üstten, 2020). Ayrıca mahalle ve okul özelliklerinin çocukların okuma performansıyla ilişkili olduğunu (Aikens ve Barbarin, 2008) ve okuma kültürü çevresi içerisinde yer aldığını belirtmek gerekir. Bireysel okuma kültürü çevrenin

de etkisi ile biçimlenir. Olumlu bir okuma kültürünün davranışsal göstergeleri arasında öğretmenlerin, öğrencilerin, kütüphanecilerin, yöneticilerin ve politika yapıcılarının yanı sıra ebeveynler ve toplumun diğer üyelerinin uygulamaları da yer alır (Grace, 2021). Okumaya dönük bu bilincin yapılanabilmesi için okuma kültürü çevresinin uyum içinde çalışması gerekir (Yakup, 2020). Bu bağlamda bireysel okuma kültürü ile okuma kültürü çevresinin iç içe geçmiş yapı ve uygulamaları işaret ettiği belirtilebilir.

Ailelerin sosyoekonomik arka planının sahip oldukları kültürel davranışları yapılandırması nedeniyle ailelerin eğitim düzeyi ne kadar yüksek olursa çocuklarının yetişkin olduklarında iyi birer okur olma şansları da o kadar yükselir (Kraaykamp, 2003). Ancak aile ile çocuk arasındaki sosyoekonomik bağı yalnızca ailenin eğitim düzeyine indirgememek gerekir. Olumlu bir okuma kültürü sürecinde ebeveynler için istenen davranış, okumaya zaman ve kaynak sağlayarak, örnek olarak okumayı desteklemektir (Grace, 2021). Okuma kültürü kazanma ve kazandırma konusunda engel oluşturabilecek ve süreci zorlaştıracak etmenler arasında evde, ailede, çevrede okuyan bir rol model olmaması yer almaktadır (Sofuoğlu, 2023). Yetişkin bir birey olarak kabul edilebilecek olan öğretmen adaylarının okuma kültürünün geliştirilmesinde nitelikli okuma yazma çevresi oluşturmak önemlidir (Bulut, Kuşdemir, Uzun, 2020). Ailelerin sahip oldukları okuma alışkanlığı, çocuğun okuma davranışlarının yapılanmasında ailenin eğitim düzeyinden daha etkilidir (Wollscheid, 2013). Ailenin yanı sıra okulun da bu süreçte önemli görevler üstlendiği görülür. Okul, okuma bağlamında aileden kaynaklanan belirli eksiklikleri oluşturulan programlar aracılığıyla tamamlar (Kraaykamp, 2003). Okulun yanı sıra bu etkenlere akranlar da katılır. Söz konusu değişkenlerin bireyin yaşamında ya da toplumsal bağlamda uyum içerisinde işlemesi okuma kültürünün gelişimine de olanak yaratmaktadır. Bireyin okumayı yaşamına yerleştirmesini sağlamak ve bu bağı güçlendirmek ortaklık gerektirir ve bu ortaklık yalnızca hane halkı ve toplum düzeyinde (çocuk, aile, toplum üyeleri, okul ve yerel kütüphaneler arasında) değil aynı zamanda küresel anlamda da önemlidir (Philips vd., 2017).

Öğretmen yetiştiren fakülteler dışında formasyon eğitimi alınabilen alanlarda örgün eğitim ve öğretim süresi içinde eğitiminin verilmesini amaçlayan program (YÖK, 2023) yükseköğretim kurumlarından mezun olanlara öğretmenlik formasyonu kazandırmak amacıyla düzenlenmektedir (Turan, 2021). Öğretmenlerin toplumun okuma kültürünü biçimlendirmede ne kadar önemli olduğu düşünüldüğünde öğretmen adaylarının da bu konudaki durumunun belirlenmesinin üzerinde durulması gereken konulardan biri olduğu görülür. Bu doğrultuda eğitim fakültesi ve formasyon eğitimi öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını (Ürün Karahan, 2022) ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin okumaya yönelik motivasyonlarıyla karşılaştırmalı ele alan (Ürün Karahan, 2019) ya da çalışma grubunun bir parçası olarak formasyon öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını değerlendiren (Özkan, 2022) çalışmalar olsa da bütüncül biçimde pedagojik formasyon öğrencilerinin okuma kültürünü ele alan çalışmalarla karşılaşmamıştır.

Okuma kültürüne ilişkin değişkenler bir araya geldiğinde bireyin yaşamında okuma kültürü açısından nasıl bir çerçeve oluşturduğunu çözümleyen araştırmalara gereksinim vardır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında öğrenim gören öğrencilerin bireysel okuma kültürü ve okuma kültürünü çevresini yordayan değişkenlerin belirlenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a) Pedagojik formasyon eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin bireysel okuma kültürü düzeyini cinsiyet, SED (Sosyoekonomik Düzey) ve okuma kültürü çevresi değişkenlerinin yordama düzeyi nedir?

- b) Pedagojik formasyon eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin okuma kültürü çevresini cinsiyet, SED ve bireysel okuma kültürü düzeyi değişkenlerinin yordama düzeyi nedir?

Yöntem

Bu araştırma pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında öğrenim gören öğrencilerin okuma kültürünü yordayan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda yapılan bu araştırma, ilişkisel araştırma deseni türlerinden yordayıcı araştırma deseni üzerinden kurgulanmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2015).

Çalışma Grubu

Farklı fakültelerden mezun olan öğrenciler öğretmen adayı olabilmek için formasyon eğitimi sertifika programlarına katılmaktadırlar. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin formasyon eğitimi sertifika programında yer alan 213 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların 43'ü açık öğretim mezunu, 116'sı örgün eğitim, 54'ü ise hem açık öğretim hemde örgün eğitim kurumlarından (iki üniversite) mezundur. Araştırmada yer alanların 23'ü erkek, 187'si ise kadın katılımcıdır. Çalışma grubunda yer alan formasyon öğrencilerinin yaş ortalaması .Katılımcıların dahil oldukları sosyo-ekonomik düzeyi belirleme süreci araştırmada kullanılan kümeleme analizi bölümünde açıklanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın bağımsız değişkenlerinden pedagojik formasyonda eğitim alan öğrencilerin cinsiyetlerine ilişkin veri toplamak ve sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemek için demografik bilgi formu kullanılmıştır. Bilgi formunda çalışmaya katılanların cinsiyetleri, anne baba eğitim düzeyi, ortalama aylık gelir, evde bilgisayar, internet, kütüphane, evde bulunan kitap sayısı, kitap okuma sıklığı, sanatsal etkinliklere katılım, spor yapma durumu, bilimsel etkinliklere katılım, kültürel etkinliklere katılım, sinemaya, tiyatroya, konserlere ve farklı sosyal etkinliklere katılma sıklığı, müzeleri, sergileri vb. ziyaret etme sıklığı ve tatile çıkma sıklığı bağlamında bilgi istenmiştir. Bu bilgiler öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır.

Çalışmanın bağımlı değişkeni ise okuma kültürü düzeyidir. Bağımlı değişkene ilişkin verilerin elde edilmesinde Çıldır ve Türe (2023) tarafından geliştirilen "Okuma Kültürü Envateri" kullanılmıştır. Geliştirilen envanterde iki ölçek yer almaktadır. İlk ölçek "Bireysel Okuma Kültürü", ikinci ölçek ise "Okuma Kültürü Çevresi" adını almıştır. Veriler toplandıktan sonra yüksek ve düşük bireysel okuma kültürü ile okuma çevresi kültürü düzeyine sahip öğrencileri kümeleme analizi yapılarak gruplandırılmıştır. Böylece kategorik veriler elde edilmiştir. Yüksek ve düşük bireysel okuma kültürü düzeyi gruplarının bağımlı değişken olduğu lojistik regresyon modelinde yüksek ve düşük okuma çevresi kültürü grupları bağımsız değişken olmuştur. Böylece bireysel okuma kültürünü, okuma çevresi kültürünün yordama düzeyi belirlenebilmiştir. Aynı şekilde yüksek ve düşük okuma çevresi kültürü düzeyi gruplarının bağımlı değişken olduğu lojistik regresyon modelinde yüksek ve düşük bireysel okuma kültürü grupları bağımsız değişken olmuştur. Bu durumda okuma çevresi kültürünü, bireysel okuma kültürünün yordama düzeyi belirlenebilmiştir.

Bireysel Okuma Kültürü Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri

Envanterin ilk ölçeği olan Bireysel Okuma Kültürü ölçeğinin birinci faktöründe 15 ve ikinci faktöründe 10 madde olmak üzere toplam iki faktörlü yapısında toplam 25 madde yer almıştır. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçek maddelerinden en 25 en fazla 125 puan alınabilmektedir.

Envanterin ilk ölçeği olan Bireysel Okuma Kültürü ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları bağlamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin sonuçları ve Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayıları raporlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğe giren maddelerin birincil faktör yük değerlerinin .0435 ile .771 arasında; madde-toplam korelasyonlarının .400 ile .718 arasında; anti-image korelasyon değerlerinin .923 ile .970 arasında olduğu belirlenmiştir. Döndürme işlemleri yapıldıktan maddelerin iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu bağlamda birinci faktörün altında maddelerin açıkladığı varyans %40,766'dır; ikinci faktörün açıkladığı varyans %9,907 olmak üzere ölçeğin toplam açıklanan varyans oranı %50,673 olarak saptanmıştır. İlk faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .587-. 855 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .534 ile .782 arasında yer almaktadır. Ölçeğin birinci faktörünün Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı .905; ikinci faktörünün Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı .923 olmak üzere ölçeğin genel Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı .930 olarak bulunmuştur.

Pedagojik formasyon eğitiminde öğrenim gören öğrencilerden toplanan veriler ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Bireysel Okuma Kültürü ölçeği için DFA sonucunda elde edilen Ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin ($\chi^2/sd= 3.21, p<.01$) olduğu raporlanmıştır. Bireysel Okuma Kültürü ölçeği için uyum indeksleri RMSEA= .054; SRMR= .056; TLI= .905; CFI= .910 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, Bireysel Okuma Kültürü ölçeğinin iki boyutlu yapısının uyum istatistiklerine göre kabul edilebilir şekilde doğrulandığı söylenebilir.

Okuma Kültürü Çevresi Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri

Envanterin ikinci ölçeği olan Okuma Kültürü Çevresi ölçeğinin birinci faktöründe 7 ve ikinci faktöründe 3 madde olmak üzere toplam iki faktörlü yapısında toplam 10 madde yer almıştır. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçek maddelerinden en 10 en fazla 50 puan alınabilmektedir.

Envanterin ikinci ölçeği olan Okuma Kültürü Çevresi ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları bağlamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin sonuçları ve Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayıları raporlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğe giren maddelerin birincil faktör yük değerlerinin .496 ile .810 arasında; madde-toplam korelasyonlarının .402 ile .668 arasında; anti-image korelasyon değerlerinin .786 ile .934 arasında olduğu belirlenmiştir. Döndürme işlemleri yapıldıktan maddelerin iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu bağlamda birinci faktörün altında maddelerin açıkladığı varyans %41,694'tür; ikinci faktörün açıkladığı varyans %12,991 olmak üzere ölçeğin toplam açıklanan varyans oranı %54,685 olarak saptanmıştır. İlk faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .548-. 852 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri .720 ile .873 arasında yer almaktadır. Ölçeğin birinci faktörünün Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı .915; ikinci faktörünün Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı .932 olmak üzere ölçeğin genel Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayısı .938 olarak bulunmuştur.

Pedagojik formasyon eğitiminde öğrenim gören öğrencilerden toplanan veriler ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Bireysel

Okuma Kültürü ölçeği için DFA sonucunda elde edilen Ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin ($\chi^2/sd= 3.86, p<.01$) olduğu raporlanmıştır. Bireysel Okuma Kültürü ölçeği için uyum indeksleri RMSEA= .045; SRMR= .048; TLI= .915; CFI= .920 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, Okuma Kültürü Çevresi ölçeğinin iki boyutlu yapısının uyum istatistiklerine göre kabul edilebilir şekilde doğrulandığı söylenebilir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada kümeleme analizi ve lojistik regresyon analizi kullanılmıştır. Kümeleme analizleri çalışmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerini belirlemek için yapılmıştır. Bu nedenle kümeleme analizi sonuçları yöntem bölümünde raporlanmıştır.

Kümeleme analizlerinin ilki çalışmanın bağımlı değişkenin kategorilerini belirlemek için yapılmıştır. Yapılan kümeleme analizi ile bireysel ve okuma çevresi kültürü yüksek ve düşük olan pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin gruplarını belirleyebilmek için kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda bireysel okuma ve okuma kültürü çevresi yüksek olanlara 1 düşük olanlara 0 verilmiştir ve lojistik regresyonun kategorik bağımlı olan değişkenleri belirlenmiştir.

Diğer kümeleme analizi ise çalışmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan katılımcıların sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemek için yapılmıştır. Bu analiz sonucunda öğrencilerin alt SED ve üst SED olmak üzere SED kategorileri belirlenmiştir.

Çalışmanın temel amacı olan bireysel okuma kültürü ve okuma kültürü çevresini yordayan değişkenleri belirleyebilmek için lojistik regresyon kullanılmıştır. Lojistik regresyon analizinin temel odağı, bireylerin hangi grubun üyesi olduğunu kestirmede bir regresyon denklemi oluşturmaktır (Çokluk, 2010). Bu çalışmada, cinsiyet ve SED bağımsız değişkenlerdir. Diğer taraftan ilk lojistik regresyon analizinde okuma kültürü çevresi düzeyi, bireysel okuma kültürü düzeyinin bağımsız değişkeni olarak kullanılmıştır. İkinci lojistik regresyon analizinde ise bireysel okuma kültürü düzeyi, okuma kültürü çevresi düzeyinin bağımsız değişkeni olarak kullanılmıştır.

Araştırmada Lojistik Regresyon analizlerinden “Olabilirlik Oranı” ile “Enter Yöntemi” tercih edilmiştir. Enter yönteminin özellikle seçilmesinin nedeni, az sayıda parametre için güvenilir sonuçlar vermesidir (Çokluk, 2010).

Çalışmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri

Çalışmanın daha anlaşılır olması için bu bölümde bağımlı değişkenlerin (bireysel okuma ve okuma çevresi kültürü düzeyine ilişkin gruplar) ve bir bağımsız değişkenin (alt ve üst SED) kümeleme analizi ile belirleme süreci açıklanmıştır.

Çalışmanın Bağımlı Değişkenleri: Alt ve Üst Bireysel Okuma ve Okuma Kültürü Çevresi Düzeyleri

Araştırmada kullanılan lojistik regresyon analizinin bağımlı değişkenini belirleyebilmek için bireysel okuma kültürü ve okuma kültürü çevresi düzeyleri yüksek ve düşük olanlar olmak üzere iki ayrı kümeye ayırabilmek için kümeleme analizi yapılmıştır.

Bu çalışmada Lojistik regresyon analizinde bağımlı değişken olan bireysel okuma ve okuma çevresi kültürü düzeyleri yüksek ve düşük olan öğrenci gruplarını belirleyebilmek için hiyerarşik olmayan kümeleme yöntemi kullanılmıştır (Özdamar, 2013). Öğrencilerin bireysel okuma kültürüne ilişkin yönelim puanları için gerçekleştirilen kümeleme analizi sonuçları ve oluşan kümelerin betimsel özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Bireysel Okuma Kültürüne İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları

		N	Ort.	Küme Ortalama Kare	df	F	P
Bireysel Okuma Kültürüne İlişkin Puan	Düşük Puana Sahip Küme	88	86.11	32978.89	212	277.339	P<.05
	Yüksek Puana Sahip Küme	125	111.38				

Tablo 1'e göre bireysel okuma kültürüne ilişkin düşük ve yüksek puana sahip olmalarına göre 88 ve 125 kişilik iki ayrı gruba ayrılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre düşük puana sahip öğrencilerin ortalaması ($x=86.11$) ile yüksek puana sahip öğrencilerin ortalaması ($x=111.38$) arasında anlamlı fark vardır ($p<.05$). Bu sonuçlara göre öğrenciler yüksek ve düşük puanları açısından iki ayrı gruba ayrılmıştır ve bu gruplar arasında anlamlı fark vardır. Bu gruplardan düşük bireysel okuma kültürüne ilişkin puana sahip olanlar lojistik regresyon analizinde 0 olarak kodlanmış, yüksek olan gruplar ise 1 olarak kodlanmıştır.

Öğrencilerin okuma kültürü çevresine ilişkin yönelim puanları için gerçekleştirilen kümeleme analizi sonuçları ve oluşan kümelerin betimsel özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okuma Kültürü Çevresine İlişkin Kümeleme Analizi Sonuçları

		N	Ort.	Küme Ortalama Kare	df	F	P
Okuma Kültürü Çevresine İlişkin Puan	Düşük Puana Sahip Küme	89	23.83	11681.56	212	393.83	P<.05
	Yüksek Puana Sahip Küme	124	38.85				

Tablo 2'e göre okuma kültürü çevresine ilişkin düşük ve yüksek puana sahip olmalarına göre 89 ve 124 kişilik iki ayrı gruba ayrılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre düşük puana sahip öğrencilerin ortalaması ($x=23.83$) ile yüksek puana sahip öğrencilerin ortalaması ($x=38.85$) arasında anlamlı fark vardır ($p<.05$). Bu sonuçlara göre öğrenciler yüksek ve düşük puanları açısından ayrıldığı gruplar arasında anlamlı fark vardır. Düşük okuma kültürü çevresine ilişkin puana sahip olanlar lojistik regresyon analizinin bağımlı değişken bölümünde 0 olarak kodlanmış, puanı yüksek olan grup (küme) ise 1 olarak kodlanmıştır.

Çalışmanın Bağımsız Değişkenlerinden SED: Alt ve Üst SED'te Yer Alma Durumu

Araştırmada kullanılan değişkenlerden öğrencilerin içinde yer aldıkları SED'i belirleyebilmek için kümeleme analizi çalışması yapılmıştır.

Araştırmanın bu kısmında SED'in belirlenmesinde; anne baba eğitim düzeyi, kişinin kendi eğitim düzeyi, ortalama aylık gelir, sanatsal etkinliklere katılım evde bilgisayar, internet, kütüphane, evde bulunan kitap sayısı, kitap okuma sıklığı, spor yapma durumu, sinemaya, tiyatroya, konserlere ve farklı sosyal etkinliklere katılma sıklığı, müzeleri, sergileri vb. ziyaret etme sıklığı ve tatil çıkma sıklığı değişkenleri kullanılmıştır. Diğer bir ifade ile SED'in belirlenmesi sürecinde sosyal ve kültürel

bileşenlerin dikkate alındığı ifade edilebilir. Yapılan kümeleme analizi sonrasında öğrenciler SED bağlamında 2 gruba ayrılmıştır.

Tablo 3. Kümeleme Analizine Göre Öğrencilerin Yer Aldıkları Gruplara İlişkin Betimsel Özellikler

SED	N	Gelir	Anne Öğretim Düzeyi Lise Üstü	Baba Öğretim Düzeyi Lise Üstü	Tiyatroya Gitme Sıklığı	Sinemaya Gitme Sıklığı	Müzeye Gitme Sıklığı	Tatile Gitme Sıklığı
Alt	125	6525	%4.7	%28.1	%4.7	%15.7	%3.9	%14.2
Üst	85	9218	%38.5	%48.2	%17.8	%44.5	%27.7	%50.6

Araştırmacılar 1 ve 2 nolu kümeleri simlendirmişlerdir. Analiz sonucuna göre 1 nolu küme alt SED ve 2 nolu küme üst SED olarak isimlendirilmiştir. Bu sınıflandırmalar ve isimlendirmeler bu araştırmanın örnekleme bağlamında yapılmıştır. Gruplamalar örnekleme yer alan formasyon eğitiminde yer alan öğrencilerin ekonomik, eğitim, sosyal ve kültürel arka planları bağlamında verdikleri yanıtlar üzerinden yapılmıştır. Özetle bu araştırmanın bağlamında SED, formasyon eğitiminde yer alan öğrencilerin kazançları ve edindikleri maddi birikimlerin yanı sıra tüketimlerini gerçekleştirme (kültürel, sosyal, eğitim vb. tüketim) yönelimi üzerinden belirlenmiştir.

Bulgular

Bireysel Okuma Kültürünü Yordayan Değişkenlere İlişkin Bulgular

Lojistik regresyon analizinin yordayıcı değişkenler açısından tüm formasyon öğrencileri yüksek bireysel okuma kültürü puanları kategorisinde sınıflandırdığı ve doğru sınıflandırma yüzdesinin %52,7 olduğu bulunmuştur. Bu yüzdenin değişkenlerin analize girmesiyle artması beklenir.

Lojistik regresyon analizinde model katsayılarından olan omnibus testi incelendiğinde incelendiğinde ki-kare değerinin ilk model için anlamlı olduğu belirlenmiştir (Ki-Kare= 40.865, sd: 3; $p < .01$). “p” değerinin anlamlı olması yordanan değişken ile yordayıcı değişkenler arasında ilişkinin varlığını göstermektedir. Buna göre yüksek ve düşük düzeyli bireysel okuma kültürü düzeyi ile yordayıcı değişkenler arasında ilişki olduğu söylenebilir. İlişkinin bir bütün olarak kabul edilebilir bir düzeyde olup olmadığının belirlenmesi için ise değişkenlere Hosmer ve Lemeshow Testi uygulanmıştır.

Hosmer ve Lemeshow testleri ile model için anlamlı olmadığı (Ki-kare=.619; sd:4; $p = .961 > .005$) göze çarpmaktadır. Hosmer ve Lemeshow testinde zayıf bir uyum .05'ten daha düşük bir anlamlılık değeri tarafından işaret edildiği için, modeli .05'ten daha büyük bir anlamlılık değeri almalıdır (Pallant, 2015). Bu değer anlamlı olmaması, modelin bir bütün olarak kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Model ki-kare istatistiğinin anlamlı olması Cox ve Snell R2 ile Nagelkerke R2 değerlerinin %20'ye yakın olması veya üzerinde olması modelin anlamlı olduğu şeklinde ifade edilebilir (Alpar, 2011). Bu duruma göre Cox ve Snell R2 değeri incelendiğinde, modelde yordayıcı değişkenler analize girdiğinde, öğrencilerin bireysel okuma kültürünü yordanan değişkendeki varyansın %24'ünü açıkladığı görülmüştür.

Yordanan değişken olan bireysel okuma kültürüne ilişkin puanları, yordayıcı değişkenler tarafından sınıflandırıldığında; modelin %72.1 sınıflama başarısına sahip olduğu görülmüştür. Bu değer %50'den büyük olması ve ilk adım sınıflandırma

oranından yüksek olması (ilk oran %52.7) analiz sınıflandırma doğruluğunun şans kriterinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile doğru sınıflandırma yapıldığını göstermektedir. Bu sonuçlar yordayıcıların düşük ve yüksek bireysel okuma kültürüne ilişkin puanlarına sahip grupları başarılı bir şekilde sınıflandırdığını göstermektedir.

Tablo 4. Bireysel Okuma Kültürü Puanlarının Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Lojistik Regresyon Sonucu Üretilen Modelde Yer Alan Değişkenlerin Katsayı Tahminleri

Adım	Değişkenler	B	S.E.	Wald	Sd	P	Exp(B)
	Cinsiyet (K)	.639	.570	1.593	1	.207	1.895
Adım 1	Okuma Kültürü Çevresi Düzeyi (Yüksek)	1.673	.327	26.118	1	.000	5.330
	SED (Yüksek)	.356	.339	1.106	1	.292	1.428
	Sabit	1.285	.490	6.875	1	.009	.277

Öğrencilerin bireysel okuma kültürüne ilişkin yönelimleri bağımlı değişken olmak üzere cinsiyet, okuma kültürü çevresi düzeyi ve SED değişkenleri ile regresyon modeli denenmiştir. Çizelge incelendiğinde formasyon öğrencilerinin okuma kültürü çevresi değişkeninin modele katkılarının anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Wald istatistiklerine göre bireysel okuma kültürünün yordanmasına en fazla katkı yapan değişken okuma kültürü çevresidir. Modele anlamlı katkı sağlayan değişkenlerin katkılarının yönü ve ağırlığının belirlenmesi için ise β değerlerinin incelenmesine gerek duyulmuştur.

Modele anlamlı katkısı olduğu belirlenen değişken formasyon öğrencilerin okuma kültürü çevresidir. Genel anlamda formasyon öğrencilerinin okuma kültürü çevresi düzeyinin bireysel okuma kültürü üzerinde anlamlı katkı yaptığı görülmüştür (Wald =26.118; sd=1; $p < .05$). Okuma kültürü çevresi düzeyi yüksek öğrencilerin bireysel okuma kültürüne ilişkin puanlarının yüksek olması, okuma kültürü çevresi düzeyi düşük öğrencilere göre 5.33 kat daha fazla olup bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .05$).

Modele anlamlı katkısı olmadığı belirlenen değişkenler ise öğrencilerin cinsiyet ve SED değişkenidir. Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin bireysel okuma kültürü üzerinde anlamlı katkı yapmadığı görülmüştür (Wald =1.593; sd=1; $p > .05$). Modele anlamlı katkısı olmadığı belirlenen değişkenlerden diğeri de SED değişkenidir (Wald = 1.106; sd=1; $p > .05$).

Özet olarak bireysel okuma kültürünü yordayan tek değişkenin okuma kültür çevresi olduğu belirlenmiştir. Okuma kültürü çevresi düzeyi yüksek olanların bireysel okuma kültürü düzeyinin düşük okuma çevresi kültür düzeyi olanlardan 5.3 kat daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Okuma Kültürü Çevresini Yordayan Değişkenlere İlişkin Bulgular

Lojistik regresyon analizinin yordayıcı değişkenler açısından formasyon öğrencileri yüksek okuma kültürü çevresi puanları kategorisinde sınıflandırdığı ve bu haliyle doğru sınıflandırma yüzdesinin %51.7 olduğu bulunmuştur. Bu sınıflandırma yüzdesinin değişkenler incelemeye dahil edildiğinde artması beklenir.

Lojistik regresyon analizi sonucunda elde edilen model katsayılarına ilişkin omnibus testi incelendiğinde ki-kare değerlerinin ilk model için anlamlı olduğu belirlenmiştir (Ki-Kare= 56.614, sd: 3; $p < .01$). “p” değerinin anlamlı olması yordanan

değişken ile yordayıcı değişkenler arasında ilişkinin varlığını göstermektedir. Buna göre yüksek ve düşük düzeyli okuma kültürü çevresi düzeyi ile yordayıcı değişkenler arasında ilişki olduğu söylenebilir. İlişkinin bir bütün olarak kabul edilebilir bir düzeyde olup olmadığının belirlenmesi için ise değişkenlere Hosmer ve Lemeshow Testi uygulanmıştır.

Hosmer ve Lemeshow testlerinin analizi sonuçlarının elde edilen model için anlamlı olmadığı (Ki-kare=1.242; sd:4; p=.871>.005) göze çarpmaktadır. Hosmer ve Lemeshow testinde zayıf bir uyum .05'ten daha düşük bir anlamlılık değeri tarafından işaret edildiği için, modeli .05'ten daha büyük bir anlamlılık değeri almalıdır (Pallant, 2015). Bu değer anlamlı olmaması, modelin bir bütün olarak kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Model ki-kare istatistiğinin anlamlı olması Cox ve Snell R2 ile Nagelkerke R2 değerlerinin %20'ye yakın olması veya üzerinde olması modelin anlamlı olduğu şeklinde ifade edilebilir (Alpar, 2011). Bu duruma göre Cox, Snell R2 değeri ve Nagelkerke R2 incelendiğinde, modelde yordayıcı değişkenler analize girildiğinde, öğrencilerin okuma kültürü çevresine ilişkin yordanan değişkendeki varyansın %23.8'ünü ve 32.1 açıkladığı görülmüştür.

Yordanan değişken olan okuma kültürü çevresine ilişkin puanlar, yordayıcı değişkenler tarafından sınıflandırıldığında; modelin %75,5 sınıflama başarısına sahip olduğu görülmüştür. Bu değer %50'den büyük olması ve ilk adım sınıflandırma oranından yüksek olması (ilk oran %51.7) analizin sınıflandırma doğruluğunun şans kriterinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile doğru sınıflandırma yapıldığını göstermektedir. Bu sonuçlar yordayıcıların düşük ve yüksek okuma çevresi kültürüne ilişkin puanlarına sahip grupları başarılı bir şekilde sınıflandırdığını göstermektedir.

Tablo 5. Okuma Kültürü Çevresi Puanlarının Belirlenmesi Amacıyla yapılan Lojistik Regresyon Sonucu Üretilen Modelde Yer Alan Değişkenlerin Katsayı Tahminleri

Adım	Değişkenler	B	S.E.	Wald	Sd	P	Exp(B)
	Cinsiyet (K)	.896	.531	2.844	1	.092	2.449
Adım	SED (Yüksek)	1.266	.349	13.161	1	.000	3.546
1	Bireysel Okuma Kültürü Düzeyi (Yüksek)	1.674	.327	26.129	1	.000	5.332
	Sabit	1.834	.533	11.841	1	.001	.160

Formasyon öğrencilerin okuma kültürü çevresine ilişkin yönelimleri bağımlı değişken olmak üzere cinsiyet, bireysel okuma kültürü düzeyi ve SED değişkenleri ile regresyon modeli denenmiştir. Çizelge incelendiğinde formasyon öğrencilerinin bireysel okuma kültürü düzeyinin ve SED değişkeninin modele katkılarının anlamlı olduğu görülmektedir (p<.05). Wald istatistiklerine göre okuma kültürü çevresi puanlarının yordanmasına en fazla katkı yapan değişken bireysel okuma kültürü düzeyidir. Modele anlamlı katkı sağlayan değişkenlerin katkılarının yönü ve ağırlığının belirlenmesi için ise β değerlerinin incelenmesine gerek duyulmuştur.

Modele anlamlı katkısı olduğu belirlenen değişken formasyon öğrencilerin bireysel okuma kültürü düzeyidir. Genel anlamda formasyon öğrencilerinin bireysel okuma kültürü düzeyi değişkeni okuma çevresi kültürüne üzerinde anlamlı katkı yapmaktadır (Wald =26.129; sd=1; p<.05). Bu bağlamda bireysel okuma kültürü düzeyi yüksek öğrencilerinin, okuma çevresi kültürü düzeyi, bireysel okuma düzeyi düşük öğrencilere göre 5.33 kat daha fazla olup bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır (p<.05).

Modele anlamlı katkısı olduğu belirlenen diğer değişken sosyo-ekonomik düzeydir. Genel anlamda formasyon öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkeni okuma kültürü çevresi üzerinde anlamlı katkı yapmaktadır (Wald =13.161; sd=1; p<.05). Bu bağlamda SED’i yüksek olan öğrencilerinin, okuma kültürü çevresi düzeyi, SED’i düşük öğrencilerden 3.5 kat daha fazla olup bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır (p<.05).

Modele anlamlı katkısı olmadığı belirlenen değişkenler ise öğrencilerin cinsiyetidir. Cinsiyet değişkeni öğrencilerin okuma kültürü çevresi puanları üzerinde anlamlı katkı yapmamaktadır (Wald =2.844; sd=1; p> .05).

Özet olarak okuma kültürü çevresini yordayan değişkenler bireysel okuma kültürü düzeyi ve SED değişkenleridir. Yüksek bireysel okuma kültür düzeyine ve yüksek SED’e sahip olmak okuma kültürü çevresinin düzeyinin yüksek olması anlamına gelmektedir.

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgular olasılık matrisleri şeklinde özetlenmiştir.

Tablo 6. Formasyon Öğrencilerinin En Yüksek Olasılıkla Bireysel Okuma Kültürü Düzeyine Sahip Olma Durumu

	Okuma Kültürü Çevresi	Olasılık Düzeyi
Yüksek Olasılıkla Bireysel Okuma Kültürü Düzeyine Sahip Olma	Üst Düzey	En Yüksek Olasılık
Düşük Olasılıkla Bireysel Okuma Kültürü Düzeyine Sahip Olma	Alt Düzey	En Düşük Olasılık

Üst düzey okuma kültürü çevresine sahip olan formasyon öğrencileri, en yüksek olasılıkla üst düzey bireysel okuma kültürü düzeyine sahiptirler. Diğer bir ifadeyle bireysel okuma kültürü düzeyini, okuma çevresi kültürü yordamaktadır. Sosyal çevresinde okuma kültürü edinmiş bireyler var olan formasyon öğrencilerinin bireysel okuma kültürüne sahip olması en yüksek olasılıktadır.

Tablo 7. Formasyon Öğrencilerinin En Yüksek Olasılıkla Okuma Çevresi Kültürü Düzeyine Sahip Olma Durumu

	Bireysel Okuma Kültürü	SED	Olasılık Düzeyi
Yüksek Olasılıkla Okuma Kültürü Çevresi Düzeyine Sahip Olma	Üst Düzey	Üst Düzey	En Yüksek Olasılık
Düşük Olasılıkla Okuma Kültürü Çevresi Düzeyine Sahip Olma	Alt Düzey	Alt Düzey	En Düşük Olasılık

Üst SED’te yer alan ve üst düzeyde bireysel okuma kültürüne sahip olan formasyon öğrencileri, en yüksek olasılıkla üst düzey okuma kültürü çevresi düzeyine sahiptirler. Diğer bir ifadeyle SED ve bireysel okuma kültürü, okuma kültürü çevresini yordamaktadır. Daha fazla sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif yaşantıları olan ve bireysel okuma kültürünü üst düzeyde yaşayan formasyon öğrencilerinin sosyal çevresinin de okuma kültürüne sahip olma olasılığının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tartışma

Araştırmanın temel amacı olarak belirlenen pedagojik formasyon eğitimi sertifika programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin bireysel okuma kültürü ve okuma kültürü çevresini yordayan değişkenlerin belirlenmesi doğrultusunda incelemeler yürütülmüştür. Araştırmada pedagojik formasyon öğrencilerinin bireysel okuma kültürü ve okuma kültürü çevresi düzeyleri ölçülmüş ve bu iki ölçekten elde edilen düzeyler bir arada incelenmiştir. Bu bağlamda okuma kültürü ve okuma kültürü çevresi olmak üzere iki farklı düzeyde verilerin ele alınıp incelendiği dile getirilebilir.

Bireysel okuma kültürünü yordayan değişkenlere bakıldığında okuma kültürü çevresi ile bireysel okuma kültürünün en yüksek ilişki düzeyine sahip oldukları dile getirilebilir. Okuma kültürü çevresinden olumlu anlamda beslenen kişilerin bireysel okuma kültürlerinin, beslenmeyenlere göre 5,3 kat daha fazla olduğu görülmektedir. Okumanın biçimlendiği okul ve onu çevreleyen topluluk okuma kültürünün gelişimi açısından önemlidir (Grace, 2021). Okuma, öğrencilerin ailelerini ve toplumu kapsayacak şekilde okul duvarlarının da ötesine uzanır (Merga ve Mat Roni, 2018; Ogugua et al., 2015, Morni, Sahari, 2013). Çocuğun aile ortamı, etkilendiği kişiler, kitaplara ve kütüphane kullanma durumları okuma alışkanlığı sürecinin önemli faktörleri arasındadır (Aküzüm ve Bars, 2022). Okuma kültürü çevresinin bireysel okuma kültürünü besleme durumunun ilgili alanyazın tarafından desteklendiği görülür.

SED özelliklerinin ve cinsiyetin ise bireysel okuma kültürü ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı görülmüştür. Altunbay ve Üstten (2020) de okuma kültürünü ele aldıkları araştırmalarında cinsiyete göre anlamlı bir fark görmemişlerdir. Ancak okuma ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulan çalışmalar da söz konusudur (Ürün Karahan, 2022; Yıldız, 2013). SED odağında yaklaşıldığında benzer biçimde İnan (2005) ve Odabaş, Odabaş ve Polat (2008) da farklı öğrenci gruplarıyla yürüttükleri çalışmalarda öğrencilerin okuma alışkanlığı düzeyi ile SED arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Bu durumu İnan (2005) "maddi imkanlar kadar; bilinç, istek, ilgi ve sevgi gibi daha soyut faktörlerin de etkisi" olmasıyla açıklamıştır. Ayrıca doğrudan SED üzerinden olmasa da anne-baba eğitim düzeyleri gibi SED ile ilişkilendirilebilecek farklı değişkenlerin okuma kültürü ile ilişkiye bakıldığı çeşitli çalışmalarda da anne-baba eğitim düzeyi ile okuma kültürü edinme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını belirleyen araştırmalar söz konusudur (Mete, 2012; Yaşar, 2022).

Okuma kültürü çevresini yordayan değişkenler ele alındığında ise SED ile okuma kültürü çevresinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. SED'i yüksek olan öğrencilerin okuma kültürü çevrelerinin de düzey olarak yüksek olduğu, SED'i düşük olan öğrencilerin okuma kültürü çevrelerinin zayıf olduğu belirlenmiştir. Okuma kültürü çevresini yordayan diğer değişken ise bireysel okuma kültürüdür. Yüksek bireysel okuma kültürü düzeyine ve yüksek SED'e sahip olmak okuma kültürü çevresinin düzeyinin yüksek olması anlamına gelmektedir. Okuma kültürü çevresini yordayan değişkenlerden birinin SED olması Matteucci ve Mignani (2014) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Ayrıca Aikens ve Barbarin (2008) de sosyoekonomik farklılıkların okuma çevresini yapılandıran aile, çevre ve okul bağlamıyla ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Özetle sosyal çevresinde okuma kültürü edinmiş bireyler var olan formasyon öğrencilerinin bireysel okuma kültürüne sahip olması en yüksek olasılıktadır. Daha fazla sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif yaşantıları olan ve bireysel okuma kültürünü üst düzeyde yaşayan formasyon öğrencilerinin sosyal çevresinin de okuma kültürüne sahip olma olasılığının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kaynakça

- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic Differences in Reading Trajectories: The Contribution of Family, Neighborhood, and Cchool Contexts. *Journal of educational psychology, 100*(2), 235.
- Aküzüm, L. & Bars, M. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kültürlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (27)*, 97-122.
- Altunbay, M. ve Uslu Üstten, A. (2020). Okuma Kültürünün Bir Göstergesi Olarak Kitaplık ve Kütüphane Kullanımı Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(3), 916-930.
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü., & Canlı, S. (2006). Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi, 34*(169).
- Baki, Y., & Gökçe, B. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü Düzeylerinin İncelenmesi. *Journal of Language Education and Research, 6*(2), 353-375.
- Bulut, P., Kuşdemir, Y., & Uzun, E. B. (2020). Okuma Kültürü Üzerine Bir İnceleme: Öğretmen Adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 8*(21), 74-95.
- Çıldır, B. ve Ergün, I. H. (2020). Okuma Kültürü Edinememiş Bireylere İlişkin Bir Anlatı Araştırması. *Ana Dili eğitimi Dergisi, 9*(2), 603-621.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik Regresyon Analizi: Kavram ve Uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10*(3), 1357-1407.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Grace, R. A. (2021). *Improving Students' K-PREP Reading Scores by Investigating the Reading Culture at Harrison Independent School*. Doctoral Thesis. Lynchburg, VA: Liberty University.
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Körkuyu, S. A. (2014). *Okuma Kültürü Edindirme Sürecini Etkileyen Temel Değişkenlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Kraaykamp, G. (2003). Literary Socialization and Reading Preferences. Effects of Parents, the Library, and the School. *Poetics, 31*(3-4), 235-257.
- Matteucci, M., & Mignani, S. (2014). Exploring Regional Differences in the Reading Competencies of Italian Students. *Evaluation Review, 38*(3), 251-290.
- Merga, M. K., & Mat Roni, S. (2018). Empowering Parents to Encourage Children to Read Beyond the Early Years. *The Reading Teacher, 72*(2), 213-221.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1*(1), 43-66.
- Morni, A., & Sahari, S. H. (2013). The Impact of Living Environment on Reading Attitudes. *Procedia-Social and behavioral sciences, 101*, 415-425.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği. *Bilgi Dünyası, 9*(2), 431-465.

- Ogugua, J. C., Emerole, N., Egwim, F. O., Anyanwu, A. I., & Haco-Obasi, F. (2015). Developing a Reading Culture in Nigerian Society: Issues and Remedies. *Journal of Research in National Development*, 13(1), 62-67.
- Özkan, C. (2022). Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Örneği). *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 120-131.
- Pallant, J. (2015). SPSS Survival Manual. Berkshire: Open University Press.
- Phillips, A., Crocker, R., Lege, R., Turner, J., & Ebo, E. (2017). Building a Reading Culture through Partnerships. Paper presented at: IFLA WLIC 2017 - Wrocław, Poland - Libraries. Solidarity. Society. in Session 138 - Literacy and Reading, Libraries for Children and Young Adults, Public Libraries and School Libraries.
- Samur, A. İ. (2014). Türkiye'deki ve Dünya'daki Çalışmaların Tanıklığında "Okuma Kültürü". *HAYEF Journal of Education*, 11(2), 157-188.
- Sever, S. (2015). Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sofuoğlu, N. (2023). Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürü Edindirmeye Yönelik Öz Yeterlik Algıları. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tania, H. (2009). Literacy as Sociocultural Practice. *教育研究/國際基督教大學教育研究所*, (51), 125-132.
- Turan, R. (2021). Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirmede Uygulanan Pedagojik Formasyon Programları Üzerine Bir İnceleme (1979-2021). *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(47):2572-2587.
- Ürün Karahan, B. (2022). Eğitim Fakültesi Öğretmen Adayları ile Formasyon Grubu Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları ile Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(3), 1210-1219.
- Ürün Karahan, B. (2019). Türkçe öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Okumaya Yönelik Motivasyonlarıyla İlişkisi. *International Journal of Language Academy*, 6(22), 112-119.
- Wollscheid, S. (2013). Parents' Cultural Resources, Gender and Young People's Reading Habits - Findings from a Secondary Analysis with Time-Survey Data in Two-Parent Families. *International Journal About Parents in Education*, 7, 69-83.
- Yakup, A. (2020). Türkiye'deki Üniversite Öğrencilerinin Kitap Okuma Profilleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(1), 278-303.
- Yaşar, H. N. (2022). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü Görünümleri. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-271.
- Yılmaz, B., & Cengiz, E. (2022). Okuma Kulüplerinin İşlevleri ve Okuma Kültürüne ve Alışkanlığına Etkileri. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 264-290.
- YÖK (2023) Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Detaylar. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/pedagojik-formasyon-egitimine-iliskini-detaylar-belirlendi.aspx>, [Erişim tarihi: 01.09.2023].



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 868-898.
|| Geliş Tarihi-Received: 15.08.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 02.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1344013

Göç ve Mültecilik Konulu Türkçe ve Çeviri Çocuk Kitaplarında Eğitsel İletiler*

Educational Messages in Turkish and Translated Children's Books on Migration and Refugee Issues

Ezgi DURSUN**
Bircan EYÜP***

Öz

Bu çalışmanın amacı göç ve mültecilik konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletilerin destekledikleri alanları ve aktarılış biçimlerini belirlemektir. Nitel yöntemle göre tasarlanan çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmanın veri kaynağını 2010-2020 yılları arasında yayımlanmış, 6-14 yaş aralığına hitap eden ve içerisinde mutlaka insan karakteri bulunduran 13'ü Türkçe ve 13'ü çeviri olmak üzere toplam 26 çocuk kitabı oluşturmaktadır. Çeviri kitaplar içerisinde orijinal dili İngilizce, Fransızca, Felemenkçe, Japonca, Yunanca ve İspanyolca olan kitaplar yer almaktadır. Çalışmada tespit edilen eğitsel iletiler alan yazınında yer alan kategorilerden hareketle kişisel gelişimi, toplumsal gelişimi, ulusal düşüncenin gelişimini, evrensel düşüncenin gelişimini, çevre bilinci gelişimini ve dini gelişimi destekleyen eğitsel iletiler şeklinde sınıflandırılmıştır. Araştırmada Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında en çok yer verilen iletilerin öncelikle kişisel sonra da toplumsal gelişimi destekleyen eğitsel iletiler olduğu belirlenmiştir. Diğer kategorilerin sıralamasında Türkçe ve çeviri kitaplar arasında farklılıklar görülürken en az yer verilen iletilerin ulusal gelişimi desteklemeye yönelik iletiler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Türkçe ve yabancı çocuk kitabı yazarlarının göç ve mültecilik konusunu ele alırken çocuklara vermek istedikleri iletiler konusunda tutumlarının birbirine yakın olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Çocuk edebiyatı, eğitsel ileti, göç, mültecilik, çocuk kitapları.

Abstract

The aim of this study is to determine the areas supported by the educational messages in Turkish and translated children's books on migration and refugees and the way they are conveyed. Document analysis method was used in the study designed according to qualitative method. The data obtained were analysed by content analysis method. The data source of the study consists of a total of 26 children's books published between 2010 and 2020, 13 in Turkish and 13 in translation, addressing the age range of 6-14 and containing human

* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Tezin Adı: Göç ve mülteci konulu Türkçe ve çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde eğitsel iletilerin incelenmesi

** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, e-posta: e.drnsn60@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8061-1159.

*** Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, e-posta: bircaneyup@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8061-1159.

characters. Among the translated books, there are books whose original languages are English, French, Dutch, Japanese, Greek and Spanish. The educational messages identified in the study were classified as messages that support personal development, social development, development of national thought, development of universal thought, development of environmental awareness and religious development based on the categories in the literature. In the study, it was determined that the most common educational messages in Turkish and translated children's books were messages supporting personal development and then social development. While there were differences between Turkish and translated children's books in the ranking of other categories, it was determined that the least common educational messages were messages supporting national development. As a result of the research, it has been revealed that the attitudes of Turkish and foreign children's book authors are close to each other in terms of the educational messages they want to give to children while dealing with the subject of migration and refugee issues.

Keywords: Children's literature, educational message, migration, refugee, children's books.

Giriş

Bir toplumun gelişmesinde, ilerlemesinde ve daha bilinçli nesiller yetiştirmesinde ana unsurlardan biri eğitimidir. Bu nedenle çocukların eğitimine küçük yaşlarda başlanılmasının ve tabandan iyi eğitilmiş bireyler yetiştirilmesinin önemi büyüktür. Okullar sistemli ve programlı bir eğitim anlayışıyla bu sürecin en önemli ve temel basamağını oluştururlar. Ancak hem okul içinde hem de okul dışında çocuğun bilişsel, dilsel, sosyal ve duyuşsal gelişimine katkı sağlayan önemli alanlardan biri de çocuk edebiyatıdır (Sever, 2019).

Çocuk edebiyatı "çocuğun; hayal dünyasına hitap eden, üstün nitelikleri olan, estetik bir boyut taşıyan, kelime hazinesine uygun, ana dilini geliştirebilecek özellikte, ulusal ve evrensel değerleri içeren, psiko-sosyolojik gelişimine katkı sağlayan, severek dinlediği/okuduğu, zevk aldığı yazılı ve sözlü edebiyat mahsulleri" olarak ifade edilmektedir (Temizyürek, 2003, s. 161). Çocuk edebiyatı amacını ve işlevini bu özgün ve nitelikli ürünlerle yani diğer bir ifade ile çocuk kitapları vasıtasıyla gerçekleştirir. Bu edebi ürünler aracılığıyla çocukların kendilerine ait bir dünya oluşturmaya, yaşadığı toplumu ve dünyayı keşfetmesine, kendi kurallarını kendilerinin oluşturmaya katkı sağlayan çocuk edebiyatı çocuk eğitimi açısından her geçen gün daha da dikkat çekici bir alan hâline gelmektedir. Toran ve Dilek (2017) de çocuk kitaplarının çocuk eğitiminde önemli rol oynadığına vurgu yaparlar. Davranış kazandırmadan bilgi aktarmaya, herhangi bir konuda eğitmekten kavram öğretimine birçok alanda çocuk edebiyatından yararlanılmaktadır (Şimşek ve Yakar, 2016). Çocuk edebiyatı eğiticilik özelliğinin yanı sıra çocuklara birey olduklarını hissettirmekte ve onları özel kılmaktadır. Çocuklar bir şey anlamaz algısından sıyrılıp çocuklar her şeyi anlar ve kendilerine özel bir bakış açısıyla anlamlandırır algısına geçişi sağlamaktadır. Tüm bunların temelinde ise çocuk edebiyatının kaynağını ve sınırlarını belirleyen asıl öznenin çocuk olması yatmaktadır (Şirin, 2016).

Şirin (2016) çocuk için yazılacak olan bir eserin öncelikle çocuk bakışı, çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliğine uygun yazılması gerektiğini belirtir. Çocuk bakışı, olaylara bir çocuk edasıyla bakarak olanları anlatabilmektir. Şirin (2019) bunu "çocuk dürbünü" olarak da nitelendirmektedir. Çocuğa görelikten ve çocuk gerçekliğinden kasıt ise eserlerde çocuğun gelişimine ve dünyayı anlamlandırma şekline yaklaşabilmek ve işlenecek konu her ne ise onu bu ölçütlere uygun şekilde ele almaktır. Dilidüzgün (2003) de bu konuda çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğa ve çocuk gerçekliğine yer vermesi ve bilgi yüklemesi yaparak çocukları baskı altında bırakmaması gerektiğini vurgular. Bu tür ölçütlerin sağlanmasında ise kitaplarda yer verilen karakterler önem taşımaktadır. Karatay (2016, s. 99) "çocuğun kitaptaki olumlu karakterle/kahramanla özdeşleşmesi, bütünleşmesi, anlatının içine girebilmesi için, yazarın eserde betimlediği karakterin

inandırıcı, güvenilir, günlük yaşamdaki kadar gerçekçi ve çocukla aynı yaş düzeyinde olması gerektiğini” belirtir. Böylece karakterlerin özellikleri çocuğun kitapla rahatça bütünleşmesini sağlarken aynı zamanda hem kendi özelliklerini hem çevresindeki kişi, olay ve durumları hem de dünyayı daha kolayca öğrenmesine, keşfetmesine zemin hazırlamış olur.

Çocuk edebiyatında yaşama dair birçok konu ele alınır. Çocuk, kendisi için yazılmış ya da söylenmiş bir edebi üründe yaşadığı ortamın bir benzerini bulma, anlatılanlar ile yaşadıkları arasında bağlantı kurma ve karşılaştırma yapma imkânına sahip olur (Karatay, 2007). Böylece çocuk edebiyatı çocuğun yaşamı tanıması ve hatta yaşam hakkındaki ilk tecrübelerini oluşturabilmesi için çocuğa uygun bir ortam sağlar. Çocuk kitaplarında bulunması gereken ilkeleri ifade eden Sever (1995) de bu ilkeler içerisinde kitapların çocuğa yaşadığı çevreyi, ülkeyi, dünyayı gerçekçi bir şekilde tanıtmayı ve çocuğun bunlarla bütünleşmesine yardım etmesi gerektiğine yer verir. Bu ilkeyi destekleyici yönde yaşam ile edebi ürünler arasında ilişki kuran Kanter (2014, s. 569), “yaşamın, sadece deneyimlerle ya da verili gerçekliklerle değil toplumsal yaşamın katı gerçekliğine hazırlayacak ve sosyokültürel atmosferi tanıttak edebî ürünlerle de öğretilmesi” gerektiğinin altını çizer. Bu durumda çocuk edebi ürünlerde geçen olaylardan ve kişilerden yaşamı öğrenirken aynı zamanda ders çıkararak başka yaşamları deneyimleyebilir ve bu sayede kendi yaşam deneyimlerini de çeşitlendirebilir (Fırat, 2008). Böylelikle kitaplar yoluyla çocuklar tanımadığı yaşamları ve bu yaşamları deneyimleyen başka çocukları tanıyabilir. Kahramanların yaşadıklarına eşlik ederek farklı dünyalara açılabilir ve kolaylıkla o kahramanlarla empati kurabilirler.

Çocuk edebiyatı, çocuğun yaşamla alakalı çeşitli konularda fikir sahibi olmasında başvurulabilecek en sağlıklı yollardan biridir. Çocuk, kendisine uygun bir söylem oluşturularak çocuk edebiyatı aracılığıyla toplumda yaşanan ve toplumu etkileyen her konu ile önceden tanıştırılabilir. Yaşamı konu edinmesi sebebiyle de güncellik çocuk edebiyatının dikkate alınması gereken hususlardan biridir. Bu açıdan bakıldığında yaşanan güncel olayların, gündemde olan birçok konunun çocuk edebiyatında yansımaları, izleri görülmektedir. Göç ve mülteci konusu da bu izlerden biridir. Uluslararası Göç Örgütü’nün (IOM) yayımladığı Göç Terimleri Sözlüğü’ne (2009) göre göç, bir veya bir grup insanın süresi, yapısı ve nedeni fark etmeksizin uluslararası bir sınırı aşması veya kendi ülkeleri içinde yer değiştirmesi olarak tanımlanır. IOM yayımladığı 2020 Dünya Göç Raporu’nda dünya genelindeki uluslararası göçmenlerin sayısının yaklaşık 272 milyona ulaştığı ve bu sayının üçte ikisini yaklaşık 169 milyon göçmen işçinin oluşturduğu; geriye kalan kısmını ise ülkesinde yerinden edilmiş ve vatansız kişiler ile mültecilerin oluşturduğu belirtilmektedir. Rapora göre Türkiye dünyada en fazla göç alan 20 ülke arasında 12’nci sırada yer almaktadır. Türkiye’nin en fazla göç verdiği ülkelerin ise sırayla Almanya, Fransa, Hollanda, Avusturya ve ABD olduğu belirtilmektedir (IOM, 2020). Rapora genel olarak bakıldığında dünyada göçmen sayısındaki şaşırtıcı artışa geçtiğimiz yıllarda yaşanan şiddet olayları sebebiyle yerinden edilen ve mültecilik hayatına zorlanan insanların yol açtığı görülmektedir. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR), 2021 yılının sonunda dünya çapında 89,1 milyon insanın zorla yerinden edildiğini ve bu sayının içerisinde 27,1 milyon mülteci, 53,2 milyon kendi ülkeleri içinde yerinden edilmiş kişi ve 4,6 milyon sığınmacının bulunduğunu açıklamıştır (UNHCR, 2021). Bu veriler, mülteci konusunun küresel bir sorun olduğunu net bir şekilde ortaya koymakta ve bu sebeple tüm dünyayı etkilediğini göstermektedir. Mültecilerin sayılarının artması aynı zamanda toplumu ilgilendiren her alanda görünürlüklerini de artırmaktadır. Türkiye de özellikle 2011 yılında Suriye’de ortaya çıkan iç savaşla birlikte göç, mültecilik, mülteci konuları ile ilgilenmek durumunda kalmıştır. 2011 yılından sonra Türkiye’ye gelerek toplumun her alanında görünmeye başlanan mülteciler bu konunun

ehemmiyetini göstermiştir. Mülteciler Derneği (2021), 2021 Kasım ayında Türkiye’de 3 milyon 738 bin Suriyeli olduğunu ve bu sayının 1 milyon 771 bin 666’sını yani toplam sayının %74’ünü 0-18 yaş aralığındaki çocukların oluşturduğunu açıklamıştır. Mülteci çocuk sayısının bu kadar fazla olması durumun vahametini daha çok arttırmaktadır. Çocukların bu zorlu koşullarda hem fiziksel hem de psikolojik olarak zorluk çektiği aşikârdır. Yapılan çalışmalarda da göçün öncesi ve sonrasında yaşanan olaylardan çocukların daha fazla etkilendiği görülmektedir (Yenen ve Ulucan, 2020). Fakat göç eylemi çift taraflı değerlendirilmeyi gerektirir. Bu açıdan göç, hem bu yolculukta bulunmak zorunda kalan insanlar için hem de yolculuğun son bulduğu yerde yaşayan insanlar için yeni hayat şartlarını da beraberinde getirmektedir.

Göç ve mültecilik konusu yetişkinler tarafından daha kolay anlaşılabilirken çocukların bakış açısıyla anlaşılmasının karışık ve zor olduğu söylenebilir. Burada da çocuklara bu konuları aktarmada etkili rol oynayan çocuk edebiyatı ürünlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Zira göç, sorun odaklı çocuk edebiyatı konularından biridir ve Türk çocuk edebiyatı eserlerinde yer almaktadır (Yılmaz ve Yakar, 2018). Bulut (2018) da son dönemlerde çocuk ve gençlik edebiyatında mültecilik konusunun ön plana çıkışına vurgu yapar ve bunun karşılaşılan yeni durumu anlatma ihtiyacı duyulmasından kaynaklandığını belirtir. Bununla birlikte sadece Türk değil birçok ülkenin çocuk edebiyatında da göç ve mültecilik konusunu ele alan eserlere rastlanmaktadır. Hatta Güngör (2020) Batı edebiyatında önemli bir yere sahip olan göç ve mültecilik konusunun artık dünya edebiyatının ortak konusu hâline dönüştüğünü belirtir. Bu sebeple bu çalışmada göç ve mültecilik konusunu ele alan Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarının birlikte incelenmesinin gerektiği düşünülmüştür. Bu eserler çocuklara çeşitli kurgular içerisinde göç ve mültecilik konularını sunmakta ve çocuğun kendi hayal dünyasında anlamlandırmasına katkı sağlamaktadır. Melanlıoğlu (2020a) çocuk edebiyatının bu konuyu çocukça anlatabileceğini ve çocuklarda ön yargı oluşturmadan empati duygularını geliştirebileceğini belirtmiştir. Çocuk edebiyatı eserleri çocukların mülteci farkındalığını kazanabilmelerine yardımcı olurken yaşamlarında yer alan bu konuyu daha iyi anlamlandırmalarına da katkı sağlayabilir. Çocuklar, kitaplar aracılığı ile konuya çevrelerindeki insanların mültecilere bakış açılarından sıyrılarak daha çok onları anlamaya çalışan bir anlayışla bakmayı öğrenebilir. Bu doğrultuda bu çalışmada göç ve mültecilik konusunu ele alan Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında hangi eğitsel iletilerin çocuklara sunulduğu araştırılmak istenmiştir.

Çocuk edebiyatında ileti, “sanatçının yapıtı oluşturmasına neden olan, çocukla paylaşmak istediği duygu ve düşüncedir. Çocuklarda oluşturmak istediği temel duyarlılık, onlara iletmek istediği asıl düşüncedir” (Sarıkaya ve Akdeniz, 2021, s. 94). İletiler çocukları duygu ve düşünce yönünden etkileyeceği için çocuk ile yazınsal metin arasındaki ilişkide önemli bir rol üstlenirler (Karagöz, 2018). Doğrudan ya da dolaylı aktararak çocuğun dünyasında eğitici işleve de sahip olabilmektedir. Bu durumda kitaplarda mevcut olan söylem ve sunulan uyaranlar çocuğun düşünce ve davranış yapısını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu sebeple bu çalışmanın merkezinde Türkçe ve çeviri kitaplardaki eğitsel iletiler yer almaktadır. Çocukların duygu ve düşünce dünyaları üzerindeki etkisi düşünüldüğünde göç ve mültecilik gibi hassas bir konuda çocuklara farklı kültürlerden yazarların hangi eğitsel iletileri ne şekilde sundukları sorusu dikkat çekmektedir.

Alan yazını tarandığında Türkiye’de ve dünyada çocuk edebiyatında göç ya da mültecilik konuları üzerine yazılmış çocuk kitaplarını inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda çocuk kitaplarında göç ve mültecilik olgusu (Yakar, 2017; Altunbay ve Çakır, 2018; Altıparmak-Yılmaz ve Özcan, 2023), göç ve

göçmenlik (Temur ve Ertem, 2019), 21. yüzyıl krizi olarak mültecilik (Crawford vd., 2019), çocukların göç ve mültecilik konularına verdikleri cevaplar (Evans, 2017; Hope, 2018), mülteci çocuklar (Güngör ve Kızıler-Emer, 2020), mültecilerin deneyimleri (Ward ve Warren, 2019), kültürleşme stratejileri (Balta, 2018), kültürlerarası etkileşim (Melanlioğlu, 2020c), mülteci kimliğinin sunuluşu (Hope, 2008; Bulut, 2018), mülteci çocukların çatışmaları (Melanlioğlu, 2020b), duyarlılık eğitimi (Melanlioğlu, 2020a), değerler (Sönmez ve Yorulmaz, 2022), empati öğeleri (Dursun ve Eyüp, 2021), görsel metin uyumu (Büyükkız vd., 2022), ele alınan ortak temalar (Nath ve Grote-Garcia, 2017) ile kitapların içerik ve resimleme özellikleri (Strekalova-Hughes, 2019; Arıcı ve Işıtan, 2021) gibi konuların ele alınıp incelendiği bilinmektedir. Ancak çalışma kapsamında yapılan taramalarda göç ve mülteciliği konu alan çocuk kitaplarını eğitsel iletiler açısından inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Eğitsel iletiler üzerine çokça çalışma olmasına rağmen bu çalışmaların önemli bir kısmının genellikle belli bir yazarın ya da şairin eserlerinde yer alan iletileri belirlemeye yönelik olduğu görülmüştür (Akçay ve Bayram, 2015; Cesur ve Baş, 2015; Işık ve Aktaş, 2017; Tekin ve Büyükkız, 2019; Derman ve Acele, 2020; Cavga ve Eyüp, 2021). Bu çalışmada, alan yazınında yapılmış ve doğrudan bir yazarın ya da şairin eserleri üzerine odaklanılmış çalışmaların aksine; günümüz dünyasında çocukların hem televizyonda hem internette hem de çevrelerinde sıkça gördükleri, duydukları ya da karşılaştıkları konulardan biri olan göç ve mültecilik üzerine yazılmış çocuk edebiyatı ürünlerine odaklanılmıştır. Çocuk kitaplarında ele alınan bu konunun çocuklara hangi eğitsel iletiler aracılığıyla aktarıldığının önemli olduğu düşünülmektedir. Zira bu eğitsel iletilerin çocukların hem konuya hem de çevrelerinde gördükleri göçmen ya da mültecilere bakış açılarının, tutumlarının şekillenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Çalışmada ayrıca göç ve mültecilik konusunu işleyen Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarının birlikte ele alınıp karşılaştırmalı olarak da incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun göç ve mültecilik konusunun hem Türkiye’de hem de diğer ülkelerde çocuk kitapları aracılığıyla hangi eğitsel iletiler üzerinden çocuklara sunulduğunu göstermesi açısından dikkate değer olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bu karşılaştırma ile göç ve mülteci konusunu ele alırken sunulan eğitsel iletiler arasında belirgin bir farklılığın olup olmadığını ve iletilerin nasıl aktarıldığını görmenin önemli olacağı düşünülmektedir. Tüm bunlardan hareketle bu çalışmanın amacı göç ve mültecilik konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletileri belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Göç ve mültecilik konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında hangi eğitsel iletiler yer almaktadır?
2. Göç ve mültecilik konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletilerin destekledikleri alanlar nelerdir?
3. Göç ve mültecilik konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletilerin destekledikleri alanlara dağılımları nasıldır?
4. Göç ve mültecilik konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletilerin aktarılış biçimleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Nitel yönteme göre tasarlanan bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde, “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi” yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189). Doküman analizi çoğunlukla diğer yöntemlerle kullanılmakla birlikte tek başına bir

yöntem olarak da kullanılmaktadır (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Özellikle COVID-19 salgın sürecinde diğer uygulamalı yöntemlerin kullanılamaması doküman analizinin önemini daha çok ön plana çıkarmıştır (Morgan, 2021). Bu çalışmada da göç ve mültecilik konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletilerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Veri Kaynağı

Veri kaynağı oluşturulurken kitapların 6-14 yaş aralığındaki çocuklar için uygun olması, kitaplarda insan karakterinin yer alması ve 2010-2020 yılları arasında yayımlanmış olması dikkate alındığından çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden çerçevesi belirlenmiş ölçütlere uygun tüm durumlar çalışılmaktadır. Bu ölçütler araştırmacılar tarafından oluşturulabileceği gibi hazır ölçütler de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada belirlenen ölçütler ise konu dikkate alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmanın veri kaynağı daha önce yapılmış olan çalışmalardan ve araştırmacıların konu üzerine yaptığı çeşitli araştırmalar sonucunda belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda göç ve mülteciliği konu alan toplam 31 adet Türkçe ve çeviri çocuk kitabı tespit edilmiştir. Ancak kitaplar temin edildikten sonra bazı kitapların basım yıllarının 2010 yılından önce olması (Balık, Küçük Göçmen, Hitler Oyunağımı Çaldı) ve bazı kitapların da sadece hayvan karakterine yer vermesi (Hoş Geldiniz, Tombik Balık Mutluluk Peşinde) nedenleriyle 5 kitap çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Böylece araştırmanın veri kaynağını göç ve mültecilik konulu orijinal basım dili Türkçe olan 13, İngilizce olan 7 ve Almanca, Fransızca, Felemenkçe, Yunanca, Japonca ve İspanyolca olan birer eser olmak üzere toplam 26 kitap oluşturmuştur. Kitaplara ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Kitaplara ait tanımlayıcı bilgiler

Kitap kodu	Kitabın adı	Yazarı	Yayın evi	Orijinal dili	Yayı n yılı
AK	Akim Koşuyor	Claude K. Dubois	Ginko Çocuk	Fransızca	2019
BAHK	Benim Adım Hiç Kimse	Frank Cottrell Boyce	Tudem	İngilizce	2014
BAMD	Benim adım Mülteci değil	Kate Milner	Arden	İngilizce	2019
BD	Bulut Delisi	Leyla Ruhan Okyay	Can Çocuk	Türkçe	2017
Ç	Çabuksığınlar	Claude Grumberg	Yapı Kredi Yayınları	Fransızca	2016
ÇÇ	Çamur Çocuk	Steve Tasane	Genç Timaş	İngilizce	2019
ÇK	Çikolata Konuşur musun?	Cas Laster	Genç Timaş	İngilizce	2019
DİBŞ	Dünya İçin Bir Şans	Ece Erdoğan Levi	Hep Kitap	Türkçe	2017
EUM	Evinden uzakta (mülteci)	Pimm Van Hest	Gergedan	Felemenkçe	2017
HZ	Halepli Zeynep	Mevlana İdris Zengin	Vak Vak	Türkçe	2016
HK	Halep’ten Kaçış	N. H. Senzai	Bilge Baykuş	İngilizce	2020
JBU	Juju Beni Unutma	Çiğdem Sezer	Bilgi	Türkçe	2015
1K	Kaçış	Ayşe Yamaç	Bu	Türkçe	2015
KÇ	Kayıktaki Çocuk	Maya Mizuno	Timaş	Japonca	2017
KZ	Kırlangıç Zamanı	Ahmet Büke	Can Çocuk	Türkçe	2019

2K	Konaktakiler	Karin Karakaşlı	Günışığı Kitaplığı	Türkçe	2016
KKÇ	Kömür Karası Çocuk	Müge İplikçi	Günışığı Kitaplığı	Türkçe	2014
KOEU	Kuş Olsam Evime Uçsam	Güzin Öztürk	Tudem Yayınları	Türkçe	2016
KY	Kuzey Yıldızı	Güldem Şahan	Tudem	Türkçe	2019
MÇD	mavi çöl develeri	Maro Sfakianopoulou	Erdem	Yunanca	2017
TBK	Tarık ve Beyaz Karga	Kolektif- 10 Mülteci Çocuk	Sarıgaga Yayıncılık	Türkçe	2018
TA	Taştan Adamlar	Margriet Ruurs	Nesin	İngilizce	2017
TBDH	Tombik Balık Denizler Hepimizin	Habib Bektaş	Tudem	Türkçe	2017
USÇ	Umut Sokağı Çocukları	Gülsevin Kral	Günışığı Kitaplığı	Türkçe	2015
SKD	Suya Kavuşuncaya Dek	Linda Sue Park	Beyaz Balina Yayınları	İspanyolca	2010
Y	Yolculuk	Francesca Sanna	Taze Kitap	İngilizce	2018

*Kitap isimleri orijinal hâlleri değiştirilmeden kullanılmıştır. (Örnek: Benim adım Mülteci değil)

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada verilerin toplanması doküman analizi için önerilen beş aşama doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar (Forster 1995, Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 194'ten) "dokümanlara ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma" şeklinde sıralanmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak çalışmada ele alınan çocuk kitapları belirlenmiş ve kitaplar yayınevlerinden ya da güvenilir kitap satış sitelerinden temin edilmiştir. Orijinalliği kontrol edilen kitaplar araştırmacılar tarafından okunarak genel bir izlenim elde edilmiştir. Çalışmanın amacına uygun olup olmadıkları, eğitsel iletiler açısından incelemenin mümkün olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Kitapların çalışma için uygun olduğuna karar verildikten sonra araştırmacılar kitap inceleme sürecinin nasıl olması ve eğitsel iletilerin ne şekilde tespit edilmesini belirlemek amacıyla araştırmada yer alan bir kitabı birlikte incelemişlerdir. Öncelikle bir tablo oluşturulmuş ve tabloda eğitsel iletinin bulunduğu kitap ve cümle, tespit edilen eğitsel ileti, iletinin kullanım sıklığı ve destekleyebileceği alan, bu iletinin geçtiği cümle ya da cümlelerde nasıl aktarıldığına dair sütunlara yer verilmiştir. Bu doğrultuda kitapların her bir cümlesinin dikkatli bir şekilde okunup belirlenen eğitsel iletilerin tabloya işlenmesine karar verilmiştir. Eğer bir kelime ya da kelime grubu kitaplarda farklı alanlara yönelik anlamlar içererek kullanılmışsa bu tür ifadeler not edilip birden fazla alan içerisinde bu eğitsel iletilere yer verilmiştir. Bir cümlede birden fazla eğitsel ileti olduğu takdirde tüm iletilerin kodlanmasına, mizah aracılığıyla olumsuz gibi sunulan ancak gerçekte olumlu yönü vurgulanmaya çalışılan eğitsel iletilerin de sayılmasına karar verilmiştir. Çalışmada kitaplar tamamen bitirildikten sonra belirlenen eğitsel iletilerin destekledikleri alanlara göre gruplandırılması yapılmıştır. Tespit edilen tüm eğitsel iletiler çalışma kapsamına dâhil edilmiştir.

Çalışmada verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizinde "birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak" amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Bu doğrultuda öncelikle araştırmacılar tarafından kitaplarda yer alan tüm eğitsel iletiler belirlenmiş ve kodlamaları yapılmıştır. Kodlama yapılarak verileri anlamlandırmak, verileri anlamlı parçalara ayırmak ve elde

edilen verileri daha kapsamlı başlıklar altında sınırlandırmak amaçlanır (Creswell, 2017). Bu çalışmada da kodlamalar yapıldıktan sonra alan yazınında mevcut olan araştırmalardaki sınıflandırmalar dikkate alınarak kodlar uygun kategori başlıkları altında toplanmıştır. Bu kategoriler şunlardır (Akçay ve Baş, 2015; Cesur ve Baş, 2015) kişisel gelişimi desteklemeye yönelik eğitsel iletiler, toplumsal gelişimi destekleyen eğitsel iletiler, ulusal düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletiler, evrensel düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletiler, çevre bilinci gelişimini destekleyen eğitsel iletiler ve dini düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletiler. Çalışmada tespit edilen eğitsel iletiler ayrıca aktarılış biçimlerine göre de incelenmiştir. Burada ise eğitsel iletiler doğrudan aktarım ve dolaylı aktarım şeklinde kategorilere ayrılmıştır.

Belirlenen kategoriler ve ilgili eğitsel iletiler bulgulara tablolar hâlinde sunulmuştur. Uzman görüşüne başvurularak alınan dönütler doğrultusunda bulguların son şekli verilmiştir. Bulguların daha anlaşılır olması adına kitaplardan yapılan alıntılarda sayfa numaraları verilirken kitap isimleri için belirlenen kodlar kullanılmıştır. Bu kodlar veri kaynağını açıklarken Tablo 1’de sunulmuştur. Ancak veri kaynağında iki kitap için aynı kodlama karışıklığa sebep olabilir düşüncesiyle Kaçış kitabı ‘1K’, Konaktakiler ‘2K’ olarak kodlanmıştır. Çalışmada ayrıca belirlenen eğitsel iletilerin bulguların sunumu sırasında sıkça tekrarlanıp karışıklığa sebep olmaması adına belirlenen iletiler için de kodlar oluşturulmuştur. Her bir eğitsel iletinin bulunduğu kategorinin ilk harfi doğrultusunda kodlaması yapılmıştır. Bu kodlar da Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir. Bulgular bölümünde tablo açıklamalarından sonra kitaplardan verilen örneklerle karar verilirken incelenen kitapların fazla olması ve tüm örneklerin verilmesinin mümkün olmaması sebebiyle en çok yer verilen eğitsel iletilerden örnekler sunulmuştur.

Araştırma konusu ile ilgili 26 kitap incelendikten sonra kitaplarda bulunan tüm eğitsel iletiler destekledikleri alanlara göre kategoriler altında toplanmıştır. Kategorilere göre ayrılan eğitsel iletiler, ait oldukları kategorinin ismine göre kodlanarak aşağıda yer alan Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de sunulmuştur. Kodlar alfabetik sıraya göre sıralanmıştır.

Tablo 2. Kişisel gelişimi destekleyen eğitsel iletiler

İleti kodu	İleti adı	İleti kodu	İleti adı
K1	Anlayış göstermek/saygı duymak	K40	Kavga etmemek
K2	Araştırma yapmak	K41	Kendine hâkim olmak
K3	Azimli olmak	K42	Kendini cesaretlendirmek
K4	Başarıya önem vermek	K43	Kendini keşfetmek/Kendini tanımak
K5	Başkalarını düşünmek/düşünceli davranmak	K44	Kitap okumaya önem vermek
K6	Bencil olmamak	K45	Kitapları sevmek/sevdirmek
K7	Bütünü görmek	K46	Liderlik yapmak
K8	Cesaretlendirmek	K47	Merak etmek
K9	Cesaretli olmak	K48	Merhametli olmak
K10	Çalışmanın önemi	K49	Mücadele etmek
K11	Çözüm üretmek	K50	Mütevazı olmak
K12	Dikkatli olmak	K51	Öğrenmeye istekli olmak
K13	Dostça davranmak	K52	Ön yargılı olmamak
K14	Dürüst olmak	K53	Öz güven sahibi olmak/Kendine güvenmek
K15	Düşünerek hareket etmek	K54	Özür dilemek

K16	Düzenli olmak	K55	Planlı olmak
K17	Elindeki imkânların kıymetini bilmek	K56	Rica etmek
K18	Emanete sahip çıkmak	K57	Sabretmek
K19	Emeğin karşılığını vermek	K58	Sağlığa önem vermek
K20	Empati kurmak	K59	Sanatı sevmek/sanata ilgi duymak
K21	Fedakâr olmak	K60	Sorgulamak
K22	Gerçekleri görmek	K61	Sorumluluk almak/aldığı görevi yerine getirmek
K23	Girişimci olmak	K62	Sorunlardan kaçmamak
K24	Giyimine özen göstermek	K63	Söz dinlemek
K25	Güçlü olmak	K64	Şefkat göstermek
K26	Güven duymak	K65	Temizliğe önem vermek
K27	Hakkı savunmak/Hakkını savunmak	K66	Teskin etmek/yatıştırmak
K28	Hatalarını düzeltmek	K67	Teşekkür etmek
K29	Hayal gücünü kullanmak/hayal etmek	K68	Umut etmek
K30	Hayata olumlu bakmak	K69	Vazgeçmemek
K31	Hedef belirlemek	K70	Verilen sırta sahip çıkmak
K32	Hediye etmek	K71	Verilen sözleri yerine getirmek
K33	Hoşgörülü davranmak	K72	Yalan söylememek
K34	İdareli kullanmak	K73	Yanlış davranışlara karşı tepki göstermek
K35	İsraf etmemek	K74	Yaşama ve yaşamaya önem vermek
K36	İyi insan olmak	K75	Yeni fikirler üretmek
K37	İyilik yapmak	K76	Yeniliklere ve farklılıklara açık olmak
K38	Karar vermek	K77	Zamana uygun tercihlerde bulunmak
K39	Kararlı olmak	K78	Zor durumları yönetmek

Kişisel gelişimi destekleyen eğitsel iletiler kategorisinde 78 kod bulunmaktadır.

Tablo 3. Toplumsal gelişimi destekleyen eğitsel iletiler

İleti kodu	İleti adı	İleti kodu	İleti adı
T1	Adil olmak	T24	İkramda bulunmak
T2	Ahlaki kurallara/görgü kurallarına dikkat etmek	T25	İnsanlar ile alay etmemek
T3	Aile sevgisi/ailenin önemi	T26	İnsanlara lakap takmamak
T4	Arkadaşlığa önem vermek	T27	İş birliği yapmak
T5	Başkalarını sevindirmek	T28	İş bölümü yapmak
T6	Birlik olmak	T29	İzinsiz bir şey almamak/bir şeye dokunmamak
T7	Büyüklerle saygılı olmak	T30	Konuşma ve dinleme kurallarına uymak
T8	Büyüklerle yardım etmek	T31	Kültürel mirasın aktarımına önem vermek
T9	Çocuğa değer vermek	T32	Mahremiyete önem vermek
T10	Çocuğa ve aileye zaman ayırmak	T33	Nasihah etmek
T11	Çocuğu belli bir kalıba sokmamak	T34	Paylaşmak
T12	Çocuğu teşvik etmek	T35	Saygılı/nezaketli davranmak
T13	Çocukları sevmek/çocukları korumak	T36	Selamlaşma

T14	Davet etmek	T37	Sevgiye önem vermek
T15	Dertleşmek	T38	Sosyal etkinliklere katılmak
T16	Destek olmak	T39	Tarihe ve tarihi kişiliklere önem vermek
T17	Ebeveynden izin almak	T40	Teknolojiye önem vermek
T18	Eğitime önem vermek	T41	Teknolojiyi kullanmak
T19	Farklı yerleri ve farklı kültürleri tanımak	T42	Yardım etmek
T20	Fikir alışverişinde bulunmak	T43	Yasalara/kurallara uymak
T21	Görünüşe göre yargılamamak	T44	Yazım kurallarına dikkat etmek
T22	Haberleri takip etmek	T45	Yeni arkadaşlar edinmek/arkadaş olmak
T23	Huzuru sağlamak	T46	Yeni tanışılan insanlara iyi davranmak

Toplumsal gelişimi destekleyen eğitsel iletiler kategorisinde 46 kod yer almaktadır.

Tablo 4. Ulusal düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletiler

İleti kodu	İletinin adı
U1	Vatansever olmak

Ulusal düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletiler kategorisinde bir kod bulunmaktadır.

Tablo 5. Evrensel düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletiler

İleti kodu	İletinin adı	İleti kodu	İletinin adı
E1	Ayrımcılık Yapmamak	E5	Eşitlik
E2	Barışın önemi	E6	İnsan Hakları
E3	Çocuk hakları	E7	Özgürlük
E4	Eğitim hakkı	E8	Yaşama hakkı/İnsan hayatının önemi

Evrensel düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletiler kategorisinde 8 kod yer almaktadır.

Tablo 6. Çevre bilinci gelişimini destekleyen eğitsel iletiler

İleti kodu	İletinin adı	İleti kodu	İletinin adı
Ç1	Bitkileri sevmek	Ç3	Doğayı sevmek
Ç2	Çevreyi temiz tutmak	Ç4	Hayvanları sevmek/hayvanları korumak

Çevre bilincinin gelişimini destekleyen eğitsel iletiler kategorisinde 4 kod bulunmaktadır.

Tablo 7. Dini düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletiler

İleti kodu	İletinin adı	İleti kodu	İletinin adı
D1	Dua etmek	D4	Helal ve haramı bilmek
D2	Günah ve sevabı bilmek	D5	Şükretmek
D3	Helalleşmek	D6	Tevekkül etmek

Dini düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletiler kategorisinde 6 kod yer almaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından bazı önlemler alınmıştır. İlk olarak araştırmanın veri kaynağını oluşturacak olan çocuk

kitapları temin edilirken kitapların yayınevlerinden ya da internetteki güvenilir kitap satış sitelerinden alınmasına özen gösterilmiştir. Elde edilen kitapların belirlenen ölçütlere uygun olup olmadığı tekrar kontrol edilip uygun olmayan kitaplar araştırmadan çıkarılmıştır. Uzman incelemesi araştırmacının araştırmaya yaklaşım biçiminin anlaşılmasına ve bu yaklaşımın araştırmaya uygunluğunun belirlenmesine katkı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu nedenle veri kaynağı temin edildikten sonra uzman görüşüne başvurularak analiz sürecinin nasıl ilerlemesi gerektiği belirlenmiş ve uzman ile araştırmacı bir veri kaynağını beraber inceleyip belirli kıstaslar belirlemişlerdir (Verilerin Toplanması ve Analizi bölümünde süreç anlatılmıştır). Sonrasında diğer kitaplar belirlenen kıstaslar doğrultusunda araştırmacı tarafından incelenmeye devam edilmiştir. Veri kaynağını oluşturan bazı kitaplar rastgele seçilmiş olup iki uzman (bir öğretmen, bir psikolog) tarafından da kodlanmıştır ve araştırmacının tespit ettiği veriler ile tutarlı olup olmadıklarına bakılmıştır. İncelemeler sonucunda aynı olan veriler ana tabloya aktarılmış ancak farklılık gösteren veriler üzerine uzmanlar kendi aralarında istişare yaparak ortak bir karara varmışlardır. Ana tabloya da alınan ortak karar doğrultusunda veriler işlenmiştir. Merriam (2018) nitel çalışmalarda insan ve insanların başlıca araç olmasının araştırmalarda bazı problemlere yol açtığını ve bu sebeple süreci farklı insanlar ile yürüterek araştırmanın nasıl yönlendirilmesi gerektiğini görmenin önemli olduğuna değinir. Bu sebeple de veri analiz sürecinde belirtilen bu hususlara özen gösterilmiştir. Elde edilen verilerin okura kolayca aktarılabilmesi için bulgular kısmında veriler yorum yapılmadan tablolar ile okuyucuya sunulmuştur. Tablolarda sunulan sayısal verilere dair ayrıca örnekler de verilerek bulguların güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

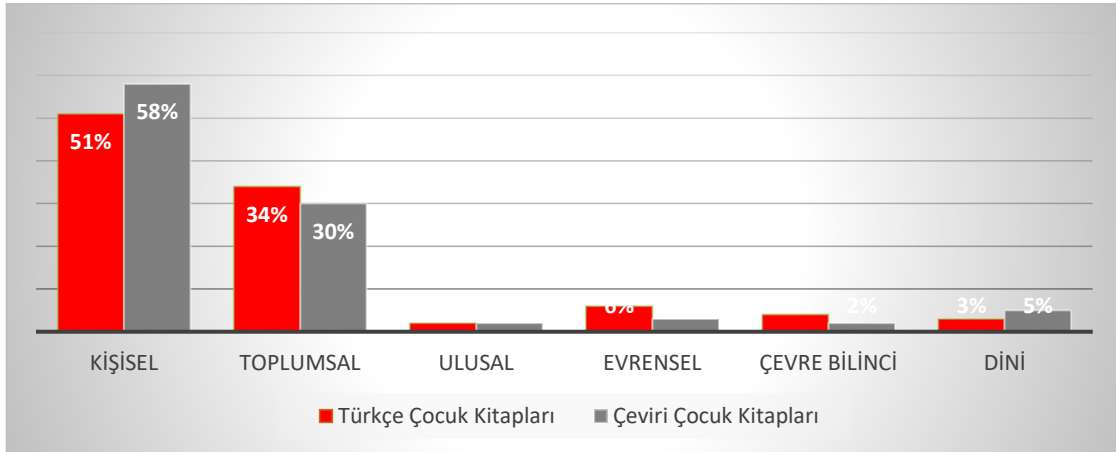
Bu bölümünde göç ve mültecilik konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarındaki eğitsel iletilerin desteklediği alanlara göre oluşturulan kategorilere ve bu eğitsel iletilerin aktarılış biçimlerine yönelik bulgulara yer verilmektedir.

Eğitsel İletilerin Destekledikleri Alanlara Ait Bulgular

Çalışmada ele alınan göç ve mültecilik konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarındaki eğitsel iletiler destekledikleri alanlara göre altı kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilere ait bulgular aşağıda sunulmuştur.

Kitaplardaki Eğitsel İletilerin Destekledikleri Alanlara Göre Dağılımları

Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletilerin destekledikleri alanlara dair dağılım oranları Grafik 1’de sunulmuştur.



Grafik 1: Kitaplardaki eğitsel iletilerin destekledikleri alanlara dair dağılım oranları

Grafik 1’de görüldüğü üzere Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletilerin destekledikleri alanlara ait dağılım oranları birbirine benzerlik göstermektedir. Araştırmada ele alınan Türkçe çocuk kitaplarında toplam 896, çeviri çocuk kitaplarında ise toplam 773 eğitsel iletiye yer verildiği belirlenmiştir. Hem Türkçe (f=454, %51) hem de çeviri kitaplarda (f=450, %58) yer verilen eğitsel iletilerin en çok kişisel gelişimi destekleyen alana yönelik olduğu görülmüştür. Türkçe (f=302, %34) ve çeviri kitaplarda kişisel gelişimi toplumsal gelişimi destekleyen iletilerin takip ettiği belirlenmiştir. Eğitsel iletilerin destekledikleri diğer alanlara bakıldığında hem Türkçe hem de çeviri kitaplarda oranların oldukça az ve birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Ulusal düşünceyi destekleyen iletilerin kitaplarda aynı oranlarda olduğu; evrensel düşünceyi ve çevre bilincini destekleyen iletilerin Türkçe kitaplarda; dini düşünceyi destekleyen iletilerin ise çeviri kitaplarda kısmen daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Kitaplarda Yer Alan Kişisel Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler

Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarındaki kişisel gelişimi destekleyen eğitsel iletilerin kullanım sıklıkları ve yüzdeleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Kişisel gelişimi destekleyen eğitsel iletilerin kullanım oranları

Kod	Türkçe		Çeviri		Kod	Türkçe		Çeviri	
	f	%	f	%		f	%	f	%
K1	2	0.4	-	-	K40	1	0.2	-	-
K2	-	-	3	0.7	K41	--	-	2	0.4
K3	4	0.9	3	0.7	K42	1	0.2	10	2.2
K4	1	0.2	-	-	K43	3	0.7	2	0.4
K5	83	18.3	36	8	K44	3	0.7	2	0.4
K6	-	-	1	0.2	K45	1	0.2	8	1.8
K7	1	0.2	-	-	K46	-	-	3	0.7
K8	6	1.3	16	3.6	K47	8	1.8	12	2.7
K9	3	0.7	6	1.3	K48	3	0.7	3	0.7
K10	2	0.4	2	0.4	K49	-	-	2	0.4
K11	12	2.6	5	1.1	K50	-	-	1	0.2
K12	6	1.3	27	6	K51	4	0.9	5	1.1
K13	1	0.2	2	0.4	K52	3	0.7	-	-
K14	3	0.7	-	-	K53	4	0.9	4	0.9
K15	-	-	1	0.2	K54	10	2.2	9	2
K16	-	--	1	0.2	K55	5	1.1	5	1.1
K17	6	1.3	1	0.2	K56	5	1.1	8	1.8
K18	1	0.2	-	-	K57	1	0.2	-	-
K19	1	0.2	-	-	K58	3	0.7	8	1.8
K20	18	3.9	33	7.3	K59	10	2.2	9	2
K21	6	1.3	1	0.2	K60	24	5.3	7	1.6
K22	-	-	1	0.2	K61	12	2.6	24	5.3
K23	1	0.2	1	0.2	K62	-	-	3	0.7
K24	-	-	1	0.2	K63	11	2.4	4	0.9
K25	-	-	2	0.4	K64	-	-	3	0.7
K26	6	1.3	9	2	K65	-	-	2	0.4
K27	9	2	4	0.9	K66	38	8.4	20	4.4
K28	1	0.2	2	0.4	K67	26	5.7	71	15.8
K29	36	7.9	7	1.6	K68	32	7	13	2.9
K30	1	0.2	-	-	K69	3	0.7	9	2
K31	4	0.9	4	0.9	K70	-	-	1	0.2
K32	3	0.7	7	1.6	K71	2	0.4	4	0.9

K33	1	0.2	-	-	K72	4	0.9	-	-
K34	1	0.2	1	0.2	K73	1	0.2	-	-
K35	-	-	3	0.7	K74	1	0.2	1	0.2
K36	4	0.9	-	-	K75	-	-	1	0.2
K37	7	1.5	-	-	K76	-	-	6	1.3
K38	3	0.7	7	1.6	K77	1	0.2	-	-
K39	1	0.2	-	-	K78	-	-	1	0.2
Toplam						454	99.7	450	99.7

Tablo 8 incelendiğinde araştırmada ele alınan göç ve mülteci konulu Türkçe çocuk kitaplarında kişisel gelişimi desteklemeye yönelik 59 farklı olmak üzere toplam 454 eğitsel ileti yer alırken çeviri çocuk kitaplarında 62 farklı olmak üzere toplam 450 eğitsel iletinin yer aldığı görülmektedir. Türkçe kitaplarda ön plana çıkan eğitsel iletilerin başkalarını düşünmek (f=83, %18.3), karar vermek (f=38, %8.4), hayal gücünü kullanmak (f=36, %7.9), umut etmek (f=32, %7), teşekkür etmek (f=26, %5.7) ve sorgulamak (f=24, %5.3) olduğu belirlenmiştir. Çeviri kitaplarda ise teşekkür etmek (f=71, %15.8), başkalarını düşünmek (f=36, %8), empati kurmak (f=33, %7.3), dikkatli olmak (f=27, %6), sorumluluk almak (f=24, %5.3) ve bir kişiyi teskin etmek (f=20, %4.4) gibi eğitsel iletilerin ön plana çıktığı görülmüştür. Türkçe kitaplarda karar vermek, yaşama ve yaşamaya önem vermek, zamana uygun tercihlerde bulunmak, emanete sahip çıkmak, bütünü görmek, sabretmek, başarıya önem vermek, yanlış davranışlara karşı tepkide bulunmak, emeğin karşılığını vermek, çalışmaya önem vermek, girişimci olmak, kararlı olmak, kavga etmemek, hayata olumlu bakmak ve hoşgörülü davranmak iletilerinin en az yerilen eğitsel iletiler olduğu belirlenmiştir. Çeviri kitaplarda ise yaşama ve yaşamaya önem vermek, bencil olmamak, düzenli olmak, verilen sırta sahip çıkmak, mütevazı olmak, düşünerek hareket etmek, fedakâr olmak, idareli kullanmak, kendine hâkim olmak, girişimci olmak, yeni fikirler üretmek, hayata olumlu bakmak, giyimine özen göstermek, mücadele etmek, zor durumları yönetmek ve gerçekleri görmek iletilerinin en az yer alan eğitsel iletiler olduğu görülmüştür.

Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında kişisel gelişimi desteklemeye yönelik 42 farklı eğitsel iletinin ortak olduğu belirlenmiştir. Bu iletiler içerisinde başkalarını düşünmek ve teşekkür etmek eğitsel iletilerinin hem Türkçe hem de çeviri kitaplarda en çok kullanılan iletiler arasından yer aldığı görülmüştür. Sadece Türkçe çocuk kitaplarında yer alan kişisel gelişimi desteklemeye yönelik 18 farklı eğitsel ileti olduğu tespit edilmiştir. Bu eğitsel iletiler şunlardır: zamana uygun tercihlerde bulunmak, emanete sahip çıkmak, bütünü görmek, yalan söylememek, anlayış göstermek/saygı duymak, sabretmek, başarıya önem vermek, yanlış davranışlara karşı tepki göstermek, iyilik yapmak, emeğin karşılığını vermek, elindeki imkânların kıymetini bilmek, kararlı olmak, kavga etmemek, iyi insan olmak, hayata olumlu bakmak, hoşgörülü olmak, dürüst olmak, ön yargılı olmamak. Sadece çeviri çocuk kitaplarında ise 19 farklı eğitsel iletinin yer aldığı belirlenmiştir. Kitaplarda yer alan eğitsel iletiler şu şekildedir: araştırma yapmak, bencil olmamak, düzenli olmak, verilen sırta sahip çıkmak, mütevazı olmak, temizliğe önem vermek, yeniliklere ve farklılıklara açık olmak, liderlik yapmak, güçlü olmak, düşünerek hareket etmek, şefkat göstermek, kendine hâkim olmak, sorunlardan kaçmamak, yeni fikirler üretmek, israf etmemek, giyimine özen göstermek, mücadele etmek, zor durumları yönetmek, gerçekleri görmek.

Türkçe kitaplardan örnekler cümlelere aşağıda yer verilmiştir:

(K5) Başkalarını düşünmek/düşünceli davranmak: *Gözleri doldu Tevfik'in aslında çocukları anne babalarının özellikle yolladığını biliyor. 'Biz sana güveniyoruz. Çocuklarımız seni*

seviyor. Burası senin de evin,' demek istediler, hissediyor. Çınar'ı da, Poyraz'ı da oğlu gibi sevdiğini hissediyor. (2K, s. 103)

(K68) Umut etmek: Hiç bile değil, hayat değişebilirmiş! Dedim. Benim annem, Kara gün kararır kalmaz, der hep. Güzel günler de olabilir. (BD, s. 62)

(K63) Söz dinlemek: Annem 'Çocuklar söz dinlemezse başlarına hep aksilik gelir,' derdi. Dinlemedim onu, dışarı çıktım. Ellerimle başımı kapatıyorum, belki kurşunlar beni görmez. Kıpırdamıyorum, ne yapacağım şimdi? Nereye saklansam? Keşke annemi dinleseydim! (KOEÜ, s. 8)

(K55) Planlı olmak: Babam denize açılma gününü ve saatini bir hafta önce ilan etti. Annem, elinde bir not defteri ile dolaşmaya, program yapmaya başladı. İlk işi alışveriş listesi hazırlamak oldu. Seyahatimizin altı gün süreceğini öngörüyordu babam. Hangi adalara uğrayacağımız, nerede kaç saat kalacağımız, nerelerden alışveriş yapacağımız birinci kaptan tarafından planlanmış, rota çizilmişti. (KY, s. 35-36)

Çeviri kitaplarda yer alan örnek cümleler aşağıda sunulmuştur:

(K67) Teşekkür etmek: Girişe döndüğümüzde Nadima, Chloe'nin koluna hafifçe dokundu, derin bir nefes aldı ve 'Beni doğum günü partine davet ettiğin için teşekkür ederim.' (ÇK, s. 101-102)

(K12) Dikkatli olmak: Yengesinin geçen haftaki konuşmalarını hatırladı. Ağır ve dikkatli bir şekilde hareket etmeli iki gruba da görünmemeliyiz. Oraya ulaşmak iki saatimizi alabilir diyen Lina'nın sözleri hâlâ kulaklarında çınlıyordu. (HK, s. 24)

(K5) Başkalarını düşünmek/düşünceli davranmak: Ancak biz yola çıktıktan sonra, L ve V, O'yu aralarında sallaya sallaya yürürken Charity'nin de aç olabileceği aklıma geliyor. Krakerlerden de hiç yemedi. (ÇÇ, s. 93)

(K42) Kendini cesaretlendirmek: Salva görebildiği kadarıyla önünde uzanan insan kalabalığına baktı. Yüreğinin biraz ezildiğini hissetti ama ellerini sıkıca yumruk yaptı ve kendi kendine bir söz verdi. Eğer buradalarsa, onları bulacağız. (SKD, s.77)

(K68) Umut etmek: Yeni anılar, yeni umutlar, yeni düşler biriktireceğiz. (TA, s. 31)

Kitaplarda Yer Alan Toplumsal Gelişimi Destekleyen Eğitsel İletiler

Göç ve mülteci konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarındaki toplumsal gelişimi desteklemeye yönelik eğitsel iletilerin kullanım sıklıkları ve yüzdeleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Toplumsal gelişimi destekleyen eğitsel iletilerin kullanım oranları

Kod	Türkçe		Çeviri		Kod	Türkçe		Çeviri	
	f	%	f	%		f	%	f	%
T1	-	-	2	0.9	T24	12	4	7	3
T2	2	0.7	6	2.6	T25	2	0.7	1	0.4
T3	58	19.2	16	6.9	T26	3	1	-	-
T4	27	8.9	6	2.6	T27	6	2	1	0.4
T5	3	1	-	-	T28	4	1.3	5	2.1
T6	1	0.3	9	3.9	T29	-	-	3	1.3
T7	-	-	3	1.3	T30	1	0.3	-	-
T8	-	-	10	4.3	T31	-	--	1	0.4
T9	13	4.3	5	2.1	T32	-	-	2	0.9
T10	17	5.6	4	1.7	T33	4	1.3	1	0.4
T11	1	0.3	-	-	T34	3	1	7	3
T12	1	0.3	-	-	T35	4	1.3	6	2.6

T13	5	1.7	-	-	T36	11	3.6	23	9.9
T14	-	-	1	0.4	T37	8	2.6	1	0.4
T15	4	1.3	-	-	T38	3	1	1	0.4
T16	13	4.3	10	4.3	T39	1	0.3	4	1.7
T17	4	1.3	2	0.9	T40	1	0.3	-	-
T18	7	2.3	4	1.7	T41	-	-	4	1.7
T19	-	-	13	5.6	T42	68	22.5	51	21.9
T20	1	0.3	1	0.4	T43	1	0.3	4	1.7
T21	6	2	-	-	T44	-	--	1	0.4
T22	-	-	2	0.9	T45	6	2	14	6
T23	-	-	1	0.4	T46	1	0.3	1	0.4
Toplam						302	99.6	233	99.9

Tablo 9 incelendiğinde göç ve mülteci konulu Türkçe çocuk kitaplarında toplumsal gelişimi desteklemeye yönelik 302 eğitsel ileti yer alırken çeviri kitaplarda 233 eğitsel iletinin yer aldığı görülmektedir. Toplumsal gelişimi desteklemeye yönelik Türkçe kitaplarda 34 çeviri kitaplarda ise 37 farklı eğitsel iletinin olduğu belirlenmiştir. Türkçe çocuk kitaplarında en çok yer alan eğitsel iletilerin yardım etmek (f=68, %22.5), aile sevgisi (f=58, %19.2), arkadaşlığa önem vermek (f=27, %8.9) ve çocuklara/aileye zaman ayırmak (f=17, %5.6) olduğu ortaya çıkmıştır. Çeviri kitaplarda ise yardım etmek (f=51, %21.9), selamlaşmak (f=23, %9.9), aile sevgisi (f=16, %6.9) ve yeni arkadaşlar edinmek (f=14, %6) eğitsel iletilerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Türkçe kitaplarda en az görülen eğitsel iletilerin yasalara kurallara uymak, tarihe ve tarihi kişiliklere önem vermek, yeni tanışılan insanlara iyi davranmak, teknolojiye önem vermek, çocuğu belli bir kalıba sokmamak, çocuğu teşvik etmek, fikir alışverişinde bulunmak, konuşma ve dinleme kurallarına uymak olduğu belirlenmiştir. Çeviri kitaplarda ise en az görülen eğitsel iletilerin huzuru sağlamak, yazım kurallarına dikkat etmek, iş birliği yapmak, kültürel mirasın aktarımının önemi, yeni tanışılan insanlara iyi davranmak, sevgiye önem vermek, sosyal etkinliklere katılmak, insanlar ile alay etmemek, nasihat etmek, fikir alışverişinde bulunmak, haberleri takip etmek, mahremiyete önem vermek, adil olmak, ahlaki/görgü kurallarına dikkat etmek, ebeveyninden izin almak olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9'da Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında toplumsal gelişimi desteklemeye yönelik toplam 25 farklı eğitsel iletinin ortak olduğu görülmektedir. Bu ortak eğitsel iletilerden hem Türkçe hem de çeviri kitaplarda en çok rastlanılanların yardım etmek ve aile sevgisi olduğu tespit edilmiştir. Sadece Türkçe kitaplarda toplumsal gelişimi desteklemeye yönelik 9 farklı eğitsel iletinin olduğu belirlenmiştir. Bu eğitsel iletiler şunlardır: çocukları sevmek/çocukları korumak, teknolojiye önem vermek, dertleşmek, başkalarını sevindirmek, görünüşe göre yargılamamak, çocuğu belli bir kalıba sokmamak, çocuğu teşvik etmek, insanlara lakap takmamak, konuşma ve dinleme kurallarına uymak. Sadece çeviri çocuk kitaplarında ise 12 farklı eğitsel iletinin toplumsal gelişimi desteklemeye yönelik olduğu belirlenmiştir. Kitaplarda yer alan bu eğitsel iletiler şunlardır: haberleri takip etmek, izinsiz bir şey almamak/başkalarının eşyalarına izinsiz dokunmamak, mahremiyete önem vermek, davet etmek, teknolojiyi kullanmak, adil olmak, büyüklere saygılı olmak, büyüklere yardım etmek, farklı yerleri ve kültürleri tanımak, huzuru sağlamak, yazım kurallarına dikkat etmek, kültürel mirasın aktarımının önemi.

Türkçe kitaplardaki eğitsel iletilere dair örneklere aşağıda yer verilmiştir:

(T42) Yardım etmek: *Melahat Hanım Teyze onu evine aldı. Babama da ocağı sarmasını söyledi. Babam ocağı büyük kâğıtlarla sardı, ipe bağladı. Düğümün üzerine bir bez de sardı. Böyle daha kolay taşımış, eli acımazmış... Melahat Hanım Teyze babamı çağırdı. Bir sürü daha paket, torba verdi. (JBU, s. 47)*

(T3) Aile sevgisi/ailenin önemi: *Çizgisi kayboldu babamın. Konuşunca komiklik yapmışım gibi olur bazen. Neden bana güler, anlamam. Olsun gülsünler. Üzülün istemem onlar.* (KOEÜ, s. 87)

(T4) Arkadaşlığa önem vermek: *Yusuf arkadaşımı yine kuyuda bırakmamıştı. Damre yine ölmemişti... Yusuf elindeki demir çubuğu devrik arabanın bedenine çarptı yeniden... 'Niye vurdunuz çocuğa?' dedi.* (KZ, s. 49)

(T33) Nasihat etmek: *Koca Reis de biliyor onların adını. İnsanlara güveneceksin, onları seveceksin, ama korkuluklara dikkat edeceksin Salif, demişti. Koca Reis işte ya! Her şeyi bilir ve görürdü o.* (KKÇ, s. 16)

(T10) Çocuğa ve aileye zaman ayırmak: *Babamın işleri elverdikçe hafta sonları ailece denize açılmaya gidiyorduk...* (KY, s. 35)

Çeviri kitaplardan örnek cümleler aşağıda sunulmuştur:

(T42) Yardım etmek: *Elinden geldiğince istihbarat, yönetim ve ordudaki bağlantılarımı kullanarak bu insanların gereksinimlerini ya da ihtiyaç duyduğu bilgileri edinmelerine yardımcı oluyordum.* (HK, s. 258-259)

(T8) Büyüklere yardım etmek: *İyi misiniz? diye sordu Basel, yaşlı adamın arabaya binmesine yardımcı olurken... Boğazını temizleyen Mazen amca, 'Ciğerlerim zarar görmüş evlat,' dedi Nadya'nın uzattığı, plastik şişeden bir yudum su içti* (HK, s. 150)

(T24) İkramda bulunmak: *Nadima bir poşet çıkarıp açtı ve içinden takımımızdaki herkese birer lokum uzattı.* (ÇK, s. 181)

(T9) Çocuğa değer vermek: *Anne babalarının canları ciğerleri, dinleyin!* (Ç, s. 15)

(T3) Aile sevgisi/aile sevgisinin önemi: *Annem hâlâ birlikte olduğumuz için çok şanslı olduğumuzu söyledi.* (Y, s. 36)

Kitaplarda Yer Alan Ulusal Düşüncenin Gelişimini Destekleyen Eğitsel İletiler

Göç ve mülteci konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında yer alan ulusal düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletilerin kullanım sıklıkları ve yüzdeleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Ulusal düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletilerin kullanım oranları

Kod	Türkçe		Çeviri	
	f	%	f	%
U1	21	100	12	100
Toplam	21	100	12	100

Tablo 10 incelendiğinde göç ve mülteci konulu hem Türkçe hem de çeviri çocuk kitaplarında ulusal düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletilerin sadece vatansever olmak iletileri olduğu belirlenmiştir. Vatansever olmak iletilerine Türkçe kitaplarda 21 defa çeviri kitaplarda ise 12 defa yer verildiği görülmektedir. Ulusal düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletilerin Türkçe kitaplarda çeviri kitaplara oranla kısmen biraz daha fazla olmasına rağmen genel olarak her iki alanda da oldukça az olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe çocuk kitaplarından örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir:

(U1) Vatansever olmak: *Ülkem gözümde tütüyor! Dağını, taşını, havasını, suyunu bile özledim!... 'Kendi kendime söz verdim. Sizi rahata kavuşturduktan sonra dönecek, ülkemi kurtarmak için savaşımı verecektim ama olmadı... Gerçekten çok özlemişti ülkesini... Dinmeyecek de... Ne zaman ülkemize dönersek o zaman rahatlayabileceğiz. El yurdu yurt olmaz. Ama şimdilik başka seçeneğimiz yok.* (1K, s. 191)

Ben dönmek isterim. Eğilip bir avuç toprak aldım. Toprak, biraz ülke kokar! Annemle göz göze geldik. Bir şey demedi bana. Cebime koydum toprağı... Toprak yapıştı avuçlarıma. Silmem ben onları. Toprak, biraz da ev kokar. (KOEÜ, s. 22)

Çeviri çocuk kitaplarından örnek cümleler aşağıda sunulmuştur:

(U1) Vatansever olmak: *Çok sevilen büyük çocuk, önceki gün terk edilen ülkenin patikalarında, yollarında yürüyor ve yürüdükçe içinden bilinmedik bir canlılık, eşsiz, tarifsiz bir neşe yükseliyor. (Ç, s. 48)*

Burası bizim toprağımız, yuvamız. Bizler burada, Suriye topraklarında atalarımızın yanına gömüleceğiz, diye devam etti. (HK, s. 260)

Kitaplarda Yer Alan Evrensel Düşüncenin Gelişimini Destekleyen Eğitsel İletiler

Göç ve mülteci konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarındaki evrensel düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletilerin kullanım sıklıkları ve yüzdeleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Evrensel düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletilerin kullanım oranları

Kod	Türkçe		Çeviri		Kod	Türkçe		Çeviri	
	f	%	f	%		f	%	f	%
E1	2	3.6	6	25	E5	4	7.3	2	8.3
E2	36	65.5	4	16.7	E6	3	5.5	1	4.2
E3	2	3.6	1	4.2	E7	1	1.8	8	33.3
E4	3	5.5	1	4.2	E8	4	7.3	1	4.2
Toplam						55	100.1	24	100.1

Tablo 11 incelendiğinde göç ve mülteci konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında evrensel gelişimi destekleyen eğitsel iletilerin var olduğu görülmektedir. Bu eğitsel iletilerin çeviri çocuk kitaplarına (f=24) nispeten Türkçe çocuk kitaplarında (f=55) daha ön planda olduğu belirlenmiştir. Türkçe kitaplarda en çok yer alan iletilerin barışın önemi (f=36, %65.5) olduğu görülürken çeviri kitaplarda özgürlük (f=8, %33.3) olduğu tespit edilmiştir. Özgürlük iletilerinin Türkçe kitaplarda (f=1, %1.8) evrensel gelişimi destekleyen eğitsel iletiler içerisinde sadece bir defa yer alarak en az yer alan eğitsel ileti olduğu belirlenmiştir. Çeviri kitaplarda ise en az yer alan iletiler ise çocuk hakları, eğitim hakkı, insan hakları ve yaşam hakkıdır. Genel olarak tabloya bakıldığında hem Türkçe hem de çeviri kitaplarda evrensel düşüncenin gelişimini destekleyen iletilerin oldukça az olduğu görülmektedir.

Türkçe kitaplardan örneklere aşağıda yer verilmiştir:

(E2) Barışın önemi: *Savaşları çıkaranların bu güzelliği bozmak için bunca uğraşmalarını akli almıyordu. Neydi kazançları? Para mı? Barış içinde dilediği yerde yaşamak için bir ömür çalışmaya, kazancını da onlara vermeye gönüllü olsa dururlar mıydı? (1K, s. 68)*

(E1) Ayrımcılık yapmamak: *Sarı ya da esmer hepimiz insanız aslında. Keşke ayıran yalnızca renkler olsaydı! (1K, s. 166)*

(E4) Eğitim hakkı: *Benim de okula gitmem gerekmiyor muydu? Amir, Büşra ve Omar’ın da... Ne olacaktı bizim halimiz? Okumayacak mıydık biz? Savaş geleceğimizi almıştı elimizden, hayallerimizi yitirmiştik. (KY, s. 123)*

Çeviri kitaplardan örnek cümleler aşağıda sunulmuştur:

(E7) Özgürlük: *Küçükken -ki çok zaman geçmedi üzerinden- erkek kardeşim Sami, arkadaşlarımız ve ben, güneşten kavrulmuş toprakta gülp oynar, taşların üstünden kumlara zıplardık. Özgürdük kuşlar kadar. (TA, s. 4)*

(E1) Ayrımcılık Yapmamak: *Sana mülteci diyecekler ama unutma senin adın Mülteci değil." (BAMD, s. 24)*

(E6) İnsan hakları: *Üzerlerindeki korku zincirlerini kıran insanlar; ekmek, özgürlük, onur ve sosyal adalet talepleriyle ayaklanıp bir devrim başlatmıştı. (HK, s. 146)*

Kitaplarda Yer Alan Çevre Bilinci Gelişimini Destekleyen Eğitsel İletiler

Göç ve mülteci konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında yer alan çevre bilinci gelişimini destekleyen eğitsel iletilerin kullanım sıklıkları ve yüzdeleri Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Çevre bilinci gelişimini destekleyen eğitsel iletilerin kullanım oranları

Kod	Türkçe		Çeviri		Kod	Türkçe		Çeviri	
	f	%	f	%		f	%	f	%
Ç1	8	20	-	-	Ç3	1	2.5	-	-
Ç2	2	5	3	16.7	Ç4	29	72.5	15	83.3
Toplam						40	100	18	100

Tablo 12'de göç ve mültecilik konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında çevre bilinci gelişimini desteklemeye yönelik eğitsel iletilerin yer aldığı ancak Türkçe kitaplarda bu oranların daha yüksek olduğu görülmektedir. Hayvanları sevmek ve korumak iletileri Türkçe kitaplarda daha fazla yer almış olsa da genel olarak hem Türkçe (f=29, %72.5) hem de çeviri kitaplarda (f=15, %83.3) en çok yer alan eğitsel ileti olarak tespit edilmiştir. Çevreyi temiz tutmak iletilerinin ise az olmakla birlikte hem Türkçe (f=2, %5) hem de çeviri kitaplarda (f=3, %16.7) yer aldığı görülmüştür. Bitkileri sevmek (f=8, %20) ve doğayı sevmek (f=1, %2.5) iletilerinin ise sadece Türkçe kitaplarda yer aldığı belirlenmiştir. Göç ve mülteciliği ele alan Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında çevre bilinci gelişimini destekleyen eğitsel iletilerin oldukça az oranda olduğu görülmektedir.

Türkçe kitaplardan örnek cümleler aşağıda sunulmuştur:

(Ç1) Hayvanları sevmek/hayvanları korumak: *En çok, o kocaman sokak köpeklerini severdi. Onlara yiyecek ve su ayarlamak için sabahın köründe dikilir, okula gitmeden yanlarına koşardı. Dönüşte de onları kontrol etmeden içi rahat etmezdi. (2K, s. 98)*

(Ç2) Çevreyi temiz tutmak: *Babasının uyarısıyla çöpleri de toplayınca ağacın altındaki ezilmiş çimenlerin dışında geride bir izleri kalmamıştı. (1K, s. 65)*

Çeviri kitaplarda yer alan örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir:

(Ç1) Hayvanları sevmek/hayvanları korumak: *Yatağının altına uzanıp bir tüy yumağını andıran turuncu beyaz tüylü kedisi Mişmiş'i kucığına aldı, ona sarıldı. Henüz yeni doğmuşken buldukları bu yavru kedi Razan'ın veterinerlik becerileri sayesinde hayatta kalmayı başarmıştı. (HK, s. 5)*

(Ç2) Çevreyi temiz tutmak: *Düşünsene, musluklarından su akmayan, çöplerin hiç toplanmadığı bir yerde yaşayabilir misin? (BAMD, s. 6)*

Kitaplarda Yer Alan Dini Düşüncenin Gelişimini Destekleyen Eğitsel İletiler

Göç ve mülteci konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında yer alan dini düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletilerin kullanım sıklıkları ve yüzdeleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 9. Din düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletilerin kullanım oranları

Kod	Türkçe		Çeviri		Kod	Türkçe		Çeviri	
	f	%	f	%		f	%	f	%
D1	8	33.3	16	44.4	D4	-	-	2	5.6
D2	1	4.2	4	11.1	D5	12	50	10	27.8
D3	1	4.2	-	-	D6	2	8.3	4	11.1
Toplam						24	100	36	100

Tablo 13 incelendiğinde çalışmada ele alınan göç ve mültecilik konulu çeviri çocuk kitaplarında dini düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletilere Türkçe çocuk kitaplarına nispeten daha fazla yer verildiği görülmektedir. Dua etmek ve şükretmek iletileri hem Türkçe hem de çeviri çocuk kitaplarında en çok kullanılan eğitsel iletilerdir. Dua etmek iletilerine Türkçe kitaplarda toplam 8 (%33.3) defa yer verilirken çeviri kitaplarda 16 (%44.4) defa yer verildiği görülmüştür. Şükretmek iletilerinin ise Türkçe kitaplarda 12 (%50) çeviri kitaplarda ise 10 (%27.8) defa yer aldığı belirlenmiştir. Yine günah ve sevabı bilmek ile tevekkül etmek iletileri de çeviri kitaplarda kısmen daha fazla olmalarına rağmen hem Türkçe hem de çeviri kitaplarda yer alan ortak eğitsel iletilerendir. Bununla birlikte helalleşmek iletileri sadece Türkçe bir kitapta bir defa yer alırken helal ve haramı bilmeye yönelik iletiler de sadece çeviri çocuk kitaplarında iki defa yer almıştır. Ancak genel olarak bakıldığında incelenen Türkçe ve çeviri çocuk kitaplar içerisinde dini düşüncenin gelişimini desteklemeye yönelik çok fazla eğitsel iletiye yer verilmediği görülmüştür.

Türkçe çocuk kitaplarından bazı örnek cümleler aşağıda sunulmuştur:

(D5) Şükretmek: *Başımızı sokacak bir yer bulduk ya. Buna da şükür' dedi. (JBU, s. 18)*

(D1) Dua etmek: *Burası hepimizin evi, canım melek, evimizi hep koru! diye dua etti içinden. (2K, s.137)*

Çeviri çocuk kitaplarından örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir.

(D1) Dua etmek: *Yaşlı adam kendisine uzatılan hapları yutarken, elinde sımsıkı tuttuğu ilaç şişesiyle sedirin kenarında dikilen Nadya içinden Allah'ım lütfen, lütfen onu bir an önce iyileştir ki buradan ayrılabilirim, diye dua etti. (HK, s. 254)*

(D5) Şükretmek: *Hamdolsun! Allah'a hamdolsun! diye bağırdı adam tek elinde tuttuğu kundakla birlikte çıkarken. (HK, s. 27)*

Kitaplarda Yer Alan Eğitsel İletilerin Aktarılış Biçimlerine Ait Bulgular

Göç ve mültecilik konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletilerin aktarılış biçimlerine ait bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında eğitsel iletilerin aktarılış biçimleri

Kitaplar	Doğrudan iletiler		Dolaylı iletiler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Türkçe kitaplar	117	13.1	779	86.9	896	100
Çeviri kitaplar	82	10.6	691	89.4	773	100

Tablo 14'e bakıldığında çalışmada ele alınan Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında eğitsel iletilerin aktarılış biçiminin daha çok dolaylı olduğu görülmektedir. Türkçe çocuk kitaplarında toplam 896 eğitsel iletilerin aktarıldığı ve bu iletilerden 779'unun (%86.9) dolaylı, 117'sinin (%13.1) ise doğrudan aktarıldığı belirlenmiştir. Çeviri çocuk kitaplarında ise toplam 773 eğitsel iletiye yer verildiği ve bu eğitsel iletilerin 691'inin (%89.4) aktarılış biçiminin dolaylı, 82'sinin (%10.6) ise doğrudan olduğu görülmüştür.

Kitaplarda doğrudan aktarılan eğitsel iletilerden bazı örnekler aşağıda yer verilmiştir:

(U1) Vatansever olmak: *Biz de Suriye'yi hiç unutmuyacağız ama buradaki hayatımızı da süsleyeceğiz.* (JBU, s. 71)

(E8) Yaşama hakkı: *Yalnızca yaşamak, insanca yaşamak istemiştik! Çok muydu? Tel örgülerin duvarların arkasına mı saklandı insanlık, diye bağırıldı Şehrazat.* (K, s. 132)

(K60) Sorgulamak: *Sence de dünya her şeyi bilmemiz ve anlamamız için fazla büyük ve karmaşık değil mi? Savaşlar örneğin. Dünyanın yıkılıp yıkılması için neden bu çaba?* (DİBŞ, s. 12)

(K58) Sağlığa önem vermek: *Daha sağlıklı olmak için az yemek tavsiye ediliyor. Midemizin üçte biri yemek, diğer üçte ikisi ise su ve havayla dolu olmalıymış.* (HK, s. 105)

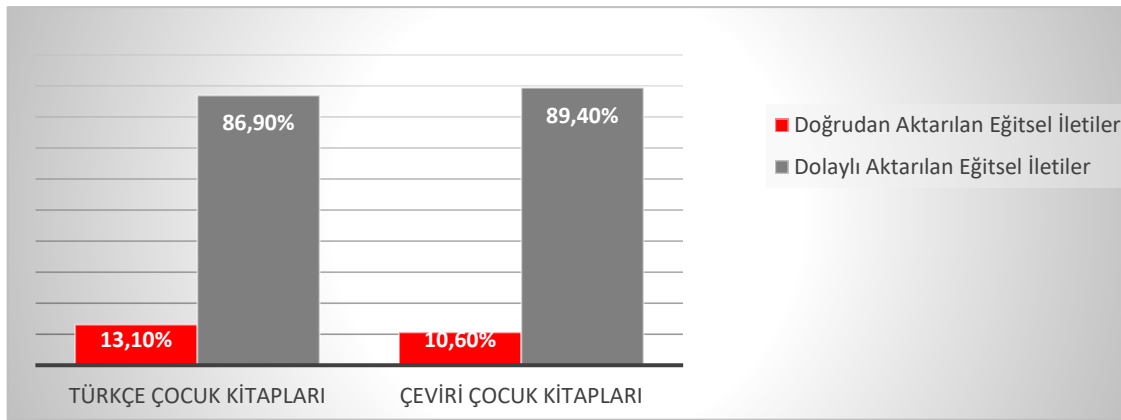
Kitaplarda dolaylı aktarılan eğitsel iletilere dair bazı örnekler şu şekildedir:

(T25) Ebeveynlerden izin almak: *Annenleri arayıp geç kalacağını söylemek ister misin?* (BAHK, s. 33)

(K26) Başkalarını düşünmek/düşünceli davranmak: *Burada Pazar kuruluyor Salı günleri. Pazar dağılınca kadınlar, çocuklar çöpleri karıştırıp sebze topluyorlar. Paraları olsa niye çöplükten yemek toplansınlar.* (JBU, s. 48)

(T10) Yeni arkadaşlar edinmek/arkadaş olmak: *Onlara hemen gülerken yaklaşıyor ve bildikleri bazı çocuk şarkılarını söylemeye başlıyorlardı durup dururken.* (HZ, s. 14)

(K31) Hediye vermek: *Babası Tarık'ı keyiflendirecek bir şey yapmak istedi. Alet kutusunu alıp odasına kapandı ve küçük oğluna bir hediye hazırladı.* (TBK, s. 22)



Grafik 2: Kitaplarda doğrudan ve dolaylı aktarılan eğitsel iletilerin dağılım oranları

Grafik 2'de çalışmada ele alınan göç ve mültecilik konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletilerin aktarılış biçimlerinin dağılımına bakıldığında hem Türkçe hem de çeviri kitaplarda dolaylı aktarılan eğitsel iletilerin daha yoğunlukta olduğu görülmektedir. Toplam eğitsel iletiler içerisinde doğrudan aktarılan iletilerin dağılım oranlarının Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında birbirine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada göç ve mültecilik konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletilerin destekledikleri alanların yer alma düzeyleri ve aktarılış biçimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilk olarak göç ve mültecilik konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletilerin destekledikleri alanlara yönelik yapılan

sınıflandırma sonucu 6 kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler kişisel gelişimi destekleyen, toplumsal gelişimi destekleyen, ulusal düşüncenin gelişimini destekleyen, evrensel düşüncenin gelişimini destekleyen, çevre bilinci gelişimini destekleyen ve dini düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletilerden oluşmaktadır. Aktarılış biçimi açısından ise eğitsel iletiler dolaylı ve doğrudan aktarılan iletiler şeklinde ele alınmıştır.

Araştırmada incelenen Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarının tamamında kişisel gelişimi desteklemeye yönelik eğitsel iletilere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu hem Türkiye’de hem de yurt dışında çocuk edebiyatı yazarlarının göç ve mültecilik konusunu ele alırken çocukların kişisel gelişimine katkı sağlayacak nitelikte eserler verdiklerini göstermektedir. Çocuğun kişilik gelişimine katkı sunması çocuk kitaplarından beklenen özelliklerden biridir (Darga vd., 2021). Bu bakımdan farklı kültürlerde yazılmış çocuk kitapları da olsalar çocuk edebiyatı yazarlarının genel eğilimlerini göstermesi açısından çalışmada ulaşılan bu bulgunun önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak bu eğitsel iletilerin önemli bir kısmı doğrudan göç ve mülteciliğe yönelik sunulmuş eğitsel iletiler olmayıp daha genel yaşama yönelik eğitsel iletilerdir. Alan yazını incelendiğinde de çocuk kitaplarında eğitsel iletileri inceleyen pek çok çalışmada yazarların kişisel gelişimi desteklemeye yönelik iletilere sıkça yer verdiği görülmektedir (Akçay ve Baş, 2015; Cesur ve Baş, 2015; Babacan ve Kaplan, 2018; Kavak ve Baş, 2018; Karakuş ve Deniz, 2019; Tekin ve Büyükkız, 2019; Yeniçeri ve Kuşdemir, 2019; Derman ve Acele, 2020; Akkaya vd., 2021; Cavga ve Eyüp, 2021). Çalışmada ayrıca Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında kişisel gelişimi desteklemeye yönelik eğitsel iletilere diğer alanları destekleyen iletilerden çok daha fazla yer verildiği görülmüştür. Çalışmada elde edilen bu sonuç alan yazınındaki diğer araştırmaların sonuçları ile de örtüşmektedir. Türk ve Alman masallarını inceleyen Karakuş ve Deniz (2019) de çalışmalarında kişisel gelişimi desteklemeye yönelik iletilerin daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Türk yazarların eserlerindeki iletileri inceleyen çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Akçay ve Baş, 2015; Cesur ve Baş, 2015; Babacan ve Kaplan, 2018; Kavak ve Baş, 2018; Tekin ve Büyükkız, 2019; Derman & Acele, 2020; Cavga ve Eyüp, 2021). Hem bu çalışmada ele alınan göç ve mültecilik konulu çocuk kitaplarında hem de farklı konularda yazılmış çocuk kitaplarında kişisel gelişimi desteklemeye yönelik eğitsel iletilere daha çok yer verilmesinin çocuk edebiyatı yazarları tarafından çocukların kişilik gelişimine önem verildiğini göstermektedir.

Araştırmada Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında bulunan kişisel gelişimi desteklemeye yönelik iletiler incelendiğinde Türkçe kitaplarda en çok yer verilen iletilerin başkasını düşünmek, teskin etmek ve umut etmek; çeviri kitaplarda ise teşekkür etmek, başkalarını düşünmek ve empati kurmak olduğu belirlenmiştir. Türkçe ve çeviri kitaplarda ortak olarak görülen başkalarını düşünmek iletilisinin kullanım sıklığının da fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında göç ve mültecilik konusunun çocuklara sunumunda başkalarını düşünmek gerektiği anlayışının ön plana çıkarıldığını göstermektedir. Bu bakımdan farklı ülke yazarlarının konuya bakış açılarında benzerlikler olduğu söylenebilir. Alan yazınında göç ve mültecilik konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında eğitsel iletilerin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak belirli bir yazarın çocuk kitaplarındaki eğitsel iletilerin incelendiği pek çok çalışma (Akçay ve Baş, 2015; Cesur ve Baş, 2015; Babacan ve Kaplan, 2018; Kavak ve Baş, 2018; Karakuş ve Deniz, 2019; Tekin ve Büyükkız, 2019; Yeniçeri ve Kuşdemir, 2019; Derman ve Acele, 2020; Akkaya vd., 2021; Cavga ve Eyüp, 2021) söz konusu olmasına rağmen Aytül Akal’ın kitaplarını inceleyen Tekin ve Büyükkız (2019) de yazarın kitaplarında kişisel gelişimi destekleyen iletiler içerisinde en fazla düşünceli davranmak iletilisinin yer aldığını belirlemişlerdir. Bu bulgular başkalarını düşünmek iletilisinin çocuk kitaplarının bir kısmında çok fazla ön plana çıkmadığını göstermektedir.

Ancak bu çalışmada ele alınan kitaplar göç ve mültecilik gibi insanın, insan etkileşiminin ön planda olduğu bir konuyu ele aldığından başkalarını düşünmek iletisine sıkça yer vermeleri beklenen bir sonuçtu. Bununla birlikte kurgusal metinlerde yer verilen tema ve konular ile bunların sunmuş olduğu iletiler çocuklara çevrelerinde yaşayabilecekleri olay ve davranış şekillerinin bir provasını yapma imkânı sağlar (Yakar vd., 2019). Bu bağlamda kitaplarda ön plana çıkarılan eğitsel iletiler yazarların mültecilere yönelik olumlu tutum ve davranışlar geliştirmelerine katkı sağlayacak niteliktedir.

Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında kişisel gelişimi destekleyen eğitsel iletiler içerisinde en fazla kullanım sıklığına sahip ortak iletinin empati kurmak olduğu görülmüştür. Ancak çeviri kitaplar içerisinde orijinal dili İngilizce ve Felemenkçe olan kitaplarda empati kurmak iletisine diğer çeviri kitaplara kıyasla daha fazla yer verilirken orijinal dili Fransızca, Japonca, Yunanca ve İspanyolca olan çocuk kitaplarında empati kurmak iletisine hiç yer verilmediği görülmüştür. Kültürler arasında farklılıklar olsa da göç ve mültecilik konusunu ele alan yazarların çoğunun okuyucularının empati kurmalarını sağlayacak öğelere kitaplarında yer vermeye özen gösterdikleri görülmektedir. Göç ve mültecilik konusunu ele alan çocuk kitaplarında empati kurma iletisinin fazla olmasının çocukların bu konuyu daha kolay anlamlandırabilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Göç ve mültecilik konusu özelinde olsa da her konuyu daha iyi şekilde anlamlandırabilmede empati kurabilmek önemlidir. Konunun, olayın içine girilmesi veya bir anlık öyle düşünülüp hissedilmesi bakış açısı farkındalığı oluşturmada etkin rol oynayabilmektedir. Diğer bir ifade ile mültecilerin de içerisinde yaşadığı bir toplumu çocukların daha iyi anlaması ve olayı yaşayan kişilere olumlu tutumlar geliştirmelerinde empati kurabilme becerileri önemli rol oynar (Dursun ve Eyüp, 2021). Melanlıoğlu (2020c) göç ve mültecilik konusunu çocuk edebiyatının örtük iletilerle sunmasının çocukların ön yargılardan uzaklaşarak empati duygusu geliştirmesinde faydalı olacağını vurgular. Crawford, Roberts ve Zygouris-Coe (2019) da bu tür konuların işlenmesinin çocuklarda empati ve farkındalık duygularını geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Alan yazınında da göç ve mültecilik konulu çocuk kitaplarının çocukların mülteci arkadaşlarıyla empati kurabilmelerine yardımcı olduğunu gözlemleyen çalışmalar mevcuttur (Hope, 2018). Bu doğrultuda Ward ve Warren (2019) de öğretmenlere öneride bulunarak mülteci konulu çocuk kitaplarının kullanmalarının öğrencilerin empati kurma ve sorun çözme becerilerine katkı sağlayabileceğini belirtmişlerdir.

Araştırmada Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarının çoğunda toplumsal gelişimi desteklemeye yönelik eğitsel iletilere yer verildiği tespit edilmiştir. Alan yazınında pek çok çalışma tarafından yazarların çocuk kitaplarında toplumsal gelişimi destekleyen eğitsel iletilere yer verdikleri tespit edilmiştir (Akçay ve Baş, 2015; Cesur ve Baş, 2015; Tekin ve Büyükkiz, 2019; Derman ve Acele, 2020; Cavga ve Eyüp, 2021). Çocuk kitapları ile toplumun bir parçası olan çocukların toplumsal gelişimlerinin sağlanması, toplumun değerlerini önemsemeleri ve topluma yönelik duyarlılık kazanmaları sağlanabilir (Sever, 2019). Bununla birlikte çocuk kitaplarıyla çocuklar kendilerine, akranlarına ve topluma karşı düşüncelerini düzenler, toplumun beklentisini sezer, farklı özelliklere sahip kişi ve durumlara yönelik doğru davranışlar ve düşünme biçimleri geliştirir (Monoyiou ve Symeonidou, 2016). Bu bakımdan hem Türk hem de yabancı yazarların bu önemli noktaları dikkate alarak eserlerini oluşturdukları söylenebilir. Ayrıca göç ve mültecilik konusu toplumsal bir mesele olması sebebiyle de kitapların tamamında toplumsal gelişimi desteklemeye yönelik iletilerin bulunmasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yapılan analizlerde incelenen kitaplar içerisinde toplumsal gelişimi destekleyen iletilerin ikinci sırada olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun da alan yazınındaki birçok çalışma ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Cesur ve Baş (2015)

Mevisel Yener'in çocuklara yönelik öykülerinde; Derman ve Acele (2020) İbrahim Örs'ün çocuklara yönelik eserlerinde; Cavga ve Eyüp (2021) Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarında kişisel gelişimden sonra en çok toplumsal gelişimi destekleyen eğitsel iletilere yer verdiklerini belirlemişlerdir. Türk ve yabancı yazarların ele aldıkları kitapların genelinde toplumsal gelişimi desteklemeye yönelik iletilerin çoğunun çocuğun birey olarak toplumun bir parçası olmasında ve toplumu tanınmasında önemli bir role sahip olduğu düşünülmektedir. Bu konuda çocuk edebiyatı çocuğu hayata hazırlayıcı rolünü üstlenmektedir (Arslan, 2019).

Toplumsal gelişimi destekleyen iletiler içerisinde Türkçe kitaplarda en fazla tekrar eden iletilerin yardım etmek, aile sevgisi/ailenin önemi ve arkadaşlığa önem vermek iletileri olduğu belirlenmiştir. Alan yazınında bu bulguyu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Akkaya vd. (2021) çalışmalarında inceledikleri Türkçe iki çocuk kitabında dostluğa önem vermek iletilerinin en fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Çeviri çocuk kitaplarında ise en fazla yer alan iletilerin yardım etmek, selamlaşmak ve aile sevgisi/ailenin önemi olduğu ortaya çıkmıştır. Orijinal dili İngilizce olan kitaplarda en fazla selamlaşmak ve yardım etmek iletilerinin yer aldığı görülmüştür. Aile sevgisi/ailenin önemi iletilerine ise orijinal dili Fransızca, İngilizce ve İspanyolca olan çeviri çocuk kitaplarında benzer oranlarda rastlanılmıştır. Diğer çeviri çocuk kitaplarına bakıldığında ise orijinal dili Felemenkçe ve Yunanca olan kitaplarda selamlaşmak, yardım etmek ve aile sevgisi/ailenin önemi iletilerine yer verilmediği görülmüştür. Benzer şekilde Türkçe çocuk kitapları üzerine yapılan çalışmalarda Melanlıoğlu (2020a) mülteci konulu çocuk kitaplarında aile bireylerine duyarlık iletilerinin sıklıkla yer aldığını ifade etmiştir. Avcı (2013) da incelediği Türkçe masallarda aile ile ilgili tema başlığı altında aileye yönelik çeşitli iletilerin yer aldığını belirlemiştir. Bu da çocuk kitaplarında aile ile ilgili iletilere genellikle yer verildiğini göstermektedir. Bununla birlikte Karakuş ve Deniz (2019) Türk ve Alman masallarında yardımseverliğin önemine yönelik iletilerinin sıklıkla yer aldığını; Türk yazarların çocuk kitaplarının incelendiği çalışmalar araştırıldığında Fırat (2008) yardımlaşmanın önemine yönelik iletilerinin, Uzuner-Yurt ve Şimşek (2016) ahlaki değerler ve ifadelerine yönelik iletiler içerisinde en fazla yardımlaşma iletilerinin yer aldığını belirlemişlerdir. Göç ve mültecilik konulu çocuk kitaplarında yardım etmek iletilerinin sıkça yer alması okurlara yardım etme davranışını kazandırmada etkili olabilir. Bununla birlikte yazarların farklı kültürlerden de olsa çocuklara bu konuyu aktarırken özellikle yardım etme vurgusunda bulunmaları dikkat çeken bir bulgudur. Yardım etmek iletileri hem konu bağlamında hem de konudan bağımsız olarak çocukların toplumsal gelişimine katkı sağlayacak değerli bir iletidir. Ayrıca bu bulgu yazarların ön yargılardan uzak bir anlayışla çocukları merkeze alarak konuyu anlatmaya çalıştıklarını da göstermektedir.

Elde edilen bir diğer bulgu ise ulusal düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletilere hem Türkçe hem de çeviri çocuk kitaplarının çoğunda yeterince yer verilmemesidir. Türkçe kitapların 8'inde, çeviri kitapların ise sadece orijinal dilleri Fransızca ve İngilizce olan iki kitapta ulusal düşüncenin gelişimini destekleyen iletilerinin yer aldığı belirlenmiştir. Bu kitaplarda sadece vatansever olmak iletileri ulusal düşüncenin gelişimine yönelik eğitsel bir iletidir. Alan yazınında ise Samed Behrengi hikâyelerini inceleyen Akçay ve Baş (2015) da benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmalarında yazarın eserlerinde ulusal düşüncenin gelişimine yönelik sadece vatansever olmak iletilerinin olduğunu belirlemişlerdir. Ancak alan yazınında Türk yazarlara ait çocuk kitaplarında ulusal düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletiler arasında vatanseverliğin yanı sıra dil bilinci, millî benlik, ulusal bayramlar gibi iletilere de yer verildiğini tespit eden çalışmalar mevcuttur (Derman ve Acele, 2020; Cavga ve Eyüp, 2021). Bununla birlikte hem Türkçe hem de çeviri çocuk kitaplarında ulusal düşüncenin

gelişimini destekleyen iletilerin kullanım sıklığı açısından son sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Oysaki Oğuzkan (2013, s. 371) çocuk kitaplarına konu seçerken çocukların “dünyasına ayrı bir renk ve kişilik kazandıran ulusal kültür değerlerinin, içinde yaşadıkları toplumun benimsediği ahlak kurallarının, gelenek ve göreneklerinin de göz önünde tutulması” gerektiğine vurgu yapar. Fakat bu çalışmada incelenen çocuk kitaplarında göç ve mülteciliğe odaklanması insan ve toplum kavramlarının daha ön plana çıkmasına, ulusal öğelerin ise geri planda kalmasına neden olduğu düşünülmektedir. Alan yazını incelendiğinde Akçay ve Baş (2015) da inceledikleri Samed Behrengi’nin hikâyelerinde ulusal düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletilere oldukça az yer verildiğini belirlemişlerdir. Ancak Derman ve Acele (2020) ise İbrahim Örs’ün Türkiye Almanya göç sürecini anlatan “Almanya Öyküsü” adlı eserinde ulusal gelişimi desteklemeye yönelik eğitsel iletilerin diğer iletilere oranla daha fazla olduğunu saptamışlardır. Avcı (2013) ise incelediği masalların millî değerlere vurgu yaptığını belirterek bu durumun çocukların ulusal düşünce gelişimlerine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Çalışmalar bu açıdan birbirinden farklılık göstermektedir. Bunun sebebinin yazarların tutumları ile ya da ele aldıkları konularla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Lâkin genel olarak bakıldığında bu araştırmada Türk yazarların ulusal düşüncenin gelişimine yönelik iletilere kitaplarında daha çok yer verdiği görülmektedir. Oysaki çeviri çocuk kitaplarından orijinal dili Felemenkçe, Japonca, Yunanca ve İspanyolca olan kitaplarda ulusal düşüncenin gelişimine katkı sağlamaya yönelik iletilere yer verilmediği görülmüştür. Ancak çalışmada incelenen çeviri kitapların farklı milletlerden ve sınırlı sayıda olması daha iyi bir değerlendirme için konuya yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Araştırmadaki bir diğer bulgu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında evrensel düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletilere oldukça az yer verilmesidir. Oysaki Karatay (2016) çocuğun okuduğu kitaplarla eğlenceli zaman geçirirken aynı zamanda kitap kahramanlarının aracılığı ile evrensel değerlerle tanıştırılması gerektiğini belirtir. Özellikle günümüzde uluslararası alanda en ciddi krizlerine neden olan ve tüm toplumları etkileyen bir konuda evrensel düşüncenin gelişimine yönelik iletilerin az olması dikkat çekici bir sonuçtur. Kitaplar incelendiğinde Türkçe 8, çeviri 11 kitapta evrensel düşüncenin gelişimini destekleyen eğitsel iletilere yer verildiği görülmüştür. Türkçe kitaplarda en fazla kullanım sıklığına sahip olan ileti barışın önemidir. Aslan ve Karaman-Kepenekçi (2008) Türkçe ve Fransızca ana dili ders kitapları üzerine yaptıkları karşılaştırmalı çalışmalarında Türkçe ders kitaplarında barış alt kategorisinin daha fazla yer aldığını saptamışlardır. Alan yazınında Türkçe çocuk kitapları üzerine yapılan çalışmalarla benzerlikler görülmektedir. Derman ve Acele (2020) “Çocuk Cumhuriyeti” adlı eserde en fazla yer alan iletinin barışı savunmak olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda yazarların çocuklarda evrensel düşüncenin gelişiminde önemli rol oynayan ve tüm milletlerin huzur içinde yaşamasında etkin gücü olan barış ile ilgili iletilere yer vermelerinin yetişecek nesillerin etraflarında yaşanan olumsuz olaylara rağmen barışçıl bir bakış açısı kazanmalarında etkili olacağı düşünülmektedir. Ancak Cavga ve Eyüp (2021) ise çalışmalarında barışı savunmak iletinin inceledikleri çocuk kitaplarında çok az yer aldığını belirlemişlerdir. Çeviri kitaplarda da evrensel düşüncenin gelişimini desteklemeye yönelik iletilerin kullanım sıklığının oldukça sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Orijinal dili İngilizce olan kitaplarda evrensel düşüncenin gelişimini desteklemeye yönelik iletiler daha sık görülmüştür. En fazla tekrar eden iletinin ise özgürlük olduğu belirlenmiştir. Biros’un (2019) çeviri çocuk kitaplarındaki değerleri incelediği çalışmasında en fazla özgür olmak değerine yer verildiğini tespit etmiş olması güncel çalışmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Aslan ve Karaman-Kepenekçi (2008) karşılaştırmalı çalışmalarında özgürlük kategorisinin her iki ülke (Türkiye-Fransa)

kitaplarında çok yer verilmesi de nispeten Türkçe ders kitaplarında daha fazla yer aldığı belirlemişlerdir. Ancak bu çalışmada yer alan orijinal dili Fransızca olan iki kitapta da özgürlük iletisine yer verilmediği görülmüştür. Özgürlük, göç ve mültecilik konusu ele alındığında işlenebilecek bir değerdir, bu sebeple çocuk kitapları da bu iletinin aktarımı adına oldukça uygundur. Bu açıdan yazarların çocuklara özgürlük kavramını anlatabilmeleri ve önemini hissettirebilmeleri için eserlerinde bu iletiye yer vermelerinin çok değerli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada çevre bilinci gelişimini destekleyen eğitsel iletilere de kitaplarda oldukça az yer verildiği tespit edilmiştir. Türkçe 11, çeviri ise sadece dört kitapta çevre bilinci ile ilgili eğitsel iletilere rastlanmıştır. Araştırmada incelenen kitaplara bakıldığında yabancı yazarlara oranla Türk yazarların göç ve mültecilik konusunu ele aldıkları kitaplarında çevre bilincinin gelişimini destekleyen iletilere daha çok yer verdiği görülmüştür. Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında en fazla kullanım sıklığına sahip eğitsel iletinin hayvanları sevmek/hayvanları korumak olduğu belirlenmiştir. Çeviri kitaplarda ise orijinal dili İngilizce olan kitaplarda hayvanları sevmek/hayvanları korumak iletisinin daha fazla yer aldığı görülmüştür. Alan yazınında İbrahim Örs'ün çocuklara yönelik eserlerinin incelendiği çalışmada da çevre bilincinin gelişimini destekleyen iletiler arasında en çok yer verilen iletinin hayvanları sevmek iletisi olduğu belirlenmiştir (Derman ve Acele, 2020). Kavak ve Baş (2018) ise Koray Avcı Çakman'ın hikâyelerini inceledikleri çalışmada yazarın hayvanları sevmek iletisine sıklıkla yer verdiğini belirlemişlerdir. Yazarların kitaplar üzerinden çocuklara hayvan sevgisini aşımalarının çocukların hayatlarında canlılara karşı tutumlarında olumlu yönde etki edeceği düşünülmektedir. Bu aynı zamanda diğer canlılara yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyebilir. Göç ve mültecilik konusunda da hassasiyetlerini artıracak bir durumdur. Zira kitaplarda hayvan sevgisi genellikle dostluk, arkadaşlık, paylaşım üzerinden çocuklara sunulmuştur. İnsanların birbirini anlamadığı yerde çocukların dert ortağı olarak hayvanlar ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda kitaplarda hayvanlar üzerinden insanlara dair de önemli iletilerin sunulduğu görülmüştür.

Araştırmada Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında dini düşüncenin gelişimini destekleyen iletilerin sayısının çok az olduğu görülmüştür. Türkçe yedi, çeviri ise dört kitapta bu iletilere yer verildiği tespit edilmiştir. Kitaplarda en fazla görülen iletilerin dua etmek ve şükretmek olduğu belirlenmiştir. Çeviri kitaplar içerisinde dua etmek ve şükretmek iletilerinin en fazla orijinal dili İngilizce olan çocuk kitaplarında yer aldığı görülmüştür. Alan yazınında araştırmanın bu bulgusu ile benzerlik gösteren bazı çalışmalar yer almaktadır. Karakuş ve Deniz (2019) Türk ve Alman masallarında "şükretmek önemlidir" iletisinin yer aldığını belirtmişlerdir. Babacan ve Kaplan (2018) da çalışmalarında ele aldıkları Türkçe kitaplarda dua etmek ve şükretmek iletilerinin fazla sayıda yer aldığını tespit etmişlerdir. Yeniçeri ve Kuşdemir (2019) ile Kayadibi ve Açık (2021) dini iletiler içerisinde dua etmek iletisinin dikkat çektiğini belirtmişlerdir. Araştırma ile farklılık gösteren çalışmada ise Akçay ve Baş (2015) inceledikleri çocuk kitaplarında dua etmek ve şükretmek iletilerinin az sayıda olduğunu belirlemişlerdir. Bu farklı bulguların edebiyat gibi geniş bir alan söz konusu olduğunda oldukça mümkün olduğu söylenebilir. Ancak göç ve mültecilik konusunun ele alındığı çocuk kitaplarında yaşanan zor durumlar karşısında dua etmek ve şükretmek iletilerinin gerek Türkçe gerekse çeviri kitaplarda ön plana çıkarılması şaşırtıcı bir sonuç değildir.

Göç ve mültecilik konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında eğitsel iletilerin nasıl aktarıldığı incelendiğinde Türk ve yabancı yazarların iletileri çoğunlukla dolaylı aktardıkları ortaya çıkmıştır. Alan yazını incelendiğinde de Türk yazarların kitaplarını inceleyen pek çok araştırmacı yazarların iletileri genellikle dolaylı aktardığını belirlemişlerdir.

(Akçay ve Baş, 2015; Cesur ve Baş, 2015; Uzuner-Yurt ve Şimşek, 2016; Kavak ve Baş, 2018; Tekin ve Büyükkız, 2019; Cavga ve Eyüp, 2021). Bu bulgular da yazarların iletileri didaktik bir söylemle aktarmak yerine çocuğu aktif kılarak istekli bir şekilde iletiyi kendisinin elde etmesini tercih ettiklerini göstermektedir. Çocuk kitabı yazarlarından da metin içerisinde iletileri doğrudan değil, gizlenmiş ve çocukların çaba harcayarak elde etmesini sağlayacak şekilde vermeleri beklenmektedir (Sever, 2019). Ayrıca yazarın iletileri sunarken hâkimiyet kurma tutumundan sıyrılıp zoraki bir benimsetme söylemi kullanmaması ve çocuğun anlama ulaşmadaki özgürlüğünü kısıtlamaması vurgulanır (Dilidüzgün, 2004). Bu bakımdan Türk ve yabancı yazarların belirtilen bu hususları dikkate alarak yazdıkları söylenebilir. Ayrıca sosyal medya, televizyon gibi araçların yanı sıra aile, sosyal çevre veya okulda çocukların göç ve mültecilerle ilgili çeşitli mesajlara çoğunlukla doğrudan maruz kaldıkları düşünüldüğünde yazarların çoğunun bu anlayıştan uzak bir şekilde dolaylı aktarımlara başvurması çocukların sıkılmalarını da engelleyebilecektir.

Sonuç olarak göç ve mültecilik konulu Türkçe ve çeviri çocuk kitaplarında ön plana çıkarılan iletilerin genel olarak ele alınan konu ile bağdaştığı görülmüştür. Kitaplarda sunulan iletilerden hareketle hem Türk hem de yabancı yazarların göç ve mülteciliği ele alan bir eser oluştururken çoğu zaman benzer hassasiyetleri gösterdiği görülmüştür. Farklı kültürler olmasına rağmen ele alınan konuyu çocuğa aktarırken yazarların sık sık benzer iletileri sundukları, olumsuz iletilere yer vermedikleri görülmüştür. Bu bağlamda göç ve mülteciliğe dair hazırlanmış çocuk kitaplarını okuyan çocukların benzer duygularda ve duyarlılıklarda birleşmelerinin mümkün olduğunu ifade edebiliriz.

Öneriler

Göç ve mültecilik konusu gibi içeriği ve algılaması çocuklar için zor olabilecek konuların anlatımında çocuk edebiyatından yararlanılabilir. Bu noktada aileler ve öğretmenler bu araştırma ışığında kitap içeriklerini değerlendirerek kitap seçimlerini olumlu yönde şekillendirebilirler. Göç ve mülteciliği konu alan çocuk kitapları çocuklara yönelik değerler eğitiminde de kullanılabilir. Ayrıca Türkçe ders kitaplarına erdemler, birey ve toplum, kişisel gelişim gibi temalara göç ve mülteciliği konu alan çocuk kitaplarından uygun bölümler okuma metni olarak konulabilir.

Bu çalışmaya seçilen çeviri kitaplarda belli bir dil ya da ülke sınırlaması yapılmamıştır. Bundan sonraki çalışmalarda sadece seçilecek bir kültürden çevrilmiş kitaplar üzerine araştırmalar yapılabilir. Ayrıca Türkçe çocuk kitapları ile sadece seçilen belirli bir kültürün çocuk kitapları göç ve mülteci konusunu ele almaları açısından karşılaştırılabilir. Bu çalışmada göç ve mültecilik konulu çocuk kitaplarındaki eğitsel iletiler incelenmiştir. Ancak bu konuyu ele alan kitaplardaki farklı öğeler (örnek: karakterler, şiddet ögesi, değerler...) araştırılabilir. Hatta Türkçe ve çeviri kitaplar arasında karşılaştırma yapılarak bu çalışmalar daha da geliştirilebilir. Bunların yanı sıra veri kaynağı genişletilerek göç ve mültecilik konulu çocuk kitapları üzerine daha derin sosyolojik, psikolojik ve felsefi çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akçay, S. ve Baş, B. (2015). Samed Behrengi'nin Hikâyelerindeki Eğitsel İletiler Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 77-90.
- Akkaya, N., Güllü, B. ve Özden, E. (2021). Educational Messages and Effective Communication Factors in Children's Literature Works. *The Journal of Limitless Education and Research*, 6(1), 78-118.

- Altıparmak Yılmaz, H. M. ve Özcan, Ş. (2023). Çocuk Edebiyatı Ürünlerinde Göç Kurgusuna Süreç Temelli Bir Bakış. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (27), 37-56.
- Altunbay, M. ve Çakır, E. (2018). Çocuk Edebiyatı Ürünlerinde Savaş ve Göç Olgusu (Uçurtma Avcısı ve Kuş Olsam Evime Uçsam Adlı Eserler Örnekleme). *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 96-110.
- Arıcı, M. R. ve Işıtan, S. (2021). Göç ve Mülteci Konulu Resimli Çocuk Kitaplarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Türkiye’de ve Dünyada Göçmen Eğitimi, 50(1), 683-713.
- Aslan, C. (2019). *Çocuk Edebiyatı ve Duyarlık Eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Avcı, Y. Y. (2013). Cahit Uçuk’un Masallarında Dil ve Çocuk Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 69-83.
- Babacan, M. ve Kaplan, K. (2018). An Analysis of the Educational Perspective of Hidayet Karakuş in His Works within the Framework of Child Literature. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 2(1), 1-13.
- Balta, E. E. (2018). Çocuk Kitaplarında Mülteciler ve Kültürleşme Stratejileri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17(2), 487-498.
- Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü [UNHCR] (2021). 89.3 Million People Worldwide Were Forcibly Displaced. <https://www.unhcr.org/tr>, [Erişim adresi: 03.03.2022].
- Biros, Y. (2019). *Çeviri Çocuk Kitaplarındaki Değerler Eğitimi Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bulut, S. (2018). Çocuk Edebiyatına Sığınanlar: Zorunlu Göç Öyküleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 383-410.
- Büyükkız, K. K., Tekin, A. ve Erdoğan, G. (2022). Mültecilik Temalı Çocuk Kitaplarında Görsel-Metin Uyumuyla Aktarılan Örtülü Anlamlar Üzerine Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 60-77.
- Cavga, S. ve Eyüp, B. (2021). Şermin Yaşar’ın Çocuk Kitaplarındaki Eğitsel İletiler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1400-1420.
- Cesur, E. ve Baş, B. (2015). Mavisel Yener’in Çocuklara Yönelik Öykülerindeki Eğitsel İletiler Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 64-76.
- Crawford, P. A. Roberts, S. K. ve Zygouris-Coe, V. (2019). Addressing 21st-Century Crises Through Children’s Literature: Picturebooks as Partners for Teacher Educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(1), 44-56.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi* (Çev. Ed. Halil Ekşi). İstanbul: Edam Yayınları.
- Darga, H., Zayimoğlu Öztürk, F. ve Öztürk, T. (2021). Okul Öncesi Hikâye Kitaplarının Çocukların Gelişim Alanlarına Uygunluklarının İncelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(1), 22-48.
- Derman, S. ve Acele, M. (2020). İbrahim Örs’ün Çocuklara Yönelik Eserlerinin Eğitsel İletiler Açısından İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3551-3581.

- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş Çocuk Yazını-Yazın Eğitimi Atılan İlk Adım*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dursun, E. ve Eyüp, B. (2021). Mülteci Konulu Türkçe ve Çeviri Çocuk Kitaplarında Yer Alan Empati Ögelerinin İncelenmesi. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 9, 1-18.
- Evans, J. (2017). We Are All Born Free and Equal. But Are We? Children's Responses to Issues of Conflict, Migration and Refugees in Picturebooks. *Education*, 13(3), 1-20.
- Fırat, H. (2008). Çocuk Romanlarında Sosyal Yaşama Yönelik Eğitsel İletiler. *Edebiyat Dergisi*, 20, 87-102.
- Güngör, H. ve Kızıler Emer, F. (2020). Alan Gratz'ın "Refugee" ve Peter Hartling'in "Djadi, Flüchtlingsjunge" Adlı Romanlarında Mülteci Çocuklar. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 423-446.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hope, J. (2008). "One Day We Had to Run": The Development of the Refugee Identity in Children's Literature and Its Function in Education. *Children's Literature in Education*, 39, 295-304.
- Hope, J. (2018). "The Soldiers Came to the House": Young Children's Responses to the Colour of Home. *Children's Literature in Education*, 49, 302-322.
- Işık, M. ve Aktaş, E. (2017). Karakter Eğitimi Açısından Mevlâna İdris Zengin'in Hikâye ve Masallarında Eğitsel İletiler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 687-701.
- Kanter, B. (2014). Etik ve Estetik Bağlamında Çocuk Edebiyatının Sosyolojik Boyutu. *Türk Dili Dergisi-Çocuk Edebiyatı [Özel Sayısı]*, 11(756), 569-575.
- Karagöz, B. (2018). Resimli Çocuk Kitaplarında Gözden Kaçan Bir Alan: İleti Problemi (Anne Tavuk Anlatıyor Serisi Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1767-1787.
- Karakuş, N. ve Deniz, B. (2019). Alman Masallarında Yer Alan İletilerin Kişisel Gelişime Katkı Sağlayıcılık Yönünden Karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1666-1686.
- Karatay, H. (2007). Dil Edinimi ve Değer Öğretimi Sürecinde Masalın Önemi ve İşlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Karatay, H. (2016). Çocuk Edebiyatı Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler. (Ed. Tacettin Şimşek), *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı* içinde (s. 81-127). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kavak, S. ve Baş, B. (2018). Koray Avcı Çakman'ın Hikâyelerindeki Eğitsel İletiler Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1141-1159.
- Melanlıoğlu, D. (2020a). Çocuk Edebiyatındaki Kayıp Mültecilerin İzinde Duyarlılık Eğitimi. *Journal of Turkology*, 30(1), 161-179.

- Melanlıoğlu, D. (2020b). Çocuk Edebiyatında Mülteci Kahramanların Yaşadıkları Çatışmalar Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(2), 665-691.
- Melanlıoğlu, D. (2020c). Kardeş veya Yük: Mülteci Çocuk Kahramanların Bakış Açısıyla Kültürlerarası Etkileşim. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 95-115.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma* (Çev. Ed. Selahattin Turhan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Monoyiou, E. ve Symeonidou, S. (2016). The Wonderful World of Children's Books? Negotiating Diversity through Children's Literature. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 588-603.
- Morgan, H. (2021). Conducting a Qualitative Document. *Analysis The Qualitative Report*, 27(1), 64-77.
- Mülteciler Derneği, (2021). Türkiye'de Suriyeli Mülteci Sayısı. <https://mülteciler.org.tr/>, [Erişim tarihi 20.01.2022].
- Nath, L. ve Grote-Garcia, S. (2017). Reading Refugee Stories: Five Common Themes Among Picture Books with Refugee Characters. *Texas Journal of Literacy Education*, 5(2), 130-141.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarıkaya, B. ve Akdeniz, S. (2021). Çocuk Gerçekliği ve Çocuğa Görelik (Ed. Muhammed Tunagör ve Mehmet Nuri Kardeş, *Çocuk Edebiyatı* içine (s. 79-97). Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (1995). Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler. *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi*, 107, 14-15.
- Sever, S. (2019). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sönmez, M. ve Yorulmaz, B. (2022). Göç Temalı Resimli Çocuk Kitaplarına Yönelik Bir Değer Analiz Çalışması. *Asya Studies*, 6(22), 13-28.
- Strekalova-Hughes, E. (2019). Unpacking Refugee Flight: Critical Content Analysis of Picturebooks Featuring Refugee Protagonists. *International Journal of Multicultural Education*, 21(2), 23-44.
- Şimşek T. ve Yakar, Y. (2016). Çocuk ve Edebiyat (Ed. Tacettin Şimşek), *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı* içinde (s. 13-43). Ankara: Grafiker.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve Çocuk Edebiyatının Amacı ve İşlevi. *Türk Dili Dergisi*, 60(780), 12-31.
- Şirin, M. R. (2019). *Çocuk, Çocukluk ve Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Uçan At Yayınları.
- Tekin, A. ve Büyükkız, K. K. (2019). Aytül Akal'ın Çocuk Kitaplarının Eğitsel İletiler Açısından İncelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 110-123.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 161-167.
- Temur, M. ve Ertem, İ. (2019). Çocuk Edebiyatında Göç ve Göçmenlik. *Neoşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 451-466.
- Toran, M. ve Dilek, A. (2017). Çocuklar ve Kitaplar: Piaget'in Oyun Kuramına Göre Değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 31(1), 41-54.

- Uluslararası Göç Örgütü [IOM] (2009). Göç Terimleri Sözlüğü. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf, [Erişim tarihi: 04.06.2022].
- Uluslararası Göç Örgütü [IOM]. (2020). Dünya Göç Örgütü Raporu. <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020-turkish-chapter-2>. [Erişim tarihi 05.06.2022].
- Ungan, S., Arıcı, A. F. ve Şimşek. T. (2016). Çocuk Edebiyatı Kaynakları (Ed. Tacettin Şimşek), *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı* içinde (s. 163-216). Ankara: Grafiker Yayınları.
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2017). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve İhtiyari Protokoller, Usul Kuralları ile Çocuk Hakları Komitesi Genel Yorumları. <https://www.unicef.org>, [Erişim adresi 05.06.2022].
- Uzuner-Yurt, S. ve Şimşek, T. (2016). Sevim Ak'ın Öykülerinin Eğitsel Değerleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 474-488.
- Ünal, S. (2014). Türkiye'nin Beklenmedik Konukları: "Öteki" Bağlamında Göçmen ve Mülteci Deneyimi. *Journal of World of Turks*, 6(3), 65-89.
- Ward, N. A. ve Warren, A. N. (2019). "In Search of Peace": Refugee Experiences in Children's Literature. *The Reading Teacher*, 73(4), 405-413.
- Yakar, Y. (2017). Türk Çocuk Edebiyatında Göç Olgusu. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (58), 339-353.
- Yakar, Y., Yılmaz, O. ve Yılmaz, H. (2019). Çocuk Kitaplarında Sorun Odaklılık: Engellilik Algısı. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 56-76.
- Yenen, E. T. ve Ulucan, P. (2020). Uzman Görüşleri Doğrultusunda Türkiye'de Yaşayan Mülteci Çocukların Sorunlarına Yönelik Çözüm Önerileri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE dergisi*, 10(1), 292-305.
- Yeniçeri, K. ve Kuşdemir, Y. (2019). Bestami Yazgan'ın Hikâyelerinde İletilerin Çocuğa Görelik Açısından İncelenmesi. *The Journal of Social Science*, 3(5), 390-413.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. ve Yakar, Y. M. (2018). Türk Edebiyatında Sorun Odaklı Yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 3(6), 29-42.

İncelenen Eserler

- Bektaş, H. (2017). *Tombik Balık Denizler Hepimizin*. Ankara: Tudem Yayınları.
- Boyce, F. C. (2013). *Benim Adım Hiç Kimse* (Çev. Arif Cem Ünver). Ankara: Tudem Yayınları.
- Büke, A. (2019). *Kırlangıç Zamanı*. İstanbul: Can Çocuk.
- Dubois, C. K. (2012). *Akim Koşuyor* (Çev. Ferhat Sarı). İstanbul: Ginko Çocuk.
- Erdoğan, Levi, E. (2017). *Dünya İçin Bir Şans*. İstanbul: Hep Kitap.
- Grumberg, J. C. (2020). *Çabuksığınlar* (Çev. Simla Ongan). İstanbul Yapı Kredi Yayınları.
- Hest, R. V. (2017). *Evinden Uzakta (Mülteci)* (Çev. Öznel Akdik İşli). İstanbul: Gergedan Yayınları.

- İplikçi, M. (2014). *Kömür Karası Çocuk*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Karakaşlı, K. (2016). *Konaktakiler*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Kral, G. (2014). *Umut Sokağı Çocukları*. İstanbul. Günışığı Kitaplığı.
- Kutup Yıldızı Kolektifi. (2012). *Tarık ve Beyaz Karga*. İstanbul: Sarıgaga Yayıncılık.
- Lester, C. (2020). *Çikolataca Konuşur musun?* (Çev. Dilara Baytekin). İstanbul: Timaş Yayıncılık.
- Milner, K. (2017). *Benim adım Mülteci değil* (Çev. Aren Turhan). İstanbul: Arden Yayıncılık.
- Mizuno, M. ve Hemels, V. (2017). *Kayıktaki Çocuk* (Çev. Sevda Tuba Okçu). İstanbul: Timaş Çocuk.
- Okyay, L. R. (2017). *Bulut Delisi*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Öztürk, G. (2016). *Kuş Olsam Evime Uçsam*. Ankara: Tudem Yayınları.
- Park, S. P. (2010). *Suya Kavuşuncaya Dek* (Çev. Tahire Firuze, Başar Özkan). İstanbul: Beyaz Balina Yayınları.
- Ruurs, M. (2017). *Taşın Adımlar* (Çev. Sanem Özge). İstanbul: Nesin Yayınevi.
- Sanna, F. (2016). *Yolculuk* (Çev. Zeynep Sevde). İstanbul: Taze Kitap Yayıncılık.
- Senzai, N. H. (2019). *Halep'ten Kaçış* (Çev. Levent Kurtuluş). Bursa: Bilge Baykuş.
- Sezer, Ç. (2015). *Juju*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Sfakianopoulou, M. (2017). *Mavi Çöl Develeri* (Çev. Yorgo Demir). İstanbul: Erdem Çocuk
- Şahan G. (2018). *Kuzey Yıldızı*. Ankara: Tudem Yayınları.
- Tasane, S. (2019). *Çamur Çocuk* (Çev. Gizem Şakar). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Yamaç, A. (2017). *Kaçış*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Zengin, M. İ. (2017). *Halepli Zeynep*. İstanbul: Vak Vak Yayınları.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 899-917.
|| Geliş Tarihi-Received: 16.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 19.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1361426

Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Uzaktan Eğitim Süreci

Distance Education Process According to Teachers' Opinions

Fatih ÇINAR*
Betül ÇINAR**

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesidir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021 yılında Isparta'da ortaokullarda görev yapan farklı branştaki 29 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkında genel olarak olumsuz bir yaklaşıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler uzaktan eğitimin dezavantajlarına daha çok vurgu yapmıştır. Bu süreçte en çok öğrenme ortamı (fiziksel imkanlar), öğrenmenin takibi, öğrenci, öğretmen ve öğrenmenin niteliği açısından dezavantajlarının olduğu dile getirilmiştir. Avantajlarında ise daha çok öğretmenlere evden çalışma imkânı sağlanması ve öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığını artırması ifade edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde katılımcı öğretmenlerin hepsinin muhakkak bir sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşadığı sorunlardan bazıları teknolojik problemler (altyapı, bağlantı), sınırlı etkileşim/iletişim, devamsızlık, etkin öğrenmeyi gerçekleştirilememe, sınıf yönetimi, zamanı etkin kullanamama, akademik başarısızlık, ölçme değerlendirme, güvenlik (kimlik denetimi), aile ilgisizliği, denetimsizlik, mahremiyet ve yalnızlık hissi şeklindedir. Katılımcı öğretmenlerden bazıları, zorunluluk durumlarında uzaktan eğitimin alternatif bir yöntem olarak kullanabileceğini ifade etse bile katılımcılardan çoğu uzaktan eğitimin sürdürülebilir olmadığını düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, ortaokul, branş öğretmeni, covid 19.

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of teachers working in secondary schools about the distance education process. In this study, in which qualitative research method was used, phenomenology design was utilized. The study group of the research consists of 29 volunteer teachers from different branches working in secondary schools in Isparta in 2021. The data of the study were collected with a semi-structured interview form from qualitative research techniques. Descriptive and content analysis were used to analyze the data. At the end of the research, it was determined that the participant teachers had a generally negative approach to distance education. Teachers emphasized the disadvantages of distance education more. In this process, the disadvantages were mostly mentioned in terms of

* Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: fatihcinar@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0216-3714.

** Öğretmen, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, e-posta: betul.fbk@gmail.com, ORCID: 0009-0006-1201-0152.

learning environment (physical facilities), follow-up of learning, students, teachers and quality of learning. In terms of advantages, it was stated that it provides teachers with the opportunity to work from home and increases teachers' technological literacy. It was determined that all of the participant teachers definitely experienced a problem during the distance education process. Some of the problems experienced by teachers are technological problems (infrastructure, connection), limited interaction/communication, absenteeism, inability to realize effective learning, classroom management, inability to use time effectively, academic failure, assessment and evaluation, security (identity control), family indifference, lack of supervision, privacy and feeling of loneliness. Some of the problems experienced by teachers are technological problems (infrastructure, connection), limited interaction/communication, absenteeism, inability to realize effective learning, classroom management, inability to use time effectively, academic failure, assessment and evaluation, security (identity control), family indifference, lack of supervision, privacy and feeling of loneliness. Although some of the participant teachers stated that distance education can be used as an alternative method in cases of necessity, most of the participants think that distance education is not sustainable.

Keywords: Distance education, secondary school, branch teacher, covid 19.

Giriş

Bilginin kullanım alanının gelişmesi ve teknolojinin bilgi üretilmesinde rol oynaması, öğrenme ortamlarının zenginleşmesine katkıda bulunmuştur. Teknoloji, öğretim süreçlerinin bir aracı iken, zamanla yüz yüze eğitime alternatif bir yöntem olarak eğitimin bir parçası haline gelmiştir. Bu değişim, eğitim alanında son günlerde kendisinden çokça bahsedilen "uzaktan eğitim" kavramının ön plana çıkmasına ve yaygınlaşmasına olanak sağlamıştır. Yalın'a göre uzaktan eğitim, fiziksel olarak ayrı mekanlarda öğretmen ve öğrencilerin teknolojik etkileşimde bulunmalarına imkân sağlayan öğrenme- öğretim sistemidir (Yalın, 2003). Kısaca ve genel olarak öğreten ve öğrenenin farklı mekanlarda olduğu, zaman sınırından bağımsız olarak istenen zamanda basılı-yazılı materyaller veya elektronik araçlar yoluyla öğrenme-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği bir eğitim faaliyeti şeklinde tanımlayabiliriz. Başka bir ifade ile uzaktan eğitim, çeşitli eğitim yöntemleri ve teknikleri aracılığı ile zaman ve mekândan bağımsız olarak eğitim faaliyetlerinin daha esnek bir yapıda yürütülmesine olanak sağlayan eğitim yaklaşımlarından birisidir.

Mektupla başlayan uzaktan eğitim süreci kitle iletişim araçlarında yaşanan hızlı gelişime, özellikle internetin öğrenme süreçlerine dahil edilmesi ile eğitim araçları-yöntemleri arasında kullanımı yaygınlaşmıştır. Buna bağlı olarak uzaktan eğitim yerine literatürde uzaktan öğretim, e- öğrenme, açık öğretim, internet tabanlı/temelli öğretim, internette eğitim, Web destekli öğretim, esnek öğretim, sanal eğitim, çevrim içi öğrenme gibi kavramlar da kullanılmaya başlanmıştır (Özkul & Aydın, 2013). Yaşanılan bu değişime bağlı olarak zaman içerisinde uzaktan eğitim, daha çok internet bağlamında ele alınmaya başlamış ve uzaktan eğitim yerine "internet temelli eğitim" veya "çevrimiçi öğrenme" kavramları kullanılmıştır. Kavramsal olarak farklı şekilde ifade edilse de uzaktan eğitim, toplumun gereksinimlerin bir karşılığı olarak ortaya çıkmış ve hızla yaygınlaşarak kullanıcılarına önemli avantajlar sunmuştur. Örneğin yeterli altyapı oluşturulduğunda herkes için fırsat ve imkân eşitliği verebilen uzaktan eğitim, özellikle ilgi, yetenek, yaş, coğrafi koşullar veya çalışma şartları nedeniyle eğitimden yararlanamayan bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olmaktadır. Her bireye belirli bir ölçüde dilediği hız ve yöntemle öğrenme imkânı vererek geleneksel eğitimin sınırlılıklarını aşma fırsatı sunmakta; mekâna dayalı gerçekleştirilemeyen etkinliklerin yapılabilmesine imkân vermektedir. Farklı mekanlardaki uzmanları bir araya getirerek bu kişilerin bilgi ve deneyimlerinden geniş kitlelerin yararlanmasına olanak sağlamaktadır (Yalın, 2003). Kullanıcılarına sağladığı avantajlar olmakla birlikte uzaktan

eğitimin bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Kaya (2002) bunları aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- “Yüz yüze eğitim ilişkilerinin kolay sağlanamaması.
- Öğrencilerin sosyalleşmelerini engellemesi.
- Yardımsız ve kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterince yardım sağlayamama.
- Çalışan öğrencilerin dinlenme zamanını alma.
- Uygulamaya dönük derslerden yeterince yararlanamama.
- Beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde etkili olamama.
- Ulaşım olanaklarına ve iletişim teknolojilerine bağımlı olma.”

Uygulanmasında sınırlılıklar olsa da tüm dünyada uzaktan eğitime olan ilgi her geçen gün artarak devam etmekte ve öğrenme ortamlarında alternatif bir yöntem olarak tercih edilmektedir. Bu yaygınlaşmanın tercih edilmesinin kurumsal düzeyde nedenleri ise erişimi yaygınlaştırmak, öğrencilere bireysel özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda esneklik sağlamak, maliyetleri düşürmek, farklı bölge ve ülkelerdeki (pazarlardaki) öğrenenlere erişebilmek ve öğrenme süreçlerine yeni teknoloji ve yöntemleri entegre edebilmek olmuştur (Özkul & Aydın, 2013).

Teknolojinin eğitime yansımaları bazen gelişmelerin sonucu iken bazen de zorunlu bir tercih olmuştur. Örneğin salgın hastalıklar veya doğal afetler, içinde bulunulan durumun aciliyeti ve beklenen çözümün zaruritesi nedeniyle eğitim faaliyetlerinde alışkanlıklardan vazgeçilmesine ve yeni yaklaşımların tercih edilmesine neden olabilmektedir. Son dönemde yaşanan Covid-19 salgını da birçok alanındaki alışkanlıkları değiştirmiş, eğitim-öğretimi alışlagelmişin dışına taşımış ve eğitimde teknoloji kullanımını zorunlu bir tercih haline getirmiştir. Türkiye’yi ve dünyayı etkisi altına alan bu salgınla yüz yüze eğitime ara verilmiş ve alternatif bir yöntem olarak “uzaktan eğitim” önemli bir yere sahip olmuştur. Türkiye’de uzaktan eğitime geçiş aşamasında öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Eğitim Bilişim Ağı aktif hale getirilmiş; TRT EBA TV’de ilgili dersin öğretmenleri tarafından her kademe için gerçekleştirilen uzaktan eğitim yayınları hazırlanmıştır. Bununla birlikte öğretmenler de kendi imkânları çerçevesinde farklı platformlar üzerinden derslerini online olarak işlemiş, ders ile ilgili materyalleri öğrencileriyle paylaşmışlardır. Acil ve zorunlu olarak gerçekleşen bu süreçte öğrenci ve velilerin yaşadığı sıkıntılar ve imkansızlıklar görmezden gelinmiş/ertelenmiş; yaşanan olağanüstü duruma bağlı olarak karşılaşılan problemlere çözüm üretilmesi öncelenmiştir. Bu da uzaktan eğitimin tüm kademelerde uygulanabilirliği, avantajları ve dezavantajları konusunun son zamanların en çok konuşulan/tartışılan konusu haline gelmesine neden olmuştur. Nitekim alan yazını incelendiğinde de pandemi öncesi araştırmaların içerik olarak uzaktan eğitimi, daha çok yükseköğretim kademesi ile ilişkilendirdiği (Can, 2019; Akdemir, 2011; Şakar, 2001); uzaktan eğitim hakkındaki pandemi sonrası araştırmaların ise eğitimin tüm kademelerine yoğunlaştığı görülmektedir (Koç, 2021; Canpolat & Yıldırım, 2021; Aydıncı & Zorluoğlu, 2022).

Uzaktan eğitimin etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi ve süreç içinde yaşanan sorunların tespit edilebilmesi için sürecin paydaşlarının görüşlerine ihtiyaç bulunmaktadır. Özellikle bu işin sahasında uygulayıcı olarak yer alan öğretmenlerin gözünden uzaktan eğitim sürecini ve yaşanan sorunları tespit etmek, sürecin başarısına ve ileride alınabilecek çözüm önerilerine doğrudan katkı sağlayacaktır. Alan yazını

tarandığında araştırmalarda uzaktan eğitim ile ilgili öğretmenlerin (Tican & Toksoy Gökoğlu, 2021), öğrencilerin (Akpolat, 2021), velilerin (İnci Kuzu, 2020) görüşlerine yer veren çalışmalar olduğu ancak farklı branşlardaki öğretmenlerin görüş, düşünce ve tutumlarının bir arada yeterince araştırılmadığının görölmüştür. Bu çalışma da bu gerekliliklerden hareketle ortaya çıkmış ve çalışmanın amacı uzaktan eğitim sürecini, süreçte yaşanan sorunları öğretmenlerin gözünden değerlendirmek, avantajlarını ve dezavantajlarını tespit etmek şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın problem sorusu da “ortaokulda görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri nelerdir? şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

Katılımcılara göre

- ✓ Uzaktan eğitimin avantajları nelerdir?
- ✓ Uzaktan eğitimin dezavantajları nelerdir?
- ✓ Uzaktan eğitimin katılımcıların mesleki gelişimine etkisi nasıldır?
- ✓ Uzaktan eğitim süresince yaşanan sorunlar hangileridir?
- ✓ Uzaktan eğitimin sürdürülebilirliği var mıdır?
- ✓ İdeal bir uzaktan eğitim nasıl olmalıdır?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Uzaktan eğitim olgusu hakkındaki öğretmen görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma olgubilim araştırmasıdır. Araştırmanın örneklemini ise Isparta il merkezinde 2021 yılında görev yapan farklı branştaki gönüllü 29 öğretmen oluşturmuştur. Örneklemin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme başvurulmuştur. Buna göre ortaokulda çalışıyor olma, branş dağılımında oransal olarak birbirine yakın olma ve farklı mesleki kıdemlere sahip olma ölçüt olarak kullanılmıştır. Örneklem grubunun branşlarına ve mesleki kıdemlerine yönelik dağılımlara tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem grubun branş ve mesleki kıdem dağılımları

	Branş	Mesleki kıdem
D1	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	7
D2	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	7
D3	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	12
D4	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	15
F1	Fen bilimleri	13
F2	Fen bilimleri	16
F3	Fen bilimleri	14
G1	Görsel Sanatlar	30
G2	Teknoloji ve Tasarım	18
G3	Teknoloji ve Tasarım	21
G4	Görsel Sanatlar	5
M1	Matematik	15
M2	Matematik	10
M3	Matematik	10

S1	Sosyal bilgiler	20
S2	Sosyal bilgiler	12
S3	Sosyal bilgiler	9
S4	Sosyal bilgiler	20
S5	Sosyal bilgiler	5
S6	Sosyal bilgiler	24
T1	Türkçe	9
T2	Türkçe	14
T3	Türkçe	16
T4	Türkçe	9
Y1	Yabancı Dil	17
Y2	Yabancı Dil	19
Y3	Yabancı Dil	16
Y4	Yabancı Dil	8
Y5	Yabancı Dil	8

Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında öncelikle ilgili literatür taranmış ve taslak form oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form uzman görüşüne sunulduktan sonra 1 öğretmen ile ön deneme yapılmış ve ilgili düzeltmeler yapıldıktan sonra forma son hali verilmiştir. Soruların anlaşılır, yansız olmasına, tek amaca hizmet etmesine, istenilen veriyi yansıtmasına dikkat edilmiştir. Görüşme formunda katılımcıların uzaktan eğitim süreci ile ilgili görüşlerini içeren “uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları, sürdürülebilirliği, bu süreçte yaşanan sorunlar neler olduğu ve ideal bir uzaktan eğitimin nasıl olabileceği” şeklinde sorulardan oluşmuştur. Pandemi nedeniyle yüz yüze görüşme mümkün olmadığı için, form katılımcılara çevrimiçi ortamda uygulanmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için çeşitleme, uzman incelemesi, doğrudan alıntı ve katılımcı teyidi; aktarılabilirlik için ise ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yapılmıştır. Araştırmanın tutarlılığı ve teyit edilebilirliğini sağlamak için ise tutarlık incelemesi ve teyit incelemesi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Öncelikle katılımcılardan gelen cevaplar yazıya aktarılmış ve her katılımcı branşına göre (D1, F1, T1 vd.) kodlanmıştır. Araştırmanın bulguları görüşme soruları temelinde kategorilere (tema) ayrılmış ve gerçekleştirilen analiz sonrası da alt kategoriler belirlenerek tablolara dönüştürülmüştür. İlgili kategorilere uygun birebir alıntılar belirlenmiş ve bulgular kısmında birebir alıntı şeklinde yer verilmiştir. Görüşme sonrasında bireylerden alınan cevaplar yazıya aktarılmıştır. Araştırma bulguları, görüşme soruları temele alınarak tema kabul edilmiş ve katılımcılardan elde edilen verilerin kavramsal kodlamaları yapılmıştır. Birebir alıntı olarak kullanılabilmesi düşünülen

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini içeren bulgulara yer verilecektir.

Tablo 2. Uzaktan eğitimin avantajları

Kategori	Alt Kategori	Alt Kategori
Uzaktan eğitimin avantajları	Öğretmen	Teknoloji okuryazarlığında artış Ailesine daha çok vakit ayırma Evden çalışma imkânı
	Öğrenci	Gelişimine katkı -sorumluluk kazandırma
	Öğrenmenin niteliği	Az zamanda daha çok bilgi aktarımı
	Öğrenmenin takibi	Daha etkili sınıf yönetimi (anında müdahale) Daha az davranış problemi
	Öğrenme materyali (İçerik)	İnteraktif eğitim ikamı sunma Görsel materyal kullanma
	Okul-Eğitim	Çağın gerekliliklerine ayak uydurma

Uzaktan eğitimin paydaşlarına getirdiği birçok avantajı bulunmaktadır. Bunlardan bazıları “paydaşlarına kitle eğitimini kolaylaştırma, eğitim programlarında standart sağlama, eğitimde maliyeti düşürme, eğitimde niteliği artırma, öğrenciye serbesti sağlama, öğrenciye zengin bir eğitim ortamı sunma ve öğrenme sorumluluğu kazandırma, belli bir mekân veya zamanda belirli bir yerde bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırma” şeklinde sıralanabilir (Kaya, 2002). Katılımcıların görüşlerine yönelik içerik analiz tablosu incelendiğinde de uzaktan eğitimin avantajlarının 6 temada toplandığı görülmektedir. Özellikle öğretmen kategorisinde avantajlarına yönelik olumlu bakış açısının daha çok olduğu söylenebilir.

D4: Olumlu olarak teknoloji kullanımının artması.

Katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı ve teknoloji okuryazarlığı gibi konularda kendilerini geliştirdiklerini ve bu süreçte çeşitli web 2.0 araçlarını ve dijital uygulamaları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Örnek bir ifade şu şekildedir:

F1: Teknolojik uygulamaları kullanmayı pekiştirdiğini söyleyebilirim

Bazı öğretmenler, uzaktan eğitim süreci ve teknoloji yeterliliği konusunda bağlantı kurmuş ve sürecin teknolojiyi eğitime uyarlamayı bilen öğretmenler için kaybedilmiş bir zaman olarak görülemeyeceğini ifade etmişlerdir.

Y1: Sürece hâkim, teknoloji dostu, uygulamaları, web 2 araçlarını kullanmayı bilen öğretmen ve öğrenciler için kayıp olmadığını düşünüyorum. Gereksiz zaman kaybını fırsata çevirebilen öğrenciler oldu.

Uzaktan eğitim süreçlerinin etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için yeterli materyal desteğinin var olması gerekmektedir. Katılımcı öğretmenler de uzaktan eğitimin avantajları arasında görsel çeşitlilik sunması, interaktif eğitim materyallerine ulaşım avantajı sağlaması ve dijital içeriklerinden daha kolay bir şekilde yararlanma imkanı vermesi gibi kolaylıklarına değinmiştir.

M3: Görsel çeşitlilik ve interaktif eğitim materyallerine ulaşım avantajı var

Uzaktan eğitimin kullanıcılarına sağladığı önemli avantajlardan biri de daha az davranış problemini içeren etkili sınıf yönetimidir. Katılımcılardan bazıları da öğrencilerin birbiri ile konuşma imkânı olmadığı için derste sessizliğin daha kolay sağlanabildiğini; bu nedenle sınıf yönetiminin uzaktan eğitimde daha kolay olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte uzaktan eğitim zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde çalışma imkânı verdiği için öğretmenlere farklı kolaylıklar sağlamaktadır. Örneğin evde

çalışıyor olmak öğretmenlerin aile bireyleri ile daha çok bir arada olma imkânı sunmakta; ek bir yardımcı olmadan çocuklarının bakımını gerçekleştirme fırsatı vermektedir.

D3: Bakıcıyı eve çağırılmamak çocuklarımın başında kendim bakıyor olmak benim için olumluydu.

Uzaktan eğitim gerekli alt yapı, materyal sağlanırsa yetkin öğretmenlerin yönetiminde öğrenme açısından nitelikli bir eğitim imkânı sunabilir. Nitekim bazı katılımcılar da ifadelerinde benzer bir görüşe yer vermiştir. Uzaktan eğitimin özellikle öğretmenlere ders süresini daha aktif, verimli ve esnek kullanma katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılardan uzaktan eğitimin öğrencilerde sorumluluk bilincini geliştirdiğini ve kendi özdenetimleri sağlama konusunda katkı sağladığını ifade eden öğretmenler olmuştur. Sayı olarak çok fazla olmasa da hiçbir avantajı olmadığını düşünen öğretmenler de olmuştur.

Tablo 3: Uzaktan eğitimin dezavantajları

Kategori	Alt Kategori	Alt Kategori
Uzaktan eğitimin dezavantajları	Öğretmen	Ek sorumluluk getirmesi
		Fiziksel yorgunluk
		Teknolojiye bağlı sağlık sorunları
		Mesleğe duyulan saygının azalması
	Öğrenci	Teknolojiye bağlı sağlık sorunları
		Teknoloji bağımlılığı
		Konsantrasyon problemi
Sorumluluk duygusunu azaltma		
Öğrenme ortamı (fiziksel imkanlar)	Akran etkileşimini azaltması	
	Fırsat eşitsizliği	
Öğrenmenin niteliği	Birebir ilgilenme imkânı vermemesi	
	Sınırlı İletişim	
	Duygusal bağ kurulamaması	
Öğrenmenin takibi	Sınıf yönetimi sorunlarına zemin oluşturma	
	Akademik başarının düşük olması	
	Öğrenmenin gerçekleşme derecesini Denetleyememe	
	Objektif bir ölçme değerlendirme olmaması	
	Dönüt alamama	
Öğrenme materyali (İçerik)	Devam sorunları	
	Uygulamalı dersler-konular için uygun olmaması	
Okul	Eğitime duyulan güvenin azalması	

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik ifadelerinden hareketle yapılan içerik analizine göre dezavantajlar 7 kategoride ele alınmıştır. Buna göre bu yöntemin en çok öğrenme ortamı (fiziksel imkanlar), öğrenmenin takibi, öğrenci, öğretmen ve öğrenmenin niteliği açılarından dezavantajları olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin dezavantajları konusunda sıkça dile getirdiği konulardan biri fırsat eşitsizliği konusu olmuştur. Öğretmenler tarafından özellikle maddi imkânı olmayan öğrencilerin süreçte çok sıkıntı yaşadığı ifade edilmiş ve sürecin, öğrenciler açısından adaletsizliğe yol açtığı belirtilmiştir. Meydana gelen bu fırsat eşitsizliği öğretmenlerde rahatsızlık oluşturmuştur. Bununla birlikte erişim imkanına sahip olup da derse katılanlardan ise yeterince verim alınmadığı ifade edilmiştir.

T3: İletişim problemlerinin artması, duygusal bağların ve empatinin zayıflaması, uzaktan erişime ulaşamayan öğrencilerden kaynaklanan vicdani rahatsızlık, erişimi olup da derse katılmayanlardan alınan verimsizlik, öğrenciler üzerindeki kontrolü sağlayamamak.

Zamandan ve mekândan bağımsız olma uzaktan eğitimin sağladığı bir avantaj olsa da katılımcılar açısından bu durum, bir dezavantaj olarak görülmüştür. Çünkü katılımcılara göre bu esneklik, öğrencilerde sorumluluk bilincinin azalmasına yol açmaktadır. Derse katılım zorunluluğunun olmaması da sorumluluk bilincini azaltan bir diğer unsur olarak ifade edilmiştir. Katılımcılara göre yüz yüze eğitimde olduğu gibi aynı mekânda olunmaması ve öğrencinin derse duyarlı yaklaşmaması öğrenciler ve öğretmenlerde motivasyon düşüklüğüne neden olmuştur. Bu nedenle öğrencilerin dikkatini çekebilmek için daha çok çaba sarf edilmesi gerekmiştir. Özellikle aynı mekânda olamamak öğrenciler ile duygusal bağ ve etkili iletişim kuramama gibi dezavantajları beraberinde getirmiştir. Katılımcılardan bazıları bu konuda yetersiz kaldığını belirtmiştir. Uygulama gerektiren dersler ile ilgili en çok değinilen dezavantaj ise, uzaktan eğitimin uygulamaya dönük kazanımların öğretimi konusunda yetersiz kalması olmuştur. Öğretmenlerin bu dersler çok fazla zorlandığını ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin çok fazla dile getirdiği dezavantaj bu süreçte güvenilir ve sağlıklı ölçme-değerlendirmenin yapılması olmuştur. Katılımcılara göre özellikle derslerde interaktif bir süre sağlanamadığı için öğrenmenin sağlanıp sağlanmadığına yönelik dönüt sağlanamamıştır.

Katılımcılar tarafından belirtilen bir diğer dezavantaj ise sınıf yönetimi konusunda olmuştur. Katılımcılar öğrencilerin sınıf kurallarına uyma, akranlarına ve öğretmene saygı gösterme gibi davranışlarda azalma olduğunu dile getirmişlerdir.

Uzaktan eğitimin paydaşları üzerinde bıraktığı olumsuz özelliklerden biri de teknoloji bağımlılığını arttırmasıdır. Nitekim katılımcılar da uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerde teknoloji bağımlılığına yol açtığını ifade etmişlerdir. Çünkü öğrenciler gerek canlı dersler süresince gerekse sonrasında öğrenciler uzun süre teknolojik cihazları kullanmak ve internete bağlı kalmak zorunda kalmışlardır. Bu durum öğretmenler için de geçerlidir. Gerek derslere hazırlanma gerekse derslerin sunumu gerekse de ödevlerin takibi aşamalarında öğretmenler bilgisayar, tablet veya telefon gibi cihazlarla vakit geçirmek zorunda kalmıştır. Dolayısıyla bu süreç öğretmen ve öğrenciler için sağlık sorunlarına yol açmıştır. Pandemin getirdiği zaruriyet nedeniyle daha çok evde vakit geçirmek zorunda kalan öğrenciler, akranlarından ve okulun sağladığı sosyalleşme imkanlarından uzak kalmışlardır. Bu durum çocukların teknoloji bağımlılığını arttırdığı için katılımcıların uzaktan eğitimin dezavantajları ifadelerinde yer almıştır.

Tablo 4: Uzaktan eğitimin katılımcıların mesleki gelişimine etkisi

Kategori	Alt Kategori	Alt Kategori
Mesleki Gelişim	Yansıtıcı düşünme	Çözümün parçası olma Krizi fırsata çevirme
	Kişisel Gelişim	Yeteneklerinin farkına varma Öz farkındalık
		Değer farkındalığı (sağlık, yüz yüze eğitim, sosyalleşme)
	Teknoloji okuryazarlığı	Web 2 araçlarını kullanma Teknolojik yeniliklerin farkına varma Eğitim materyali hazırlama

Mesleki Yeterlik	<p>Alandaki yenilikleri takip etme</p> <p>Online eğitimlere katılma</p> <p>Hizmet içi eğitimlerden yararlanma</p> <p>Yeni yöntemleri keşfetme</p>
------------------	---

Katılımcıların görüşlerine yönelik içerik analizi sonucunda uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Oluşturulan temalar ise yansıtıcı düşünme, kişisel gelişim, teknoloji okuryazarlığı ve mesleki yeterlik şeklindedir. Acil ve zorunlu uzaktan eğitim, krizi fırsata çevirme konusunda öğretmenlerde farkındalık oluşturmuş ve neler yapabilirim düşüncesinden hareketle interaktif materyallerden ve içeriklerden faydalanma fırsatı sağlamıştır. Çözüm ortak olma düşüncesiyle hareket eden, yansıtıcı düşünen öğretmenlerin gelişimine katkı sağlamıştır.

D1: Mesleki anlamda kendimi olumlu yönde geliştirdim. Nasıl faydalı olabilirim üzerine daha fazla düşünüp ekstra etkinlikler yapmaya başladım. Çocuklardan da güzel dönüler alınca başka neler yapabileceğimi araştırmaya başladım. Her şeyden önemlisi her durumda şartları lehimize çevirme alanımızla ilgili neler yapabileceğimizin farkına varmama sebep olmuştur.

Uzaktan eğitim sürecinin katılımcılar üzerindeki önemli etkilerden biri de teknoloji okuryazarlığını arttırmış olmasıdır. Katılımcıların çoğunluğu bu süreçte teknolojiyi eğitime uyarılama konusunda tecrübe edindiklerini ve bu durumun mesleki gelişimlerine doğrudan katkı sağladığını belirtmiştir. İfadelerinde özellikle Web2.0 araçlarının etkin kullanımına vurgu yapıldığı görülmüştür. Dersi ile ilgili gerekli doküman veya kaynaklara ulaşamayan öğretmenler ise ders içeriklerini kendileri üretmeye çalışmışlardır. Böylece branşıyla ilgili gelişmeleri takip edip kendi materyallerini üreterek mesleki gelişimlerine katkıda bulunmuşlardır.

G4: Branşım ile ilgili kaynak olmadığı için kendim sunular hazırladım ve bu sayede sanatla ilgili birçok konuyu ayrıntılı bir şekilde tekrar etmiş oldum, şu ana kadar kullanmadığım çizim programlarını öğrendim.

Sürecin önemli bir katkısı da hizmetçi eğitim faaliyetlerinin çevrimiçi ortamlara taşınmış olması ve ulaşımın kolaylaşmış olmasıdır. Bu kolaylık öğretmenlerin bu süreçte hizmetçi eğitim faaliyetlerine katılımını arttırdığına vurgu yapılmıştır. Özellikle eğitim teknolojileri, bilişim teknolojilerinin güvenli ve etkin kullanımı, dijital okuryazarlık gibi modern çağın becerilerine hitap eden eğitimlerde artış olmuş ve öğretmenlerin bu eğitimlere ilgisi artmıştır.

G3: Branşım ile ilgili daha iyi nasıl uzaktan eğitim verebilirim şeklinde mesleki araştırmalar yaparak kendimi geliştirmeye çalıştım. Branşım ile ilgili gelişmeleri takip ettim.

Acil ve zorunlu uzaktan eğitim süreci, yüz yüze eğitimin sağladığı sosyalleşme gibi katkıları sunamadığı için öğretmenlerde okulun öğretim dışındaki amaçları ve sağlığın ne kadar önemli olduğu ile ilgili farkındalık sağlamıştır. Katılımcılar ifadelerinde çoğunlukla yüz yüze eğitime duydukları özleme yer vermişlerdir. Kısaca belirtmek gerekirse süreç öğretmenlerde değer farkındalığı (sağlık, yüz yüze eğitim, sosyalleşme) oluşturmuştur.

M1: Öğrencilerimle yüz yüze iletişimin kıymetini anladım.

Tablo 5: Uzaktan eğitim süresince yaşanan sorunlar

Kategori	Alt Kategori	Alt Kategori
Uzaktan eğitim sürecinde sorun yaşamadım	Yaşadım	Sınırlı etkileşim Sınıf yönetimi sorunları

 Ölçme değerlendirme

 Zamanı etkin kullanamama

 Etkin öğrenmeyi gerçekleştiremememe

 Uygulamaya yönelik içeriği tasarlayamama

 Mesleki tükenmişlik hissi

 Mesleki doyumda azalma

 Mahremiyet sorunu

 Derse devamı sağlayamama

 Öğrencilerin derse yönelik güdülerinin azalması

 Teknolojik problemler (altyapı, bağlantı)

 Dönüt alamama

 Ölçme değerlendirme sorunları

 Akademik başarıyı sağlayamama

 Güvenlik sorunları (kimlik denetimi)

 Aile ilgisizliği

 Denetimsizlik

Yaşamadım

Tabloda da görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin hepsi uzaktan eğitim sürecinde muhakkak bir sorun yaşamıştır. Öğretmenlerin en çok karşılaştığı sorunlardan birisi teknik yetersizlikler olmuştur. Öncesinde herhangi bir hazırlığı olmayan tüm paydaşların sürecin yönetilmesi konusunda gerekli temel altyapı sorunu yaşadığı görülmüştür. Derslere ulaşım sağlama konusunda internet bağlantısının olmaması veya yavaş olması herkes için fakat taşrada yaşayanlar daha çok sorun yaşanmasına neden olmuştur. Nitekim katılımcılar da ifadelerine bağlantı ve teknolojik donanım yetersizliğine sıklıkla yer vermişlerdir. Örneğin katılımcılar, bu süreçte öğrencilerin derslere düzenli katılmadığını veya katılsa bile internet bağlantısının yavaşlaması veya kesilmesi gibi nedenler ile sağlıklı bir iletişimin sağlanamadığını dile getirmişlerdir. İnternet bağlantısının yavaş olması nedeniyle online derslerde sıklıkla ekran donması ya da yavaşlamalar ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerden bazılarının evde birden fazla kardeş olması nedeniyle cihaz yetersizliği yaşadığına vurgu yapmışlardır.

T3: *İnternet bağlantısının yarattığı sıkıntılar, kullandığımız uzaktan eğitim programından kaynaklanan sıkıntılar.*

Y2: *Bağlantı sorunları, internete ulaşamadığını belirten ve dese hiç katılmayan öğrenciler var*

Katılımcılar, uzaktan eğitimin önemli bir sınırlılığı olarak gördükleri etkin iletişim kuramama konusunda yoğun olarak sorun yaşadıkları ifade etmişlerdir. Öğretmenleri en çok rahatsız eden konulardan biri ise "öğrencilerden dönüt alamama" sorunu olmuştur ve bu durum öğretmenlerde motivasyon düşüklüğüne sebep olmuştur. Özellikle öğrencilerin online derslerde yöneltilen sorulara cevap vermemesi, kamerasını veya sesini açmak istememesi öğretmenlerde kendi kendine ders anlatıyormuş hissi oluşturmuştur. Örnek ifadeler:

M1: *istemeyen öğrencilere ulaşmak çok zor. Sesini kapatıyor ödev yollamıyor. Sorumluluklarını yerine getirmeyenler bunu kullanıyor.*

S6: *...Kameraların kapalı olması nedeniyle ismen var olan öğrencilere de sorular sorup cevap alamama durumu*

F1: Her öğrencinin aktif katılımını sağlamak zor oldu D3: Sorulara hiç ses çıkarmayan öğrenciyle uğraşmak

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerden uzak kalmak ve yüz yüze iletişim kuramamak öğretmenleri mesleki anlamda olumsuz etkilemiştir. Özellikle bazı öğretmenlerde göz temasına dayalı etkileşimden uzak kalmak, öğretmenlerin mesleki doyumunu sınırlamıştır.

T1: Öğrencilerden uzak kalmak onların gözlerinin içine bakamamak öğretmenliğimi olumsuz etkiledi

T2: Olumsuz olarak mesleki doyum öğrenci ile yüz yüze olmayınca ikinci planda kaldı.

Yaşanılan sorunlardan biri de uzaktan eğitime bağlı sağlık sorunları olmuştur. Örneğin dersleri bilgisayar başında oturarak işlemek zorunda olmak, bazı öğretmenlerde fiziki yorgunluk ve monotonlaşma endişesi yaşatmıştır.

Y1: Fazlaca oturarak ders anlatmak monotonlaştırır endişesi içine girdim ayrıca fiziki yorgunluk verdi. Kalabalık sınıflarda bazı öğrenciler söz hakkı alamadan 30 dk bitiverdi.

Yaşanılan önemli sorunlardan biri de devamsızlık sorunu olmuştur. Katılımcılar, devam zorunluluğu olmadığı için öğrencilerin online derslere giriş-çıkışları keyfi bir hale getirdiğini ve bu durumun derslerin verimini etkilediğini ve süreçte öğrencileri motive etmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu zorlaştığını, bunun da

Y3: Öğrencilerin şu veya bu nedenle derslere düzenli katılım sağlamaması.

G4: öğrenciler devam konusunda esnek davranıp istedikleri zaman derse girdiler.

D4: Öğrencinin derse motivasyonu sağlama noktasında sıkıntı çekebiliyoruz.

M3: Öğrencilerde yeterli motivasyon sağlanamıyor ve internette yaşanan aksaklıklar yüzünden ders sekteye uğruyor G2: Derse katılım az oldu.

Uzaktan eğitimde atölye derslerinde birebir çalışma imkânı olmadığı için görsel sanatlar ve teknoloji tasarım gibi derslerin öğretmenleri, öğrenme süreçlerinin tasarlanması konusunda zorluk yaşadığını ifade etmiştir.

G2: Atölye dersi olduğu için birebir çalışma yapamıyorsun, anlattığını öğrenci alamıyor

Katılımcı öğretmenler, matematik dersi gibi sayısal derslerde öğrenciler ile sürekli iletişim halinde olmanın, derse yönelik çok fazla soru çözümlerinin öğrenci başarısı açısından önemli bir durum olduğunu fakat uzaktan eğitim sürecinde bunu sağlamakta çok fazla sorun yaşadıklarını ve mesleki doyum sağlamakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir.

Okul ve sınıf ortamından uzak kalmak öğrencilerde toplu yaşam kültürüne uyumu azaltmıştır. Bu da çocukların sınıf kurallarına ve okul kültürüne uyum konusunda sıkıntılar yaşamalarına neden olmuştur. Nitekim uzaktan eğitime ek olarak yüz yüze eğitime kademeli olarak başlandığı dönemlerde de okula dönen öğrencilerde sınıf ve okul kurallarına uyum konusunda zorluklar yaşanmıştır.

G4: ...Bazen istemsizce ağızlarından uygun olmayan kelimeler çıkıyor.

Eğitim öğretim sürecinde önemli bir yere sahip olan aile/veli ilgisi uzaktan eğitim döneminde daha da önemli hale gelmiştir. Çünkü bu süreçte öğrencilerin okulda bir öğretmen gözetimi altında değil de evde kendi kendine veya ailesinin kontrolünde derslere katılması gerekmiştir. Bu durumda, çalışan ailelerin gün boyunca çocuklarını takip etme imkânı olmadığı ya da aileler ilgisiz kaldığı için derslere girme konusunda ve ödevleri tamamlama konusunda aksamlar yaşanmıştır.

Öğretmenlerin belirttiği bir diğer sorunda mahremiyet sorunu olmuştur. Katılımcılar sınıf mahremiyeti ortadan kalktığı için öğretmenlerin ders esnasında başkaları tarafından da takip ediliyor hissine kapıldığını ve kendilerini rahat hissedemediklerini ifade etmişlerdir.

T4: Ben sınıf ortamında kendimi daha rahat ifade ederim. Sınıf mahremiyeti eve taşındığı için kendimi derslerde rahat hissedemedim

Tablo 6: Uzaktan eğitimin sürdürülebilirliği

Kategori	Alt Kategori	Alt Kategori
Uzaktan eğitimin geleceği	Uygulanmamalı	Verimli olmama
		Öğrencilere ulaşamama
	Uygulanmalı	Yüz yüze eğitimin faydaları
		Uzaktan eğitimin kaybettirdikleri
		Öğrencinin ihtiyaçlarına karşılık vermemesi
		Zorunluluk durumlarında
		Yüz yüze eğitimin bir parçası olarak

Katılımcıların uzaktan eğitimin sürdürülebilirliğine yönelik görüşlerinin analizine göre katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun sürecin devam etmemesi gerektiği yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Bu yönde görüş bildiren öğretmenler uzaktan eğitimin verimli olmadığını, öğrenci gelişimine katkı sağlamadığını ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermediğini ifade etmişlerdir. Hatta salgın dönemlerinde en son kapanması gereken kurumların okullar olması gerektiğini belirtenler olmuştur. Uzaktan eğitimin devam etmesi yönünde görüş bildiren öğretmenler ise salgın sürecinin seyrinden endişeli oldukları için; vakalar azalmadığı sürece yüz yüze eğitime geçişin doğru bir seçenek olmayacağını belirtmişlerdir. Kısacası bu grubun düşüncesinde yatan en önemli dayanak, sağlık temelli zorunluluk olmuştur. Diğer bir görüş ise yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin bir arada gerçekleştirildiği hibrit model önerisi olmuştur. Katılımcılar bazı derslerin yüz yüze bazı derslerin ise uzaktan yapılabileceğini; yani her iki eğitim türünün bir arada yürütülebileceğini ifade etmişlerdir.

Tablo 7: İdeal bir uzaktan eğitim

Kategori	Alt Kategori	Alt Kategori
Uzaktan eğitimin dezavantajları	Öğretmen	Yetkin/donanımlı öğretmen
		Etkili sınıf yönetimi
	Öğrenci	Bilinçli öğrenciler
		Donanımlı öğrenci profili
	Öğrenme ortamı (fiziksel imkanlar)	Fırsat eşitliği
		Eşit imkanlara sahip olma
	Öğrenmenin niteliği	Yeterli teknik altyapı
		Öğrencinin ilgisini dikkate alma
		Öğrenmeyi aktif kılma
		Sanal ders saatini azaltma
Öğrenmenin takibi	Etkileşimin artırılması	
	Sınıf sayılarının azaltılması	
	Objektif bir ölçme değerlendirme	
Öğrenme materyali (İçerik)	Derse devamı sağlama	
İdeal bir uzaktan eğitim olamaz	Dönüt işlerliğinin sağlanması	
	Sadeleştirilmiş içerik	
	Yüz yüze eğitim ile kıyaslanamama	

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ideal bir uzaktan eğitimin nasıl olması gerektiği ile ilgili analiz yapılmış ve elde edilen verilere 7 kategori belirlenmiştir. Hiçbir şekilde uzaktan eğitimin ideal bir eğitim olamayacağı ile ilgili görüş bildirenlerin dışındakilerin ideal bir uzaktan eğitim ile ilgili önerileri şu şekildedir:

- Uzaktan eğitimin içerdiği her türlü donanıma sahip yetkin öğretmenler yetiştirme
- Etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmenler yetiştirme
- Öğrenme ortamı (fiziksel imkanlar) açısından fırsat eşitliğinin sağlanması
- Yeterli teknik altyapıyı kurma
- Bilinçli, duyarlı ve donanımlı öğrenenler
- Öğrenmenin niteliğini artırmak için öğrencinin ilgisini dikkate alma
- Öğrenmeyi aktif kılma
- Sanal ders saatini azaltma
- Paydaşlar arası etkileşimin arttırılması
- Sınıf sayılarının azaltılması
- Öğrenmenin takibi için objektif bir ölçme değerlendirme sistemi kurma
- Derse devamı sağlama
- Dönüt işlerliğini sağlama
- Müfredat içeriklerinin sadeleştirilmesi

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Temelleri ailede atılan eğitim, bireylerin toplumların ve ülkelerin geleceğini doğrudan etkileyen bir olgudur. Eğitim vasıtasıyla kendini geliştiren bireyler, içinde bulunduğu aileyi, toplumu ve ülkeyi de geliştirip değiştirebilme potansiyeline sahip olurlar. Eğitim sadece okulda değil, günlük yaşamda evde veya iş yerinde de devam eden bir süreç olduğundan, insan hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir. Kendisini yeterince geliştirmek isteyen bireylerin eğitim öğretim faaliyetlerine önem vermesi, eğitim alanında çeşitliliğe olanak sağlamıştır. Günümüzde her an ve her yerde, her yaş grubuna hitap edebilen, daha ekonomik olan, yaşam boyu öğrenme olanağı sunan eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelim başlamıştır. Uzaktan eğitim de bu yöntemlerden biridir. Her ne kadar geçmişi oldukça geriye dayanıyor olsa da mektupla öğretim şeklinde başlayan uzaktan eğitimin kapsamı, yaygınlaşması ve bilinirliği son zamanlarda oldukça artmıştır. Buna neden olan etkenler ise uzaktan eğitimin aynı anda geniş kitlelere ulaşabilme (aynı anda daha fazla kişiye ve veriye ulaşılması), sağlanan imkanlar nedeniyle daha kolay sürdürülebilir olma, zaman ve mekân sınırlamasının olmaması (coğrafi kısıtlamaları ortadan kaldırması), düşük maliyet vb. fırsatlar sunuyor olmasıdır. Çağın en büyük felaketlerinden biri olarak görülen Covid 19 gerek dünyada gerekse ülkemizde bireylerin ve toplumların tüm alışkanlıklarını değiştirmiş; politika yapıcılarının ani ve zorunlu karar vermesine neden olmuştur. Salgın, eğitim faaliyetlerinin bütününde uzaktan eğitime geçişi zorunluluk haline getirmiş; eğitimin tüm paydaşlarının, kısmen yeni tanıştığı bu kavram ile rolleri değişmiştir. Her ne kadar uzaktan eğitimin birçok avantajı olsa da süreç, bireyleri uzaktan eğitimin dezavantajları ile de tanıştırmıştır. Nitekim uzaktan eğitim süreci hakkında, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu araştırmada da katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda sınırlı da olsa uzaktan eğitimin öğretmenler, öğrenciler, öğrenmenin

niteliği, öğrenmenin takibi, öğrenme materyali (içerik) ve okul-egitim açısından avantajlarının olduğu tespit edilmiştir. Buna göre uzaktan eğitim, öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığını arttırmış; mesai kavramını değiştirerek, ailesine daha çok zaman ayırmasını sağlamıştır. Az zamanda daha çok ve aktif bilgi aktarımı imkânı vermiştir. Bazı katılımcılara göre yüz yüze olmaması nedeniyle de daha az sınıf yönetimi problemi yaşanmasını sağlamıştır. Acil ve zorunlu bu süreç, çağın gerekliliklerine ayak uydurma konusunda okullara destek sağlamıştır. Benzer şekilde araştırmalarda teknoloji yeterliliği kazandırma (Özdoğan & Berkant, 2020), öğretmenin öğretim işini kolaylaştırma (Alper, 2020), öğrencilerin derslerde teknoloji aktif kullanımına imkân vermesi (Domaç, Neccar & Tüfekci, 2022), öğrencilerin dikkatli dinlemesine katkı sağlama (Alper, 2020) uzaktan eğitimin avantajları olarak tespit edilmiştir. Er Türküresin (2020) araştırmasında da uzaktan eğitimin avantajlarını "Ekonomiklik", "Tekrar" ve "Zaman ve Mekân Esnekliği" olmak üzere üç kategoride ele almıştır. Benzer şekilde Özdoğan ve Berkant'ın araştırmasında (2020) kaydedilen derslerin zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde öğrenciler tarafından defalarca izlenilmesinin uzaktan eğitimin avantajları olarak tespit edilmiştir. Yine bu çalışmada Covid 19'un etkileri ve dönemin zorunlulukları kapsamında uzaktan eğitimin salgını önleme konusunda önemli bir avantaj sağladığı bulunmuştur. Başka bir araştırmada ise görüşme yapılan öğretmenler nitelik açısından uzaktan eğitimin verimli olduğunu ifade etmişler ve uzaktan eğitimin üstünlükleri arasında ulaşılabilirlik ve katılımcıya görelilik, çeşitlilik ve nicelik ile etkililik ve ilgi çekicilik yer vermişlerdir (Karaevli & Levent, 2022).

Araştırmada uzaktan eğitimin dezavantajlarının, avantajlarına kıyasla daha fazla olduğu bulunmuştur. Örneğin yüz yüze ortamlardaki gibi doğrudan iletişim kurulamaması, etkileşim sağlanamaması, dikkatin daha çabuk dağılması, motivasyon sağlamada güçlük, öz disiplin sağlayamayan öğrencilerde yeterince etkili olamama, uygulama gerektiren derslerden yeterince yararlanamama, beceri ve tutuma ilişkin davranışları kazandırmada yeterince etkili olamama, verimsizlik, teknoloji bağımlılığı ihtimali, teknik yetersizlik ve yazılım güvenlik sıkıntıları vb. öğrencilerde sorumluluk, özdenetim, düzenli yaşam gibi davranışları etkilemesi, öğretmenlerin beden dili ile verilmek istenen mesajları iletememesi ve rol model olma konusunda kısıtlama getirmesi, öğrencilerin teknoloji yetersizlikleri, öğrenci ve velilerin ilgisizliği bu dezavantajlardan bazılarıdır. Nitekim literatürdeki bazı araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Bayburtlu, 2020; Baki & Çelik, 2021; Bakioğlu & Çevik, 2020; Özdoğan & Berkant, 2020; Bulut & Kırmızı, 2021; Akyavuz & Çakın, 2020; Çakmak & Uzunpolat, 2021; Yeşilyurt, 2021). Örneğin Özdoğan ve Berkant (2020) tarafından yapılmış araştırmada "motivasyon kaybı, ölçme ve değerlendirmenin olmaması, internet ve bilgisayar gibi kaynakların yetersizliği, eğitimde fırsat eşitsizliği oluşturması, iletişim ve etkileşim yetersizliği, teknik problemler, sosyalleşme yetersizliği ve uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız olma durumları" uzaktan eğitimin olumsuzlukları olarak bulunmuştur. Er Türküresin (2020) tarafından yapılmış araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre uzaktan eğitimin dezavantajları "Öğrenmenin Kalıcı Olmaması", "Ölçme ve Değerlendirmeden Kaynaklı Sorunlar", "Disiplin Sorunları", "İnternet Sıkıntısı", "Sistem Sorunları" ve "Etkileşim Eksikliği" şeklinde tespit edilmiştir. Domaç vd. (2022) tarafından yapılmış araştırmada ise uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlere duyulan saygıyı azaltarak, iş yapmıyor şeklinde bir algı geliştirdiği belirlenmiştir. Yine bu araştırmada katılımcılar, sürecin paydaşlar arasında fırsat eşitsizliğine neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Covid 19 nedeniyle acil olarak geçilen uzaktan eğitim, sürecin yürütülmesinde önemli bir aktör olan fakat öncesinde konu ile yeterli düzeyde bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin görev, sorumluluk ve yetkinliklerinde değişiklikler meydana getirmiştir. Onları teknoloji okuryazarlığı yüksek bir birey olarak görmüş ve onlardan sahip

olduğunu varsaydığı bu bilgi ve beceriyi uzaktan öğrenme ortamlarına entegre etmelerini beklemiştir. Bu da konu ile ilgili geçmiş bir deneyimi olmayan öğretmenlerin teknoloji ve uzaktan eğitim yeterliklerini tartışma konusu yapmıştır. Nitekim araştırmada tespit edilen bir diğer husus da uzaktan eğitim ile eğitim camiasının büyük çoğunluğunu oluşturan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarında bazı yenilikler meydana gelmiş olmasıdır. Örneğin bu süreçte öğretmenlerin sorumluluk alanı okul dışına da taşınmış, veli-öğrenci-idarecilerin öğretmenlerden beklentisi son derece artmıştır. Öğretmenler, beklentileri karşılamak bir yana deneyimsizlik ve yaşadıkları teknolojik yetersizlik problemi ile süreçte çok ciddi sıkıntılar yaşamışlardır. Hatta bazı öğretmenler bu süreçte çevresel faktörler nedeniyle tükenmişlik hissi yaşamışlardır (Yurteri & Demir, 2022). Her ne kadar bazı öğretmenler krizi fırsata çevirerek uzaktan eğitimi mesleki gelişimleri için katkı olarak değerlendirmiş olsalar da öğretmenlerin çoğunluğu teknolojiyi yakından takip etme ve bunu eğitim ortamına entegre etme konusunda başarısız olmuştur. Bu da öğrenme süreçlerinde öğrenci ilgisinin zayıf olması ve kullanılan yöntemlerin genelde geleneksel yöntemler olması şeklinde yansımıştır. Araştırmada uzaktan eğitimin katılımcıların mesleki gelişimine katkısı ile ilgili olarak çözümün parçası yapma, krizi fırsata dönüştürme gibi katkılarıyla öğretmenlerin yansıtıcı düşünmelerine zemin oluşturduğu; alandaki yenilikleri takip etme, online eğitimlere katılma, hizmet içi eğitimlerden yararlanma ve yeni yöntemleri keşfetme imkanı vererek onlara mesleki yeterlik kazandırdığı; teknolojiyi kullanma ve materyal hazırlama zaruritesi ile teknoloji okuryazarlıklarını arttırdığı, yeteneklerinin farkına varma ve değer farkındalığı ile kişisel gelişimlerini desteklediği bulunmuştur. Karaevli ve Levent, (2022) tarafından yapılmış araştırmada katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmına göre yüz yüze eğitimin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Görüşülen öğretmenler, yüz yüze eğitim devam ederken mesai saatlerine denk geldiği için birçok eğitimi uzaktan eğitim vasıtasıyla alma imkanı yakaladıklarını; evde oldukları için uzaktan eğitimin onlara zaman planlaması yapma olanağı sunduğunu; kendilerine kalan zamanlarda ise uzaktan eğitimle öğrendikleri yeni bilgileri araştırıp geliştirme fırsatı yakaladıklarını ifade etmişlerdir.

Bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde teknolojik problemler (altyapı, bağlantı), sınırlı etkileşim, sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme, zamanı etkin kullanamama, etkin öğrenmeyi gerçekleştirememeye, uygulamaya yönelik içeriği tasarlayamama, mesleki tükenmişlik hissi, mesleki doyumsuzluk, mahremiyet sorunu, derse devamı sağlayamama, öğrencilerin derse yönelik güdülerinin azalması, dönüt alamama, ölçme değerlendirme sorunları, akademik başarıyı sağlayamama, güvenlik sorunları (kimlik denetimi), aile ilgisizliği, denetimsizlik gibi konularda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Literatürdeki araştırmaların bulgularının araştırmanın bulguları ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bu araştırmalarda uzaktan eğitim sürecinde devamsızlık (Bakırcı, Kayar, Cancan. & Tozlu, 2022; Kandemir & Sezgin Nartgün, 2022; Tican & Toksoy Gökoğlu, 2021; Kırıkçı, Arıkan & Çetin, 2022), akademik başarı düşüklüğü (Erol & Erol, 2020), alt yapı (Orhan & Demir 2022), etkili iletişim kurulamaması-azalması (etkileşim), Orhan & Demir 2022; Küçükler & Dernek Uzun, 2022; Kandemir & Sezgin Nartgün, 2022; Tican & Toksoy Gökoğlu, 2021), bağlantı/erişim (Karaevli & Levent, 2022; Tican & Toksoy Gökoğlu, 2021; Ünal & Bulunuz, 2020; Arslan & Şumuer, 2020; Tican & Toksoy Gökoğlu, 2021; Bakırcı, Kayar, Cancan. & Tozlu, 2022), donanım yetersizliği (Ünal & Bulunuz, 2020; Kandemir & Sezgin Nartgün, 2022; Bakırcı, Kayar, Cancan. & Tozlu, 2022; Tican & Toksoy Gökoğlu, 2021), aktif katılımı sağlamada yetersizlik hissi (Bostan Sarioğlu, Altaş, & Şen, 2020), mahremiyet (Dilman, 2022), motivasyon düşüklüğü (Bostan Sarioğlu, Altaş, & Şen, 2020), materyal eksikliği (Dilman, 2022), teknoloji bağımlılığında artış (Karaevli & Levent, 2022; Erol & Erol, 2020),

öğrenmeyi gerçekleştirememeye (Tican & Toksoy Gökoğlu, 2021), mesai kavramının belirsizleşmesi (Karaevli & Levent, 2022; Dilman, 2022), ailevi sorunlar yaşama (Kandemir & Sezgin Nartgün, 2022), ölçme ve değerlendirme (Kandemir & Sezgin Nartgün, 2022; Orhan& Demir 2022; Dilman, 2022), psikolojik (Erol & Erol, 2020; Taşkın. & Aksoy, 2021), sağlık-göz, duruş bozukluğu vb. (Kandemir & Sezgin Nartgün, 2022; Taşkın. & Aksoy, 2021), sınıf yönetimi (Kandemir & Sezgin Nartgün, 2022; Küçüker & Dernek Uzun, 2022), sosyalleşememe (Taşkın. & Aksoy, 2021), uygulamaya dönük becerilerin öğretilmemesi (Karaevli & Levent, 2022; Kırıkçı, Arıkan & Çetin, 2022; Bostan Sarioğlu, Altaş, & Şen, 2020; Dilman, 2022), veliler ile iletişim (Küçüker & Dernek Uzun, 2022) gibi konularında sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Araştırmalarda yaşanan sorunların sürecin önemli bir ögesi olan öğretmenlerin motivasyonlarını düşüren bir unsur olarak yer aldığına vurgu yapılmıştır (Orhan& Demir 2022). Gören vd. araştırmasında öğretmenler uzaktan eğitime ulaşma konusunda daha az sorun yaşadıklarını ve paydaşların kolaylıkla erişim sağladığını belirtmişlerdir (Gören, Gök, Yalçın, Göregen & Çalışkan 2020).

Araştırmanın sonuçlarından birisi de katılımcı öğretmenlerin uzaktan eğitimin sürdürülebilirliği ile ilgili çoğunlukla olumsuz görüşe sahip olmasıdır. Bu görüşün gerekçelerini ise verimli olmama, yüz yüze eğitimin daha faydalı olması, öğrencilere ulaşamama, uzaktan eğitimin dezavantajları, öğrencinin ihtiyaçlarına karşılık vermemesi oluşturmuştur. Benzer şekilde araştırmalarda paydaşların uzaktan eğitimi yüz yüze eğitim ile kıyasladıkları ve yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığı şeklinde görüşe sahip oldukları belirlenmiştir (Gören, Gök, Yalçın, Göregen & Çalışkan 2020). Güney ve Mete (2022) tarafından yapılmış araştırmada da katılımcı öğretmenlerin bilişim teknolojileri konusundaki yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. nitekim Karaevli ve Levent (2022) tarafından yapılmış araştırmada ise uzaktan eğitim süreci ile ilgili olumlu yaşantılar kazanmış öğretmenlerin sürecin sürdürülebilirliği ile ilgili olumlu görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak bu çalışmada tespit edilen bazı katılımcıların, uzaktan eğitimin uygulanabilirliği ile ilgili zorunluluk durumlarında veya yüz yüze eğitimin bir parçası olarak uygulanabileceği şeklindeki bulgularımızı destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin literatürde öğretmenlerin başlangıç aşamasında sitemden kaynaklı tedirginlik yaşadığını fakat sonrasında canlı ders uygulaması ile uzaktan eğitimin verimli bir hale dönüştüğünü; bu nedenle yüz yüze eğitimi tamamlayıcı bir alternatif olarak hep var olması gerektiğini düşünen bulgular da yer almaktadır (Ünal & Bulunuz 2020). Yine farklı bir araştırmada da ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitimin geleceğine yönelik daha olumlu bir görüşe sahip olduğu belirlenmiştir (Gören, Gök, Yalçın, Göregen & Çalışkan 2020).

Araştırmada katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu uzaktan eğitimin yüz yüze alternatif olamayacağı ve devam ettirilmemesi gerektiği yönünde görüşe sahiptir. Bu nedenle ideal bir uzaktan eğitim konusunda da bu bakış açıları etkili olmuş ve çoğunluğu devam ettirilmemesi gerektiği için ideal bir uzaktan eğitimin mümkün olmadığını ifade etmiştir. Olumlu görüş bildiren katılımcıların görüşlerinden hareketle ise ideal bir uzaktan eğitim için yetkin öğretmen, bilinçli öğrenci, yeterli teknik altyapı, fırsat eşitliği, nitelikli öğrenme süreçleri ve ölçme ve değerlendirme süreçlerinin sağlanması gerektiği tespit edilmiştir. Yapılmış bir araştırmada da ideal bir uzak eğitim için ek kaynaklar ve materyal verilmesi, öğrencilerin internetinin yeterli olmasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur (Tican & Toksoy Gökoğlu, 2021). Taşkın ve Aksoy (2021) tarafından yapılmış araştırmada da fırsat eşitliği için tüm öğrencilerin teknolojik alt yapıya sahip olması gerektiği belirtilmiş; Daşdemir ve Cengiz'in (2022) çalışmasında da EBA canlı ders alt yapısının daha güçlendirilmesi ve öğrenci-veli iletişiminin sağlanmasının önemine vurgu yapılmıştır. Yukarıdakilere ek olarak başka bir araştırmada da derse katılım ve

etkileşimin artırılmasına ve ders sayılarının azaltılmasına değinilmiştir (Özdoğan & Berkant, 2020).

Bilim ve teknoloji dünyasındaki gelişmeler eğitim sistemini doğrudan etkide bulunmaktadır. Bu nedenle yarının eğitim dünyasına, hangi yöntemin hâkim olacağını bilmek mümkün değildir. Fakat bilinen bir gerçek vardır ki teknoloji geliştikçe eğitimin yöntemleri teknoloji odağında şekillenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öncelikle teknoloji okuryazarlıklarının geliştirilmesi, güncel eğitim yaklaşımları konusunda bilgi ve beceri kazanımlarının arttırılması için hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir. Bununla birlikte olası bir uzaktan eğitim sürecinde yaşanabilecek durumların minimuma indirilebilmesi için kapsamlı bir araştırma yapılabilir ve teknik alt yapı sorunlarının çözülmesi için gerekli önlemler alınabilir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin ilgisinin zayıf olması, öğretmenlerin motivasyonları düşürmüştür. Bu nedenle öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlayacak materyaller hazırlanabilir ve bu süreçte kullanabilecek yöntem ve teknikler ve sınıf yönetimi becerileri konusunda öğretmenlere destek sağlanabilir. Süreçte öğrenci-öğretmen etkileşimin etkili gerçekleşmemesi tüm paydaşlarda yüz yüze eğitime olan özlemi arttırmıştır. Bu nedenle yüz yüze eğitimin bilgi aktarımı dışındaki kazanımları konusunda öğretmen ve öğrencilerde farkındalık çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde Uzaktan Eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 69-71.
- Akpolat, T. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(2), 497-522.
- Akyavuz, E. K., & Çakın, M. (2020). Covid-19 Salgınının Eğitime Etkisi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4) 723-737.
- Alper, A. (2020). Pandemi Sürecinde K-12 Düzeyinde Uzaktan Eğitim: Durum Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim, 45-67.
- Arslan, Y. & Şumuer, E. (2020). Covid-19 Döneminde Sanal Sınıflarda Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sınıf Yönetimi Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim, 201-230.
- Aydıncı, M., & Zorluoğlu, S. L. (2022). Lise Öğrencilerinin Covid-19, Yüz Yüze Eğitim ve Uzaktan Eğitim Algıları. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 1253-1267.
- Bakırcı, H., Kayar, S., Cancan, M. & Tozlu, İ. (2022). Türkiye’ de COVID-19 Koşullarında Uzaktan Fen Eğitimi ile İlgili Bir Meta-Sentez Çalışması. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3 (2), 353-377.
- Baki, G. Ö., & Çelik, E. (2021). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Matematik Öğretim Deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293-320.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151 .

- Bostan Sarıoğlan, A., Altaş, R. & Şen, R. (2020). Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilimleri Dersinde Deney Yapmaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 371-394
- Bulut, S., & Kırmızı, F. S. (2021). Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitimde Türkçe Dersine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 1-30.
- Can, E. (2019). Açık ve Uzaktan Yükseköğretim Mezunları Üzerine Bir Değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5 (3) , 81-105.
- Canpolat, U. & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul Öğretmenlerinin COVID-19 Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7 (1) , 74-109.
- Çakmak, A., & Uzunpolat, Y. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Salgın Döneminde Uzaktan Eğitim. *Tasavvur/Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 7(1), 855-892.
- Daşdemir, İ. & Cengiz, E. (2022). Ortaokul Öğretmenlerinin Türkiye’de Salgın Sürecinde Yapılan Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (233), 327-351
- Dilman, H. (2022). Covid-19 Salgını Döneminde Uzaktan Eğitimle Yapılan Yabancı Dil Öğretiminin Öğretmenlerce Değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 1434-1461.
- Domaç, G. G., Neccar, D. & Tüfekci, A. (2022). Koronavirüs (Covid-19) Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitimin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleklerine Yansımaları. *Nitel Sosyal Bilimler*, 4 (1), 59-77.
- Er Türküresin, H. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Yürütülen Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Görüşleri Bağlamında İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 597-618.
- Erol, M. & Erol, A. (2020). Koronavirüs Pandemisi Sürecinde Ebeveynleri Gözünden İlkokul Öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 529-551
- Gören, S. Ç., Gök, F., Yalçın, M., Göregen, F. & Çalışkan, M. (2020). Küresel Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi: Ankara Örneği. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 69-94
- Güney, İ. & Mete, P. (2022). Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12 (3), 1289-1309.
- İnci Kuzu, Ç. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan İlkokul Uzaktan Eğitim Programı (Eba Tv) ile İlgili Veli Görüşleri. *Journal of National Education*, 49, 505-527.
- Kandemir, A. & Sezgin Nartgün, Ş. (2022). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Yorgunluğu. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (27), 424-449.
- Karaevli, Ö. & Levent, F. (2022). Salgın Sürecinde Yapılan Uzaktan Eğitimlerin Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Etkisine İlişkin Görüşler. *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (233), 303-325.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

- Kırıkçı, A. C., Arıkan, İ. & Çetin, G. (2022). Sosyal Bilgiler Dersine Giren Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (234), 1683-1708.
- Koç, E. S. (2021). İlkokul Öğretim Programlarının COVID-19 Sonrası Yaygınlaşan Uzaktan Eğitime Uygunluğunun İncelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7 (1), 24-36.
- Küçüker, E. & Dernek Uzun, İ. (2022). Ortaokul Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları İnsan İlişkileri Sorunları. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 9 (3), 1149-1170.
- Orhan, B. & Demir, S. (2022). Uzaktan Eğitimin Öğrencilerin Türkçe Derslerine Yönelik Akademik Motivasyonlarına Yansımaları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (3), 933-949 -786.
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim, 13-43.
- Özkul, A. E., & Aydın, C. H. (2013). Açık ve Uzaktan Öğrenmenin Temelleri ve Araştırmaları. Çağiltay & Y. Göktaş (Ed.), *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler içinde* (513-534). Ankara: Pegem Akademi.
- Şakar, N. (2001). Yükseköğretimde Uzaktan Öğretim Veren Örgütlerin Örgütlenme Yapıları: Anadolu Üniversitesi Örneği. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 325-355.
- Taşkın, G. & Aksoy, G. (2021). Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 622-647
- Tican, C. & Toksoy Gökoğlu, S. D. (2021). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Matematik Dersine İlişkin Görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 767 -786.
- Ünal, M. & Bulunuz, N. (2020). COVID-19 Salgını Döneminde Yürütülen Uzaktan Eğitim Çalışmalarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi ve Sonraki Sürece İlişkin Öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim, 343-369.
- Yalın, İ. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (9th ed.). Ankara: Nobel.
- Yeşilyurt, H. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(2), 378-399.
- Yurteri, İ. S. & Demir, M. K. (2022). Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumlarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 5 (2), 90-112.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 918-931.

Geliş Tarihi-Received: 08.09.2023

Kabul Tarihi-Accepted: 07.10.2023

Araştırma Makalesi-Research Article

ISSN: 2687-5675

DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1357030

Öğretmen Adaylarının İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Kök Değerlerin Etkililiğine İlişkin Algıları: Eksikler ve Yeterlilikler Bağlamında Bir Değerlendirme*

Prospective Teachers' Perceptions on the Effectiveness of Core Values in Turkish Textbooks: An Evaluation in The Context of Deficiencies and Competences

Güliz ŞAHİN**

Ahmet Melih GÜNEŞ***

Öz

Eğitim öğretim sürecine başlayan bireylerin değerler bilgisinin kazanımında okul önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebeple bireyin toplumsal değerler arasında yer alan adalet, dürüstlük, sabır, öz denetim, sevgi, saygı, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi kök değerlerin bilgisinin kazanımında okulun ve dolayısıyla derslerde kullanılan materyallerden biri olan ders kitaplarının önemi büyüktür. Ders kitaplarında yer alan yazınsal metinlerin ele alınış biçiminde, kök değerlerin kazanımına ilişkin kurgunun düzenlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Ders kitaplarında yer alan metinlerin değerler bilgisi edinimi açısından incelenmesi ile ilgili çalışmalara alan yazınlarında rastlanmaktadır. Bu araştırmada ise ilkökul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin, öğrencilere kazandırılması düşünülen kök değerler bilgisi açısından etkili olup olmama durumu, sınıf öğretmeni adaylarının bakış açısıyla incelenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarında yer alan kök değerlerin etkililiğine ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 67 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş, yüzde ve frekansla ifade edilmiştir. Araştırmada Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kök değerlerin kazandırılması sürecinde etkili olduğu düşüncesini paylaşan öğretmen adayları metinlerin en çok "ele alınan konu" ile ilişkilendirildiğini belirtmişlerdir. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kök değerlerin kazandırılması sürecinde etkili olmadığı düşüncesini paylaşan öğretmen adayları ise en çok değerler bilgisinin yüzeysel olarak ele alındığını, metinlerin çocuk yaş ve düzeyine uygun

* Bu çalışma Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi'nde sunulan "Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Kök Değerlerin Etkililiğine İlişkin Algıları" adlı sözlü bildirisinin genişletilmiş halidir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, e-posta: guliz@balikesir.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4487-5258.

*** Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi, e-posta: melih.gunes@balikesir.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7484-5685.

olmadığını, biçimsel özelliklerinin uygun olmadığını, değerlerin çeşitli etkinliklerle desteklenmediğini ve değerler bilgisi öğretiminin öğretmenler tarafından yeterli düzeyde desteklenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının ders öncesi ve sonrasında on kök değerın kazanımına ilişkin önerileri sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ders kitabı, sınıf öğretmeni adayı, değerler eğitimi, kök değer.

Abstract

School plays an important role in acquiring the social skills of those who begin to learn. For this reason, school and thus textbooks, which are one of the materials used in teaching, are of great importance in the acquisition of basic values such as justice, honesty, patience, self-control, love, respect, responsibility, patriotism, and benevolence, which are among the social values of individuals. In the treatment of literary texts in textbooks, it is necessary to organize the fiction related to the acquisition of basic values. There are studies in the literature that analyze the texts in textbooks from the point of view of value education. In this study, an attempt has been made to examine whether the texts in Turkish primary school textbooks are effective in terms of the basic values that are supposed to be acquired by students from the perspective of future classroom teachers. Therefore, the aim of the research is to determine the perceptions of pre-service primary school teachers about the effectiveness of the core values in Turkish textbooks. A qualitative research design was used in the study. The study group of the research consisted of 67 pre-service teachers who were selected through typical case and criterion sampling methods from purposive sampling methods. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool. The data obtained were analyzed using the content analysis method and expressed in percentages and frequencies. In the study, the pre-service teachers who shared the opinion that the texts in Turkish textbooks were effective in the process of acquiring basic values stated that the texts were mostly related to the "subject matter". On the other hand, the pre-service teachers who shared the opinion that the texts in Turkish textbooks are not effective in the process of acquiring core values concluded that the values are mostly dealt with superficially, the texts are not suitable for the children's age, and level, the formal features are not suitable, the values are not supported by various activities, and the teaching of values is not adequately supported by the teachers. The study also presented the pre-service teachers' suggestions regarding the acquisition of basic values before and after the lesson.

Keywords: Turkish textbook, Pre-service elementary teacher, values education, core value.

Giriş

"İnsan, fiziksel olduğu kadar ahlak sahibi, sosyal ve akıllı bir canlıdır."

Dewey

İnsanların toplum içinde nasıl yaşayabileceği ve var olabileceği konusu oldukça karmaşık ve çok yönlü bir konudur. Bu nedenle farklı toplumlar ve kültürler arasında büyük farklılıklar olabilmektedir. İnsanlar, toplum içinde karmaşık ve çeşitli ilişkiler ağı içinde yaşar ve varlıklarını sürdürürler. Toplum içindeki yaşam; kültür, değerler, normlar, iletişim ve iş birliği gibi unsurlarla şekillenir. Toplumlar genellikle çeşitli kültürel, etnik, dinî ve sosyo-ekonomik grupları içinde barındırır. Bu da hoşgörü, farklılıklara saygı ve çeşitliliği zenginlik olarak kabul etmek anlamına gelir. Kişiler arasındaki iletişim, fikirlerin paylaşılması, bilgi akışı ve ilişkilerin güçlendirilmesi, bir toplumun sağlıklı işleyişi ve hedeflere ulaşılması için gereklidir. Toplumların sahip olduğu kültür, o toplumun yaşam biçimini, sanatını, tarihini, geleneklerini ve değerlerini yansıtır. İnsanlar, bu kültürel öğeleri paylaşarak kimliklerini tanımlar ve toplumun birer parçası olduklarını duyumsarlar.

Toplumda her birey, belirli roller üstlenir. Bu roller ailede, işyerinde, okulda veya diğer sosyal bağlamlarda farklılık gösterebilir. Bireylerin sosyal aktör olarak üstlendikleri bu roller, toplumun düzenini sağlamak ve işlevselliğini etkin kılmak için önemlidir. Aynı zamanda bir arada yaşanan toplumun düzenini sağlamak için yasalar, kurallar ve düzenlemeler gereklidir. Bu kurallar, bireylerin haklarını korurken diğerlerinin haklarına

da saygı göstermelerini ve uyumlu bir yaşam sürmelerini sağlar. Eğitim ise bu noktada bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirerek topluma katkıda bulunmalarını sağlayan en önemli faktördür. Çünkü eğitim hem bireysel hem de toplumsal düzeyde gelişmeyi teşvik eder.

Latince “kıymetli olmak”, “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiş olan değer kavramının ilk kez Znaniecki tarafından sosyal bilimler alanında kullanıldığı ifade edilmektedir (Bilgin, 1995, s. 83). Doğanay (2012, s. 228), değer kavramını “insan yaşamını etkileyen ve önem verilen düşünceler” olarak tanımlar. Bireyin karakter gelişimi, etik değerleri ve toplumsal sorumlulukları anlaması ve içselleştirmesi değerler eğitimi ile gerçekleşir. Bu konuda yapılan çalışmalar genellikle eğitim, psikoloji, felsefe ve sosyoloji gibi alanlarda disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmaktadır (Yalar ve Yanpar Yelken, 2011). Bu yaklaşımlar kimi zaman karakter eğitimi, etik, ahlak eğitimi gibi farklı perspektiflerde olabildiği gibi kimi zaman da değerlerin toplumsal yaşamda nasıl rol oynadığı, toplumsal normlara ve kültürel dinamiklere ne düzeyde etki ettiğine ilişkin de olabilir.

Değer, bireyler veya toplumlar için önemli kabul edilen, arzulanın veya saygı gösterilen kavramlar veya özelliklerdir. İnsanların inançlarını, davranışlarını ve tercihlerini yönlendiren temel prensiplerdir. Bir değer, kişinin veya topluluğun sahip olduğu ve onları tanımlayan özelliklerden biri olarak da algılanabilmektedir. Etik, ahlak, kültür, din, sosyal normlar ve bireysel deneyimler gibi birçok faktörden etkilenmekte, bireylerin seçimlerini ve davranışlarını yönlendirirken aynı zamanda toplum içinde birlik ve uyum sağlamada da önemli rol oynamaktadır. Topluluk halinde yaşama tarzını benimseyen insanların uyması gereken ve çoğunluk tarafından kabul gördüğüne inanılan kimi toplumsal, ahlaki ve kültürel kuralları vardır. Bu kuralların büyük bir kısmının temeli, içinde yaşadığımız toplumsal değerlerden oluşmaktadır. Topal (2019) toplumlar tarafından kabul görmüş evrensel değerlerin, bireyleri toplumların örnek alacağı ideal insan tipine ulaştırmayı hedefleyen kavramlar olduğunu söyler ve bu değerlerin de adalet, doğruluk, liderlik, ahlak, sorumluluk ve yardımseverlik gibi kavramlar olduğunu altını çizer. Dönmez ve Yazıcı (2008) ise değerler eğitiminin sistematik ve planlı gerçekleşmesi gerektiğini, çünkü değerlerin genel anlamda kalıcı bir özelliğe sahip olduğunu ve dolayısıyla bireye kazandırıldıktan sonra değiştirilmesinin oldukça güç olduğunu vurgular.

Hızla değişen dünya düzeni içinde birey, kendi yaşam amacını belirlemek ister. Bu değişen dünya düzeninde bireyin etkileşimde bulunduğu sosyal ve kültürel bir çevre vardır. Dolayısıyla her toplum tarafından kabul edilen evrensel değerlere uyum sağlama süreci, eğitim yaşantısının temellerinin atıldığı ilkökul dönemde kazanılmaktadır. Yapılan araştırmalar; evrensel olarak kabul edilen değerlerin öğrencideki muhakeme yeteneğini geliştirdiğini, öğrencilerin sorumluluk gibi evrensel değerler ile muhakeme becerisine sahip oldukları zaman akademik başarılarının da olumlu yönde etkileneceğini ve değer kazanma düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu sonucunu göstermektedir (akt. İşcan, 2007).

Eğitimin nihai hedeflerinden biri, öğretim sürecine devam eden öğrencilerin sorumluluklarının bilincinde bir vatandaş olabilmelerine destek olmaktır. Dolayısıyla yetişmekte olan bireyin kendi kültür bilincine sahip olması, yaşamını bu değer ve inanç sistemini temel alarak kurgulaması kişinin evrensel değerlere ulaşabilmesinin de bir ölçütüdür. Bu doğrultuda değerler öğretiminin direkt uygulayıcısı olan öğretmenler ve öğretmen adaylarının bu bilince sahip olması gerektiği göz ardı edilmemelidir (Aydın ve Sulak, 2015). Söz konusu değerler, eğitim sistemi içerisinde “kök değerler” olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla bireyin yetiştirildiği aile yapısında edindiği değer ve inanç

sistemi, örgün eğitim kurumlarında yapılandırılarak devam etmektedir. Eğitim öğretim sürecinin paydaşı olan öğretmenlerin ele alınan kök değerleri özümsemesi ve benimsiyor olması, eğitim sürecinin hedeflerine ulaşmasında büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle de söz konusu temel değerleri özümsemiş insanların yetiştirilmesi görevini üstlenen eğitim sistemi, bu değerleri öğretim programlarını kapsayacak şekilde eğitim programlarına yaymaktadır (Eken ve Öksüz, 2019).

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) “kök değer” ifadesini kullanarak yenilenen öğretim programlarında farklı disiplinlerle ilişkili on kök değer belirlemiştir. Bu kök değerler millî, manevi ve evrensel olduğu ifade edilen; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleridir. Yenilenen müfredatlarda yer alan değerler ve değerlere ilişkin bazı tutum ve davranışları gösteren bir çizelge Tablo 1’de sunulmuştur (MEB, 2017, s. 22).

Tablo 1. Yenilenen müfredatlarda değerler ve değerlere ilişkin tutum ve davranışlar (MEB, 2017, s. 22)

Değerler	Değerlere ilişkin bazı tutum ve davranışlar
adalet	adil olma, eşit davranma, paylaşma...
dostluk	diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma...
dürüstlük	açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, düzgün ve istikrarlı olma, güvenilir olma, sözünde durma...
öz denetim	davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme...
sabır	azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme, dirençli ve dayanıklı olma, sebatkâr olma...
saygı	alçak gönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme; muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme...
sevgi	uygun şekilde sevgisini ifade etme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, aile birliğine önem verme, diğerkâm olma, vefalı olma...
sorumluluk	kendisine, çevresine, ailesine, vatanına karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonucunu üstlenme...
vatanseverlik	çalışkan ve üretken olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme, katılımcı olma...
yardımseverlik	cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma, dayanışma içinde bulunma, destek sunma...

Tablo 1’de yer alan ve öğrencilerin temel eğitim basamağında edinmesi gerektiği düşünülen on kök değer, ders kitapları aracılığıyla öğrencilerle buluşturulmaktadır. Çünkü; ders kitapları bütün öğrenciler için kolay ulaşılabilir ve kullanılan dil ortak bir dildir. Bunun yanı sıra ders kitapları eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğrenme-

öğretme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış, öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyalidir. İyi hazırlanmış bir ders kitabı, hem öğretmen ve öğrencilere katkı sağlamak hem de eğitim ve öğrenme etkinliklerine rehberlik etmektedir. Yapılan araştırmalar ders kitaplarının; bilgilerin öğrencilere iletilmesinde en iyi kaynak ve birincil materyal olduğunu (Gökkaya, 2003, s. 11), geleneksel ve modern araç gereçlerin yanı sıra sınıf içindeki yerinin önceliğini ve öğretmenlerin birçok etkinliği kitapla başlatıp kitapla sürdürdüğünü (Ceyhan ve Yiğit, 2004, s. 18) belirtmektedir. Özellikle Türkçe derslerinde kullanılan ders kitaplarının temel dil becerilerinin kazandırılmasında önemli bir göreve sahip olduğu ve bütün dil becerilerinin bu metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışıldığı (Çeçen ve Çiftçi, 2007, s. 39), ana dili öğretiminde temel materyal olan metinlerin değerler aktarımında da büyük bir öneme sahip olduğu (Özbay ve Karakuş Tayşi, 2011), öğrencilerde değer ediniminin kazandırılması için yapılması planlanan etkinliklere rehberlik ettiği (Kaygana, Yapıcı ve Aytan, 2013), metinlerde yer alan evrensel değerlerin aktarımı ile öğrencilerin iyi-kötü ayrımı ile doğru davranış ve düşünüş geliştirmeyi öğrenmenin sağlandığı (Çelikpazu ve Aktaş, 2011) da ifade edilmektedir. Aynı zamanda bazı kaynaklarda Japonların ders kitaplarını bir toprak parçası kadar değerli gördükleri, yıllar öncesinde Japon öğretmenlerin okulda ders sırasında deprem olduğunda kurtarılması gereken öncelikler arasında kitapları belirtmiş oldukları bilgisine de alan yazınında rastlanmaktadır (Demirel ve Kıroğlu, 2005, s. 3).

Türkçe Öğretim Programı (2019, s. 6) incelendiğinde değerler, “öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamı” olarak ifade edilmekte, eğitim sistemimizin temel amacının “değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek” olduğu vurgulanmakta ve “...değerlerimiz ve yetkinliklerin bilgi, beceri ve davranışlar arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi gördüğü”ne dikkat çekilmektedir. Bu değerlerin, öğrenme-öğretme sürecinde hem kendi başına hem de ilişkili olduğu alt değerlerle ve diğer kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacağı vurgulanmaktadır. Dolayısıyla öğrenme-öğretme sürecinde ele alınacak değerleri metinler aracılığıyla öğrencilerle buluşturacak öğretmen adaylarının, bu kök değerlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, öğretmen adaylarının ilkökul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilere kazandırılması düşünülen kök değerler açısından etkili olup olmadığına ilişkin görüşleri nitel yaklaşımla betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılmasını kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören, Türkçe Öğretimi ve Öğretmenlik Uygulaması 1 dersini almış 67 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur.

Veri Toplama Süreci

Öğretmen adaylarının ilkökul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilere kazandırılması düşünülen kök değerler açısından etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Geçerliliği sağlamak için geliştirilen görüşme formu iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş, önerileri doğrultusunda uygulama için son şeklini almıştır. Öğretmen adaylarıyla belirlenen ortak bir zaman diliminde toplantı düzenlenmiş ve araştırma süreci hakkında gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Bu süreçte her sınıf düzeyine ait birer ilkökul Türkçe ders kitabı kendilerine verilmiş, ders kitaplarında yer alan hikâye edici, bilgilendirici ve şiir türündeki metinlerin on kök değer açısından incelenmesinin yapılacağı bilgisi paylaşılmıştır. Bu inceleme için kendilerine iki haftalık bir zaman dilimi verilmiş, bir sonraki görüşme için randevu gün ve saati tanımlanmıştır. Görüşmeler öğretmen adaylarının derslerini aksatmayacak bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşme formunu cevaplamaları 10-15 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler nitel araştırma desenlerinden içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Verilerin analizi için açık uçlu sorulara verilen yanıtlar araştırmacılar tarafından bireysel okuma yapılarak kodlanmış, kategoriler ve ana tema belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma verilerinde öğretmen adaylarının ifadelerinden yapılan alıntılar ÖA1, ÖA2, ...ÖA60 biçiminde isimlendirilmiştir. Çalışma grubuna yöneltilen yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken araştırmanın inandırıcılığının artırılması amacıyla öncelikle ilgili alan yazını taranmış ve konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Ardından verilerin analizi ve yorumlanması aşamasında «araştırmacı çeşitlemesi» ilkesi temel alınarak araştırmanın inandırıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarından elde edilen veriler ve ulaşılan kodlar karşılaştırılarak yorumlanmış ve kavramsallaştırılmıştır. Yüzde ve frekans olarak tablolastırılmıştır. Araştırmanın problemine ve amacına bağlı kalınarak tekrarlı ve gereksiz kodlamalar çıkarılmış, gerekli görülen kısımlarda yeni kodlamalar eklenmiştir. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlilik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak hesaplanmış, kodlayıcılar arası görüş birliği uyum yüzdesi .93 olarak belirlenmiştir.

Etik Kurallara Uygunluk

"Öğretmen Adaylarının Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Kök Değerlerin Etkililiğine İlişkin Algıları: Eksikler ve Yeterlilikler Bağlamında Bir Değerlendirme" başlıklı çalışma için "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde yer alan bütün kurallara uyulmuş ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. İlgili araştırma için Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Komisyonu'nun 05/01/2021 tarihli ve 52899066/302.08.01/343 sayılı yazı ile çalışma için onay belgesi alınmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının Türkçe ders kitaplarında yer alan kök değerlerin etkililiğine ilişkin algıları incelendiğinde görüşlerin, iki alt kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu nedenle görüşler, *etkili olma* ve *etkili olmama* biçiminde kategorize edilmiştir. Araştırmada ilk olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kök değerlerin

kazandırılması sürecinde etkili olduğu düşüncesini paylaşan öğretmen adaylarının görüşleri analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kök değerlerin kazandırılmasında etkili olarak görülmesi

Kategori	Kod	f	%
İlişkilendirme	Değer ile bütünleşik konu	12	17,91
	Gündelik yaşam	7	10,44
	Farklı metin türleri	2	2,98

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kök değerlerin kazandırılmasında etkili olduğunu düşünen öğretmen adaylarının görüşleri “İlişkilendirme” kategorisi altında birleştirilmiştir. İlişkilendirme kategorisine yönelik cevaplar incelendiğinde; öğretmen adayları, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin %17,91 oranıyla en çok “değer ile bütünleşik konu” ile ilişkilendirildiğini belirtmişlerdir. Burada sözü edilen, metinlerde sadece kök değeri anlatan bir konunun yer almasıdır. Bununla birlikte öğretmen adayları, metinlerin %10,44’ünün “gündelik yaşam” ile, %2,98’inin “farklı metin türleri” ile ilişkilendirildiği görüşündedirler. Bulgulara ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine yazılan ifade biçimiyle aşağıda yer verilmiştir.

ÖA32: “Günlük hayattan izler taşıdığı, hayatla ilişkili hikâyeler ve metinlere yer verdiği için öğrenciler güdüleniyor. Bu kavramların bizler için neden gerekli olduğu anlatılıyor. Ayrıca metinler tarihle ilişkili ve hep duydukları tarihî olaylar bu kavramlarla bütünleştirilip anlamalarını kolaylaştırıyor.” (Değer ile bütünleşik konu- Gündelik yaşam)

ÖA13: “Bence etkili olmaktadır. Çünkü çocuk bu kavramların tek başına ne olduğunu ayırt edemez. Metinlerde bu kavramların hayatta ne şekilde var olduğunu öğrencilere gösteriyor. Öğrenciler çıkarımda bulunabiliyor.” (Gündelik yaşam).

ÖA59: “Metinlerde yer alan değerler kazanılmaktadır. Örneğin bir metinde saygı ve sevgi değeri büyüklere saygı duyulmalı, küçüklere sevgi gösterilmeli şeklinde yer alıyor ve bu değerlere uyulmadığında onlara ders verecek nitelikte olaylar mesela fabllarla anlatılıyor. Bu da çocuğun dikkatini daha çok çekiyor.” (Farklı metin türleri)

ÖA32: “Karakterler ilgi çekici ve onların hayatlarından olduğu için öğrenmeleri kolaylaşıyor. Fabl, masal tarzı ilgilerini çeken metinler de daha iyi kavramalarına yardımcı oluyor. Metinlerdeki görseller ilgi çekici olduğundan etkili bir öğrenme sağlıyor.” (Farklı metin türleri)

Araştırmada ikinci olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin, kök değerlerin kazandırılmasında etkili olarak görülmediğini ifade eden öğretmen adaylarının görüşleri analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kök değerlerin kazandırılmasında etkili olarak görülmemesi

Kategori	Kod	f	%
Yansıtma/Bulunma	Değerlerin yüzeysel olarak ele alınması	26	38,80
	Değerlerin tanım olarak yer alması	11	16,41
	Değerlerin tek bir bakış açısıyla ele alınması	10	14,92
	Değerlerin sözlü anlatımla ele alınması	8	11,94
İçerik ve Biçimsellik	Çocuk yaş ve düzeyine uygun olmaması	13	19,40

	Biçimsel özelliklerinin uygun olmaması	13	19,40
	Nitelikli olmaması	11	16,41
	Çeşitli etkinliklerle desteklenmemesi	16	23,88
	Gündelik yaşamla ilişkilendirilmemesi	15	22,38
İlişkilendirme	Özümsenmemesi	13	19,40
	Metinler arası okumaya elverişli olmaması	9	13,43
	Bireyin kültürü ile uyuşmaması	4	5,97
	Öğretmen	19	28,35
Desteklenmeme	Aile	8	11,94
	Çevre	4	5,97

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kök değerlerin kazandırılması hususunda etkili olarak görülmediğini ifade eden öğretmen adaylarının görüşleri dört kategoride toplanmıştır. Bunlar sırasıyla “Yansıtma/Bulunma”, “İçerik ve Biçimsellik”, “İlişkilendirme” ve “Desteklenmeme” olarak ifade edilmiştir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri “Yansıtma/Bulunma” kategorisi altında ele alınan görüşler incelendiğinde en yüksek yüzde oranı %38,80 ile “değerlerin yüzeysel olarak ele alınması” görüşü dikkat çekmektedir. Ardından sırasıyla %16,41 oranı ile “değerlerin tanım olarak yer alması”, %14,92 oranı ile “değerlerin tek bir bakış açısıyla ele alınması”, %11,94 oranı ile “değerlerin sözlü anlatımla ele alınması” görüşlerinin yer aldığı görülmektedir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri “İçerik ve Biçimsellik” kategorisi altında ele alınan görüşler incelendiğinde en yüksek oranı %19,40 ile “çocuk yaş ve düzeyine uygun olmaması” ve “biçimsel özelliklerinin uygun olmaması” görüşlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu kategoride %16,41 oranı ile “nitelikli olmaması” görüşünün de paylaşıldığı söylenebilir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri “İlişkilendirme” kategorisi altında ele alınan görüşler incelendiğinde en yüksek oranı %23,88 ile “çeşitli etkinliklerle desteklenmemesi” görüşünün yer aldığı görülmektedir. Ardından sırasıyla %22,38 oranı ile “gündelik yaşamla ilişkilendirilmemesi”, %19,40 oranı ile “özümsenmemesi”, %13,43 oranı ile “metinler arası okumaya elverişli olmaması” ve %5,97 oranı ile “bireyin kültürü ile uyuşmaması” görüşlerinin yer aldığı gözlenmiştir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri “Desteklenmeme” kategorisi altında ele alan görüşler incelendiğinde en yüksek oranı %28,35 ile “öğretmen” tarafından desteklenmediği için değerler eğitiminin etkili olamadığı belirtilmiştir. Bu görüşü takiben %11,94 oranı ile “aile” ve %5,97 oranı ile “çevre” tarafından da desteklenmesi gerektiğine ilişkin görüşler paylaşılmıştır. Bulgulara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri yazılan ifade biçimiyle aşağıda sunulmuştur.

ÖA4: “...kitaplardaki metinlerde bu kök değerinin üstünde çok fazla durulmamaktadır. Anlatılanlar günlük yaşam ile çok fazla pekiştirilmemektedir. Ve bu kök değerlere sadece belirli bir yönden bakılmaktadır. Örneğin ‘yardımseverlik’ değerinde, genellikle hikâyelerde bir kişi başka birine yardım ettiğinde ödüllendiriliyor (çikolata, şeker, vs veriliyor). Aslında yardımseverlik karşılıksız yapılan bir değer olmasına rağmen bu olay ile değer yanlış anlaşılıyor. Yani hikâyelerde değerler sürekli kalıplaşmış olarak kullanılıyor. Ve sevginin, saygının, paylaşmanın hep aynı örneklerini görüyoruz.” (Yansıtma/Bulunma- Değerlerin yüzeysel olarak ele alınması)

ÖA12: “Metinleri incelediğimizde çocukların seviyesine göre değiller. Bazı metinler çok uzun, bazı metinlerde ise verilmek istenen ana fikrin dışına çıkmış şekilde. Çocuğun metni aynı anda okuyup yorumlaması çok zor hâle gelebiliyor. Metinler bazen üç, dört sayfaya kadar uzayabiliyor. Bu da çocuğun metinden kopmasına ve dikkatinin dağılmasına yol açabilir.” (İçerik ve Biçimsellik- Çocuk yaş ve düzeyine uygun olmaması)

ÖA15: “İncelediğim kadarıyla metinler bazen kısaltıldığı, sadeleştirildiği ya da yarıda kesildiği için anlatılmak istenen düşünceyi tam aktaramıyor.” (İçerik ve Biçimsellik- Biçimsel özelliklerinin uygun olmaması)

ÖA15: “... Seçilen metinleri yaş seviyesine uygun bulmadığım oluyor. Bazen verilen bir şiirde çok fazla söz sanatına yer veriliyor. ... Bazı metinlerin de fazla basit kaldığını –özellikle 4.sınıflar için- düşünüyorum.” (İçerik ve Biçimsellik- Çocuk yaş ve düzeyine uygun olmaması)

ÖA45: “...Ayrıca farklı bakış açıları geliştirmelerini zorlaştırıyor. Metinlerde anlamını bilmedikleri kelimeler mevcut.” (Yansıtma/Bulunma- Tek bir bakış açısıyla ele alınması, İlişkilendirme- Özümsememesi)

ÖA54: “Değerler eğitimi için öğrencilerin kendisini en rahat hissettikleri yerde bu eğitimin verilmesinin daha uygun olduğunu düşünüyorum. Yani dışarıda, doğada, okul bahçesinde ders işlenebilir. Öğrencilerle ele alınan konu, kendisine ya da çevresindeki insanlara yöneltilebilir, tartışılabilir. Çevresindekilerin desteğiyle yaşantılarından örnek vermesi istenebilir.” (İlişkilendirme-Gündelik yaşamla ilişkilendirilmemesi, Desteklenmeme- Çevre)

ÖA45: “...Öğretmenler bu metinleri anlatırken genelde düz anlatım yöntemini kullanıyor ve öğrenciler pasif kalıyor.” (Yansıtma/Bulunma- Değerlerin sözlü anlatımla ele alınması)

ÖA18: “Aslında metinlerle bu değerlerin kazandırılabilceğini değil, yalnızca sözcük anlamı olarak öğretilabileceğini düşünüyorum. Yani öğrenci, ‘Adalet nedir, sorumluluk nedir, saygı nedir? bilecek.’ Fakat uygulamaya geldiğinde sınıf ortamı ve öğretmenle olan ilişki buna el vermiyorsa sıkıntı yaşanacaktır. Bu konuda öğretmenin, metinlerden daha çok etkili olacağını düşünüyorum. Öğretmen sınıf içinde bu değerlerin uygulanmasına fırsat vermelidir.” (Yansıtma/Bulunma- Değerlerin tanım olarak yer alması, Desteklenmeme- Öğretmen)

ÖA39: “... Metnin resimleri de bazen içerikle uyumlu değil. Metnin etkinlikleri çocukları düşündürmekten uzak ezberci öğretime yönlendiren nitelikte. Öğrencileri düşündürmekten çok, sadece yanıtı metnin içinde bulunan sorular sorulmakta.” (İçerik ve Biçimsellik- Nitelikli olmaması, İlişkilendirme- Çeşitli etkinliklerle desteklenmemesi)

Araştırmada üçüncü olarak öğretmen adaylarının derslerde kök değerlerin nasıl aktarılabilceğine yönelik görüşleri analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının, derslerde kök değerlerin nasıl aktarılabilceğine yönelik görüşleri

Kategori	Kod	f	%
Okuma Öncesi Etkinlikler	Dinleme/ izleme çalışmaları	17	25,37
	Örnek olay	17	25,37
	Rol oynama ve doğaçlama	17	25,37
	Zihin haritası oluşturma	15	22,38
	Sokratik tartışma	13	19,40
	Görsel okuma	12	17,91
	Gösterip yaptırma	8	11,94
	Uygulamalı çalışma	5	7,46

Okuma Sonrası Etkinlikler	Eğitsel oyun	5	7,46
	Yaratıcı yazma	20	29,85
	Sanatsal etkinlikler (resim, kolaj vb.)	17	25,37
	Rol oynama ve doğaçlama	16	23,88
	Uygulamalı çalışma	14	20,89
	Dinleme/ izleme çalışmaları	13	19,40
	Sokratik tartışma	11	16,41
	Eğitsel oyun	5	7,46
	Gezi- gözlem	3	4,47

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının derslerinde kök değerleri öğrencilere ne tür çalışmalarla aktarabileceğine yönelik görüşlerin “okuma öncesi etkinlikler” ve “okuma sonrası etkinlikler” olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir. Bunlar arasında okuma öncesi etkinlikler kategorisinde en çok %25,37 oranıyla “dinleme/izleme çalışmaları”, “örnek olay”, “rol oynama ve doğaçlama” uygulamalarının sınıf içi etkinlikler olarak gerçekleştirilebileceği görüşü paylaşılmıştır. Ardından sırasıyla %22,38 oranı ile “zihin haritası oluşturma”, %19,40 oranıyla “sokratik tartışma”, %17,91 oranıyla “görsel okuma”, %11,94 oranıyla “gösterip yaptırma”, %7,46 oranıyla “uygulamalı çalışma” ve %7,46 oranıyla “eğitsel oyun” uygulamalarına yer verilebileceği görüşleri paylaşılmıştır.

Okuma sonrası etkinlikler kategorisinde ise en çok %29,85 oranıyla “yaratıcı yazma” çalışmalarına yer verilebileceği ifade edilmiştir. Ardından sırasıyla %25,37 oranıyla “sanatsal etkinlikler”, %23,88 oranıyla “rol oynama ve doğaçlama”, %20,89 oranıyla “uygulamalı çalışma”, %19,40 oranıyla “dinleme/izleme çalışmaları”, %16,41 oranıyla “sokratik tartışma”, %7,46 oranıyla “eğitsel oyun” ve %4,47 oranıyla da “gezi-gözlem” çalışmalarına yer verilebileceği örneklerle öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden birkaçı doğrudan ifade edildiği gibi aşağıda sunulmuştur.

ÖA59: “... daha sonra öğretmen, ‘Çocuklar, şimdi size bir görev vereceğim. Hayat bilgisi dersinde fasulye nasıl çimlenir öğrenmişsiniz. Herkes eve gidince fasulye çimlendirecek ve bir hafta sonra onu sınıfa getireceksiniz. Bu fasulye artık sizin sorumluluğunuzda. Unutmayın ve onu ihmal etmeyin.’ diyerek metinde ele alınan sorumluluk değerini uygulamalı bir çalışma ile pekiştirmiş olurum.” (Okuma sonrası etkinlikler -Uygulamalı çalışma)

ÖA9: “Yardımlaşmak konulu bir örnek kurgularım, bunu dijital bir hikâye haline getirebilme imkânım varsa hikâyeyeleştirip öğrencilerime izletebilirim. ...Belirli yerlerinde durdurup sorular sorabileceğiniz bir hikâyeye olabilir. ‘Siz olsaydınız ne yapardınız?’ gibi sorular yöneltirim. ... Hikâyeye bittikten sonra da tartışmaya sevk edecek farklı sorular yöneltebilirim. Sonra da bir drama etkinliği planlarım. ...sınıfı gruplara böler, farklı durumlar veririm. Kura ile bu rolleri çekmelerini isterim. Gruplar önce ellerindeki kartta yazarlarla ilgili bir canlandırma yaparlar, sonra yazma çalışmasıyla kurguyu farklılaştırarak hikâyeyi yeniden canlandırırlar.” (Okuma öncesi etkinlikler- Dinleme/izleme çalışmaları, Örnek olay) (Okuma sonrası- Rol oynama ve doğaçlama, Yaratıcı yazma)

ÖA46: “Metnin ana fikrinden yola çıkarak önce adaletli olmanın neden önemli olduğu, adaletli olunmadığı zaman nelerin yaşanabileceğini sorar, tartışma ortamı yaratır, adaletin önemini kavramalarını sağladım. Sonra da sınıfı öğrenci sayısına göre gruplara ayırır, onlara bir durum verirdim. Bu olayda bir grubun olay karşısında adaletli diğer grubun adaletsiz

davrandığını belirtirdim ve canlandırmalarını isterdim. Olayın her iki açıdan nasıl gerçekleştiğini görmelerini sağladım.” (Okuma öncesi etkinlikler- Sokratik tartışma, Rol oynama ve doğaçlama)

ÖA15: *“Okuduğum bir yazıda iki tane saksı çiçeğinden birine bir ay boyunca güzel sözler söylenip güzel davranılıp bakıldığı ifade ediliyordu. Diğerrinin aynısı olan ama başka saksıdaki çiçeğe ise her gün kötü sözler söylenmiş, yapraklarına vurulmuş, sarsılmış. Bu deneyin sonuçlarına göre bir ayda bile değişim fark ediliyormuş. Bu deneyi Türkçe dersinde sevgi, saygı, dostluk gibi kök değerleri kazandırmaya çalışırken uygulamayı düşünebilirim.” (Okuma Sonrası Etkinlikler – Uygulamalı çalışma)*

ÖA13: *“...Metin okuma çalışmasından sonra öğrencilerden sorumlulukla ilgili bir slogan bulmalarını ve bunu yazmalarını isterdim. Sınıfı 5 gruba ayırırdım ve her gruba büyük fon kartonlardan dağıtırdım. Bu kartonlara buldukları sloganla ilgili bir de resim yapmalarını isterdim. Her grup bitirdikten sonra sınıfta bunları sunmalarını isterdim.” (Okuma Sonrası Etkinlikler- Yaratıcı yazma, Sanatsal etkinlikler)*

ÖA19: *“...Mevcut şartlar altında sosyal deney olarak tasarlanmış saygı kök değerinin ve aynı zamanda zıt tutumların yer aldığı bir video izletirdim. Böylece söz konusu değerın önemini daha iyi kavramış olurlardı. Daha sonra onların da başından geçen ya da tanık oldukları benzer olayları dinlerdim.” (Okuma Öncesi Etkinlikler- Dinleme/izleme çalışmaları, Örnek olay)*

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının bakış açısıyla ilkökul Türkçe ders kitapları metinlerinde yer alan ve kök değer olarak ifade edilen değerlerin etkililiğine ilişkin algılarını, kimi eksikler ve yeterlilikler bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda görüşlerine başvurulmuş öğretmen adaylarının bir kısmı ders kitaplarında yer alan metinleri, kök değerlerin aktarımında etkili bulmuş bir kısmı ise eksiklikler olduğunu gerekçeleriyle ifade etmişlerdir. Arıcı'nın (2018) da ifade ettiği üzere edebî metinler, bireye kimi değerlerin kazandırılması konusunda çok elverişli materyallerdir. Çünkü metinlerdeki karakterler; karşı karşıya kaldıkları güçlükler, kriz anları ya da fırsatlar gibi kimi durum ve olaylar karşısında farklı eylemlerde ve söylemlerde bulunmakta, dolayısıyla okura bu bağlamda örtük iletiler sunmaktadır.

Alan yazınında Türkçe ders kitaplarına ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde de söz konusu metinlerin çoğunda değerlerin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır (Belet ve Deveci, 2008; Yılar, 2016). Yapılan araştırma kapsamında ise öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde katılımcıların bir kısmı ders kitaplarında yer alan bu metinleri, kök değerlerin kazandırılması sürecinde; kimi zaman ele alınan konu özelinde kimi zaman gündelik yaşam örnekleriyle kimi zaman da farklı metin türleriyle öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı görüşündedir. Ancak katılımcıların büyük bir kısmı söz konusu metinlerin yeterli olmadığını bazı gerekçelerle ifade etmiştir. Bunlar arasında; ele alınan değerlerin yüzeysel olarak aktarıldığı, salt tanım olarak yer verildiği, tek bir bakış açısına dayandırıldığı, düz anlatımla öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı yönündedir. Ders kitaplarının oluşturulması sürecinde bazı değerlerin önemsendiği bazı değerlere ise olması gerekenden az ya da hiç yer verilmediği Yılar'ın (2016) araştırmasında da dile getirdiği bir ifadedir. Aynı zamanda öğrenci yaş ve düzeyine uygun olmayan gerek biçimsel açıdan gerekse nitelik açısından metinlerin istenilen düzeyde olmadığı da öğretmen adaylarınca vurgulanmıştır. Metinlerle ilişkili etkinliklerde eksiklikler görüldüğü için değerler bilgisi ediniminde de eksiklikler yaşandığı, her öğrencinin farklı ilgi, ihtiyaç ve yeteneklere sahip olduğu inancı ile etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerekliliğine de dikkat çekilmiştir. Gündelik yaşamla ilişkilendirilmeyen, bu nedenle de

okur tarafından özümsemesi güç, aynı zamanda da metinler arası okumaya elverişli olmayan metinlerin yer aldığı belirtilen görüşler arasındadır.

Kimi metinlerin bireyin sahip olduğu kültürü ile uyum sağlamadığı, söz konusu metinlerin sadece okuma çalışması ile değil; öğretmen, aile ve çevre desteği ile öğrencilere kazandırılmasının daha doğru olacağı görüşlerde vurgulanmıştır. Coşkun ve Derse'nin (2021) çalışmalarında vurguladığı hususlardan biri olan değerler eğitiminin tek başına ders kitaplarındaki metinlerle verilemeyeceği konusu, okul, öğretmen ve veli iş birliği ile başarının sağlanacağı yönündedir. Kişilik gelişiminin en önemli kısmının çocukluk dönemlerinde atıldığını ve beş yaşa kadar tamamlandığını ifade eden Ulusoy ve Dilmaç (2012), çocukların değerlerle ilk tanışıklığının da aile bireyleri aracılığıyla gerçekleştiğini söyler. Dolayısıyla bu ifade öğretmen adaylarının görüşlerini de desteklemektedir. Buna karşın değerler eğitiminde okulun ön planda olmasının nedenini Hökelekli (2013), aile yaşantısında yeteri kadar değerler eğitimi almayan öğrenciler olduğu görüşü ile açıklamaktadır. Bu durum çaresizce değerler ediniminin örgün eğitim kurumları olan okullarda öğrencilere kazandırılması gerekliliğinin de altını çizmektedir. Newmann (1991) ise kaliteli bir eğitim öğretim sürecinde, öğretim ve öğrenmenin sadece bilginin aktarılması ve alınması olarak algılanmaması gerektiğine dikkat çeker. Bu süreçte öğretmen ve öğrencilerin hem sosyal ve entelektüel açıdan hem de duygusal, ruhsal ve ahlaki açıdan birtakım gelişimsel ihtiyaçları bulunmaktadır (Lovat ve Toomey, 2007). Dolayısıyla aslında değerler eğitimi tüm pedagojinin merkezinde yer almakta, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin ihtiyaç ve kapasitelerine de en uygun biçimde karşılık verebilme potansiyeline sahip olabilmektedir. Sözü edilen kaliteli öğretim ve değerler eğitimi arasındaki sinerji, hem hangi şekilde olursa olsun değerler eğitiminin etkinliğini hem de kaliteli öğretimin kendisinin daha da zenginleştirilmesi açısından faydalı bir şekilde değerlendirilmelidir (Lovat ve Clement, 2008).

Harris (1991) değerler eğitiminin başarısının; her zaman etkin çalışan öğretmene bağlı olduğunu, aynı zamanda güçlü kültürel bir içeriğin ve yönetimin liderliğinin de göz ardı edilmemesi gerektiğini ifade etmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, ne sıklıkla uygulamalara yer verdiklerinin araştırılması önemlidir. Öğretmen adayları, mesleki yaşantılarında kök değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecinde sadece Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerden yararlanılmaması gerektiğini, ele alınan kök değerlerin farklı etkinlik, uygulama, teknik ve stratejilerle çeşitlendirilerek desteklenebileceği görüşünü belirtmişlerdir. Bu çeşitlilikler kimi zaman okuma öncesi kimi zaman da okuma sonrası etkinlikler olarak belirtilmiş ve belgesel, animasyon, öz yaşam öyküsü gibi dinleme/izleme metni, örnek olay, rol oynama ve doğaçlama çalışmaları, zihin haritası oluşturma, sokratik tartışma, görsel okuma, gösterip yaptırma, uygulamalı çalışmalar, eğitsel oyun, yaratıcı yazma çalışmaları, sanatsal etkinlikler ve gezi-gözlem çalışmaları ile örneklenmiştir.

Oğuz- Namdar vd. (2021) toplumsal değişimin takip edilmesi güç olan bu dönemlerde eğitimde yaratıcı drama uygulamaları ile katılımcı özelinde değerlerin içselleştirebileceğini, bireylerin özgün ve yeni düşünceler üreterek yetiştirilmesinde önemli bir işleve sahip olabileceğini ifade etmektedirler. Dolayısıyla öğretmen adaylarının öğrencilerle gerçekleştirilecek etkinlik planlarında yaratıcı drama çalışmalarına ve yaratıcı dramanın tekniklerinden biri olan rol oynama ve doğaçlama tekniğine önem vermeleri değerli görülmektedir. Yiğittir ve Öcal (2011) da çalışmalarında öğretmenlerin özellikle tarih ders konularında değerlere ilişkin ele alınan kavramların öğretiminde örnek olay, belgesel ve film izleme, tarihî yer ve müzeleri gezme gibi farklı öğretim uygulamalarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. Balcı ve Yanpar Yelken'in (2013) çalışmasında

belirtilen husus ise öğretmenlerin değer öğretimi için en etkili buldukları yöntemin örnek olay incelemesi olduğu yönündedir.

Öğretmen adaylarının görüşlerinde ifade ettiği öğretmen destekli ve öğretmenin rol model olduğu eğitim öğretim süreçleri, değerler eğitiminin başarısına katkı sunacaktır. Bu noktada değerler eğitimi kapsamında önemle vurgulanması gereken unsurlar; öğretmenler ile öğrenciler arasındaki iletişim, öğretmenler vesilesiyle öğrencilerin sahip olacağı entelektüel bakış açısı, düşüncelerini aktarabilme yeteneği ve becerilerini yansıtabilme yeterliliğidir ki bu da sürecin daha anlamlı kazanımlarla sonuçlanmasını beraberinde getirecektir (Lovat, 2005).

Kaynaklar

- Arıcı, A. F. (2018). *Çocuk Edebiyatı ve Kültürü (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, E. ve Sulak, S. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Değer” Kavramına Yönelik Metafor Algıları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 482-500.
- Balcı, A. F. ve Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ali Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 195-213.
- Belet, Ş. D. ve Deveci, H. (2008). Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Bakımından İncelenmesi. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 2-4 Mayıs 2008, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 765-773.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2004). *Subject Field Textbook Analysis*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coşkun, H. ve Derse, G. E. (2021). Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 9-35.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 35(173), 39-49.
- Çelikpazu, E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413-424.
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (2005). *Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1969). *Moral Principles in Education*. Newyork: Greenwood Press.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2008). *TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eken, N. T. ve Öksüz, H. İ. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâye Edici Metinlerin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kök Değerler Bakımından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 384-401.
- Gökkaya, K. (2003). *Sosyal Bilgilere Giriş, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Sosyal Bilgiler*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Harris, E. L. (1991). *Identifying Integrated Values Education Approaches in Secondary Schools*. Texas A&M University.
- Hökelekli, H. (2013). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. Ankara: Timaş Yayınları.

- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaygana, M., Yapıcı, Ş. ve Aytan, T. (2013). Türkçe Ders Kitaplarında Değer Eğitimi. *International Journal of Social Science*, 7, 657-669.
- Lovat, T. (2005). Values education and teachers' work: A Quality Teaching Perspective. *In National Values Education Forum*, Australian Government Department of Education Science and Training.
- Lovat, T. ve Toomey, R. (2007). *The 'Double-Helix' Relationship between Quality Teaching and Values Education- Emerging Issues for Teacher Educators*. Report on the research undertaken by the Australian Council of Deans of Education for the Department of Education, Science and Training as part of its Values Education Partnerships Project.
- Lovat, T. ve Clement, N. (2008). Quality Teaching and Values Education: Coalescing for Effective Learning. *Journal of Moral Education*, 37(1), 1-16.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publication.
- MEB (2017). *Müfredatta Yenilik ve Değişiklik Çalışmaları*, Ankara.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*, Ankara.
- Newmann, F. M. (1991) Linking Restructuring to Authentic Student Achievement, *Phi Delta Kappan*, 72(6), 458-461.
- Oğuz-Namdar, A., Aykaç, M. ve Çol, S. (2021). Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Drama Etkinlikleriyle Gerçekleştirilen Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 16(1), 65-86.
- Özbay, M., ve Karakuş Tayşi, E. (2011). Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 21-31.
- Topal, Y. (2019). Değerler Eğitimi ve On Kök Değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yalar, T. ve Yanpar-Yelken, T. (2011). Değerler Eğitiminin İyileştirilmesi ile İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi ve Bir Program Modülü Örneğinin Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 79-98.
- Yılar, R. (2016). İlettiği Değerler Açısından İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler Üzerinde İncelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2011). Lise Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13 (20), 117-124.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 932-983.
Geliş Tarihi-Received: 12.09.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 09.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1359181

Kelime Öğretimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlere İlişkin Bir Meta-Sentez Çalışması*

A Meta-Synthesis Study of Postgraduate Theses on Vocabulary Teaching

Nurbanu KANSIZOĞLU**
Nazan BEKİROĞLU***

Öz

Bu çalışma, 2002-2021 yılları arasında ilkokul ve ortaokul düzeyinde (1-8. sınıflar) yapılan ve kelime öğretimi kapsamında hazırlanan lisansüstü tezleri meta-sentez yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin kelime hazinelerini ve Türkçe ders kitaplarının söz varlığını; çeşitli strateji, yöntem, teknik ve materyallerin öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeye olan katkısını tespit etmeyi amaçlayan 107 lisansüstü tezin nitel bulguları analiz edilmiştir. İlk aşamada 13 farklı betimsel bulgunun (yıllara, türlere, üniversitelere, çalışma grubu/örneklem büyüklüğüne, sınıf düzeyine, şehre, söz varlığı öğelerine vs.) dağılımı incelenirken ikinci aşamada önerilerin bulguları sentezlenmiştir. Önerilerden kod, alt kategori, kategori ve temalar elde edilmiş, hiyerarşik bir ağ yapısı oluşturabilmek için MAXQDA 20.4.1 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda 2002 yılından bu yana her yıl Türkçe eğitimi alanında kelime öğretimi konulu en az 1 tez hazırlandığı anlaşılmıştır. 107 tezin yalnızca 10'u doktora düzeyindedir. Bu tezler ağırlıklı olarak 5. sınıf kademesinde, Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi bünyesinde hazırlanmıştır. Uygulamalı çalışmaların genellikle 100 sayısını aşmayan küçük örneklem grupları ve İstanbul ilinde gerçekleştirildiği ve bu çalışmalarda çoğunlukla pilot uygulama ve kalıcılık testi yapılmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca araştırmacılar uygulamalı çalışmalarda öğretmeyi hedefledikleri kelimeleri genellikle tek bir kaynaktan ve Türkçe ders kitaplarından yararlanarak oluşturmuştur. Öğrencilerin dağarcıklarının ve Türkçe ders kitaplarının atasözleri bakımından oldukça zayıf olduğu, aynı sınıf kademesinde ölçülen söz varlığı öğelerinde tutarsızlıklar olduğu, öğretmenlerin geleneksel yöntemlerle kelime öğretmeyi sürdürdükleri, kelime/sıklık listelerinin olmaması, kelime öğretiminin dil becerileri ile ilişkilendirilmemesi ulaşılan diğer sonuçlar arasında bulunmaktadır. Çalışmanın sonunda araştırma sonuçlarına dayalı önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kelime öğretimi, söz varlığı, lisansüstü tez, meta-sentez

Abstract

This study aimed to analyze postgraduate theses that were conducted at primary and middle school levels (grades 1 to 8) until 2021 and addressed vocabulary teaching. To this end, it used

* Bu çalışma Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU danışmanlığında Nurbanu KANSIZOĞLU tarafından hazırlanan "Kelime Öğretimine Yönelik Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Bir Meta-Analiz ve Meta-Sentez Çalışması" (2022) isimli yüksek lisans tezinin verileri kullanılarak üretilmiştir.

** Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Trabzon/Türkiye, e-posta: nurbanukansizozglu@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6908-2644.

*** Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Trabzon/Türkiye, e-posta: nazanbekiroglu@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7067-6215

a meta-synthesis approach and analyzed the qualitative findings of 107 postgraduate theses that focused on determining students' vocabulary, the vocabulary of Turkish textbooks, and the contribution of various strategies, methods, techniques, and materials to the development of students' vocabulary. The first stage involved analyzing the distribution of 13 types of descriptive findings (years, types, universities, sample size, grade level, province, vocabulary items, etc.), while the second stage involved synthesizing the recommendations in the theses. Code, subcategories, categories and themes were generated from the recommendations, and the MAXQDA 20.4.1 software package for qualitative analysis was used to create a hierarchical network structure. The study results showed that at least one thesis on vocabulary teaching in the field of Turkish education was produced every year since 2002. Among the 107 theses analysed, only 10 were doctoral theses, and most of the theses were conducted at the 5th grade level and at Afyon Kocatepe University and Gazi University. Applied studies were usually carried out in small sample groups that did not exceed 100 participants and in the province of Istanbul, and they were mostly not piloted and did not use a retention test. In addition, researchers in applied studies often used a single source and Turkish textbooks to compile the words that they aimed to teach. The other results were as follows: students' vocabulary and Turkish textbooks were quite weak in terms of proverbs, there were inconsistencies in the vocabulary items measured at the same grade level, teachers continued to teach vocabulary using traditional methods, there was no word frequency lists, and vocabulary teaching was not associated with language skills. The study ends with recommendations based on the results.

Keywords: Vocabulary, postgraduate theses, meta-synthesis

Giriş

Herhangi bir dilde, anlama ve etkili iletişim kurma becerisi büyük ölçüde kelimelerin kullanımına dayanmaktadır. Kişinin ana dilindeki yeterliliği genellikle kelime dağarcığına hakimiyeti ve kelimeleri doğru ve akıcı bir şekilde kullanma becerisi ile belirlenmektedir. Öte yandan güçlü bir kelime dağarcığı kazanmanın hem sosyal hem de akademik yaşam üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Doğru ve uygun bir dil kullanarak etkili iletişim kurma becerisine sahip kişilerin işverenler, meslektaşlar ve müşteriler üzerinde olumlu bir izlenim bırakma ihtimali çok daha yüksektir (Bishop vd., 2009). Çünkü geniş bir kelime dağarcığına sahip olmak, bir konuşmacının düşüncelerini tutarlı ve akıcı bir şekilde iletmesini sağlamaktadır. Bu sadece dinleyicilerde güven oluşturmakla kalmamakta aynı zamanda konuşmacının mesajının daha kolay anlaşılıp özümsemesine yardımcı olmaktadır (Ünveren, 2020). Sınırlı bir kelime dağarcığı, matematik de dâhil olmak üzere tüm akademik disiplinlerde anlamamanın önünde engel teşkil edebilmektedir. Öğrenciler; kelimeleri öğrenme, hatırlama veya hafızadan hızlı bir şekilde geri çağırma konusunda sınırlı bir yeteneğe sahipse anlamamanın kesintiye uğraması kaçınılmaz olmaktadır. Nitekim kelime dağarcığının okuduğunu anlama becerisinin güçlü bir yordayıcısı olduğu birçok çalışma (Akaydın, 2018; Bilge ve Kalenderoğlu, 2022; Braze vd., 2007; Oulette, 2006; Qian, 1999; Kang, 2020; Kurnaz, 2018; Özkök-Kayhan, 2010; Ricketts vd., 2007; Verhoeven ve Van Leeuwe, 2008; Yıldırım vd., 2011) ile kanıtlanmıştır. Üstelik kelimelerin tanımlarını, çeşitli kullanım şekillerini ve aralarındaki ince farklılıkları bilmek yalnızca okuduğunu anlama değil yazma, dinleme (Rooney, 2010) ve konuşma (Maden, 2021) becerilerini geliştirme adına da gerekli görülmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri için belirlenen hedeflerle uyumlu olarak istenen mesajı etkili bir şekilde ileten doğru kelimeleri dikkatlice seçmeleri oldukça önemlidir. Dahası doğru cümlelerin kurulması ve bu cümlelerin tutarlı paragraflar hâlinde düzenlenmesi için en temel unsur olan kelimelere ihtiyaç duyulmaktadır (Göçer, 2010). Öte yandan dikkatle dinlemek, bireylerin bilgiyi etkili bir şekilde kavraması ve anlaması için çok önemlidir. Çünkü aktif bir şekilde dinleyerek ve konuşulan kelimeleri tam olarak kavrayarak kelime öğrenimi geliştirilebilmektedir. Bu alıcı beceri, yazılı anlatımın yanında sözlü anlatımda kullanılan kelimelerin de edinilmesine yardımcı olmaktadır. Özellikle çocuklar, başkaları tarafından kullanılan kelimelere sıkça maruz kaldıklarında

kelime bilgilerinde bir artış yaşamaktadır (Gökçe, 2020). Konuşma becerisine yönelik bildirilen sorunların başında ise kelime hazinesinin yetersizliği gelmektedir. Kelime hazinesi yetersiz olan bireyler zihinlerindeki fikirleri ifade ederken kelimeleri uygun bir sıraya dizmekte güçlük yaşamaktadır (Akkaya, 2012). Buna karşılık geniş kelime dağarcığı çok çeşitli konularda konuşabilme yeteneğini beraberinde getirmektedir.

Tüm bunlar değerlendirildiğinde fikirleri tam olarak anlamak ve etkili bir şekilde iletmek için bireylerin, özellikle de çocukların çok çeşitli kelimelere sahip olması gerektiği fikri ön plana çıkmaktadır (Karadağ, 2019a). Fakat günümüzde akademik terminoloji bir yana, günlük dilde kullanılması öngörülen temel kelimelere dahi hâkim olamayan bireylerin sayısı gittikçe artış göstermektedir. Dijital bağımlılıkların büyük ölçüde arttığı modern toplumumuzda, teknolojik araçlara giderek daha fazla bağlanan bireyler, sosyal etkileşim kurmada güçlük yaşamaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak dünyayı kavrayışları “standartlaştırılmış mekanik dil yapıları”yla sınırlı hâle gelmektedir (Akyol ve Temur, 2013). Aydın (2014), ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki sorunlarının en başına kısıtlı bir kelime kadrosunun kullanılmasını ve bu kadronun günlük dilin ötesine geçememesini koymaktadır. Bu düşünce Türkiye’deki ortaokul öğrencilerinin yazılı veya sözlü anlatımlarındaki aktif kelime hazinelerini inceleyen çeşitli araştırmaların (Aykaç, 2017; Dağ, 2017; Emiroğlu, 2015; Karakaya, 2011; Obuz, 2012; Özen, 2020; Öztekin, 2008; Serarslan, 2010; Tülü, 2012; Türkyılmaz, 2013) bulgularıyla örtüşmektedir. Bu çalışmaların tümü öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade ederken sık sık kelime tekrarlarına başvurduğunu saptamakta buna sebep olarak öğrencilerin sahip olduğu yetersiz kelime hazinesini göstermektedir. Bunların yanında çeşitli çalışmaların bulguları Türkçe ders kitaplarının kelime öğretimi etkinlikleri (Aydın ve Aydın, 2020; Genç, 2021; Numanoğlu, 2021) veya söz varlığı yönünden zengin olmadığını (Akyol, 2019; Çalışır, 2016; Eren, 2022), farklı sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında söz varlığı açısından kademeli bir artışın gerçekleşmediğini (Büyükhellaç, 2014; Eren, 2022; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2005; Sayın ve Doğan, 2023), farklı yayınevleri tarafından hazırlanan ders kitaplarında ise söz varlığı açısından tutarsızlıklar olduğunu (Apaydın, 2010; Arslan ve Bay, 2023; Bulut ve Taçyıldız, 2020; Karadağ, 2019b) bildirmektedir. Öte yandan araştırmacılar (Akyol ve Temur, 2013; Baker vd., 1998; Biemiller, 2003; Bishop vd., 2009; Nagy ve Scott, 2003; Stahl ve Fairbanks 1986) öğrenilecek kelime hakkında yalnızca tanımsal bilgi sağlayan yöntemlerin anlama üzerinde güçlü bir etki yaratmadığı konusunda hemfikirdir. Yani öğrencilere yalnızca kelimelerin tanımlarını öğretmek veya kelimelerin tanımlarını sözlükten bulmalarını isteyip kâğıda kaydettirmek etkili bir öğretim yöntemi olarak görülmemektedir. Çünkü böyle bir yaklaşım öğrenciyi kelimeyi farklı bağlamlarda tanıma ve kullanma yeteneğinden alıkoymaktadır. Üstelik bu türden bir öğretim yöntemi, öğrenciye pasif bir rol biçerek yeni kelimeler öğrenme becerisi kazandırmamaktadır (Nagy ve Scott, 2000). Hâlbuki öğrenci; farklı kelime öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerine hâkim olduğunda kelimeleri okuma ve dinleme bağlamlarında kolayca tanıyabilmekte konuşma ve yazma esnasında ise etkili bir şekilde kullanabilmektedir. Böylelikle öğrenciler kendi öğrenmeleri için bireysel sorumluluk üstlenerek bağımsız kelime öğrenenler olma yolunda ilerlemektedirler. Fakat bugün hâlâ Türkiye’deki ilkököl ve ortaokul düzeyindeki okullarda öğretmenler, geleneksel yöntemlerle kelime öğretmeye devam etmektedir. Yapılan araştırmaların (Çoban ve Alyılmaz, 2019; Göçer, 2016; Karadüz ve Yıldırım, 2011) sonuçları Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretimini sözlüğe başvurma ve kelimeyi cümle içinde kullanma gibi geleneksel uygulamalarla sürdürdüğünü ortaya koymaktadır. Yani öğretmenler kelime öğretirken farklı strateji, yöntem, teknikleri esas alan bilinçli ve sistemli bir anlayışla hareket etmemektedirler.

Araştırmanın Önemi

Aydın ve Gülden (2021), kelime öğretiminin anlama ve anlatma olmak üzere iki temel boyuttan meydana geldiğini aktarmaktadır. Araştırmacılar, öğrencilere hedeflenen kelimeleri kazandırmanın amaç edinildiği anlama boyutunun en önemli unsurlarını öğretmen ve ders kitabı; öğrencilere kazandırılan kelimelerin aktif olarak kullanılmasını sağlamanın amaç edinildiği anlatma boyutunun en önemli unsurlarını ise yöntem ve teknikler olarak belirlemektedir. Bu doğrultuda çalışmanın odak noktasının bahsi geçen unsurlardan meydana gelmesi oldukça önemli sayılmaktadır. Öte yandan literatürde çeşitli yaş ve sınıf düzeylerinde söz varlığı (Baş ve Karadağ, 2012; Göçen ve Okur, 2015; Sarı, 2020; Türkben, 2018a) ve sözcük/kelime öğretimi (Başoğlu vd., 2014; Keskin vd., 2015; Okur ve Dağtaş, 2014; Sarı, 2020) ile ilgili yapılan çalışmaların eğilimlerini tespit etmeyi amaçlayan betimsel nitelikli araştırmalar mevcuttur. Bu çalışma; söz konusu alanda yapılan bireysel nitelikli çalışmaların eğilimlerini tespit etmenin yanında benzer bulguları bir araya getirme, bu bulguları belirli temalar altında birleştirerek daha genellenebilir sonuçlara ulaşmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda ilkökul ve ortaokul düzeyinde yapılan lisansüstü tezleri sistematik olarak inceleyerek araştırmacılara, eğitim yöneticilerine/uzmanlara, ders kitabı yazarlarına ve öğretmenlere güncel bir veri kaynağı sunacaktır. Tüm bunların yanında literatür incelendiğinde Türkçe eğitiminin bazı alanlarında birikmiş çalışmaların var olduğu göze çarpmaktadır. Kelime öğretimi, söz varlığı konulu çalışmalar bunlara örnektir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, 2002-2021 yılları arasında ilkökul ve ortaokul düzeyinde (1-8. sınıflar) yapılan ve kelime öğretimi kapsamında değerlendirilen lisansüstü tezleri meta-sentez yöntemiyle incelemektir. Bu kapsamda birbirinden bağımsız fakat aynı konu içeriğine sahip olan çalışmaların bulgularının sentezlenerek bütüncül bir bakış açısıyla yeniden yorumlanması ve bu alanda yapılan tezlerin yönelimlerinin ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, öğrencilerin kelime hazinelerini ve Türkçe ders kitaplarının söz varlığını; çeşitli strateji, yöntem, teknik ve materyallerin öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeye olan katkısını tespit etmeyi amaçlayan tezlerin nitel bulgularını analiz etmeyi hedeflemektedir. Bu temel amaç kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Kelime öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin betimsel bulgularının dağılımı ne şekildedir?
 - Tezlerin yıllara, türlere, üniversitelere, çalışma grubu/örneklem büyüklüğüne, sınıf düzeyine, şehre, söz varlığı öğelerine, çeşit ve toplam söz varlığına, yayınevi/matbaaya, pilot çalışma ve kalıcılık testi yapıp yapılmama durumuna, öğretilmesi hedeflenen kelimelerin belirlenmesinde yararlanılan kaynaklara göre dağılımı ne şekildedir?
2. Kelime öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin önerilere göre dağılımı ne şekildedir?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma nesnesi ve uygulama akışı hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilkökul ve ortaokul düzeyinde (1-8. sınıflar) yapılan kelime öğretimi konulu lisansüstü tezleri incelemeyi amaçladığından nitel araştırma yöntemlerinden biri olan meta-sentez ile yürütülmüştür. Bu yöntem “belirli bir alanda yapılan çalışmaların nitel bulgularını yorumlamayı, değerlendirmeyi, benzer ve farklı yönlerini ortaya koymayı ve yeni çıkarımlar yapmayı amaçlamaktadır” (Polat ve Ay, 2016, s. 52). Dolayısıyla meta-

sentezin amacı çalışmaların geniş bir özetini yapmak veya araştırma sonuçlarını kopyalamak değildir. Bu yöntem araştırmalardan elde edilen bulguları sistematik olarak birleştirerek yorumlamayı esas almaktadır (Erwin vd., 2011; Nye vd., 2016).

Çalışma Nesnesi

Bu çalışmanın veri kaynağını YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı'nda bulunan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Bu doğrultuda dâhil etme ve hariç tutma kriterlerini karşılayarak kelime öğretimi kapsamında değerlendirilen 107 tez araştırmanın çalışma nesnesi olarak belirlenmiştir.

Uygulama Akışı

Çalışmanın bu bölümünde literatürde belirtilen uygulama adımları (Batdı, 2019; Erwin vd., 2011; Finfgeld-Connett, 2018; Gümüş, 2018; Kanadlı, 2021) dikkate alınarak 5 temel aşamadan oluşan bir süreç takip edilmiştir:

Açık ve Kesin Bir Araştırma Probleminin Belirlenmesi

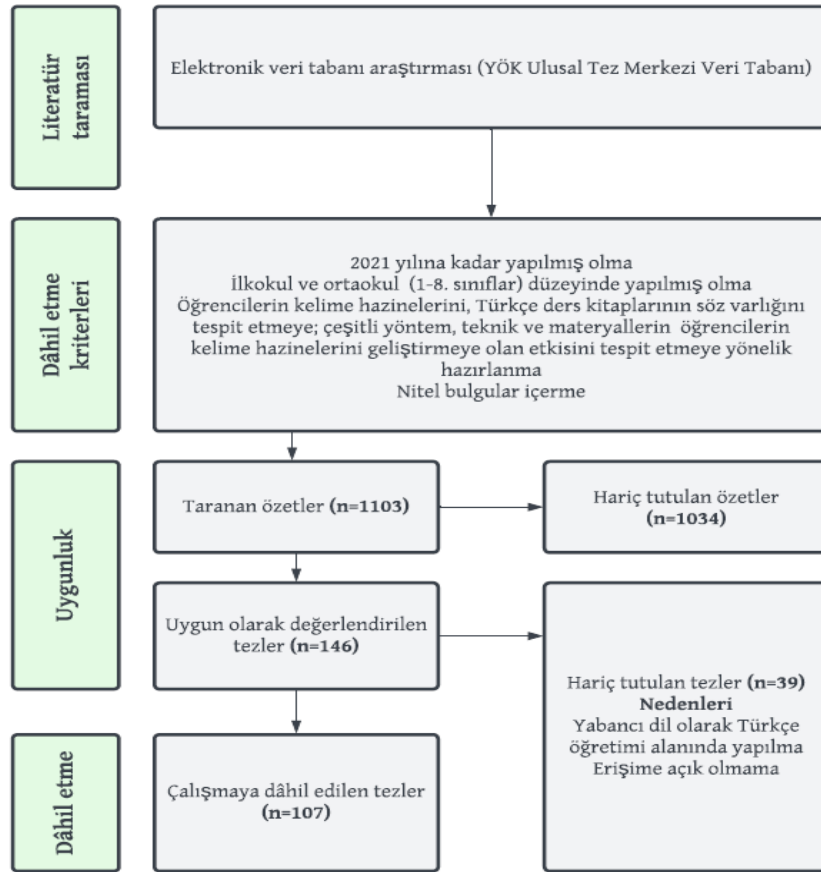
Birincil araştırma raporlarını analiz etmek veya sentezlemek üzerine tasarlanan bu tip çalışmalarda, konuyla ilgili yeterli sayıda çalışma olup olmadığını tespit etmek önem taşımaktadır (Gümüş, 2018; Xu, 2018). Bu doğrultuda araştırmanın temel problemi "Öğrencilerin kelime hazinelerini ve Türkçe ders kitaplarının söz varlığını; çeşitli strateji, yöntem, teknik ve materyallerin öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeye olan katkısını tespit etmeyi amaçlayan tezlerin özellikleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Bu temel problem çerçevesinde yapılan değerlendirmeler sonucunda inceleme yapmaya yetecek sayıda birincil araştırma raporu olduğu anlaşılmıştır.

Kapsamlı Bir Literatür Taraması Yapılarak Dokümanlara Ulaşılması

YÖK Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanı'nda "kelime öğretimi, sözcük öğretimi, kelime hazine, kelime hazne, kelime dağarcığı, kelime bilgisi, zihinsel sözlük, kelime servet, kelime kadro, söz varlığı, deyim, atasöz, ikileme, kalıp söz, kalıplaşmış söz, ilişki söz, özdeyiş, yabancı kökenli sözcük, yabancı kökenli kelime, yabancı kelime, yabancı sözcük" anahtar kelimeleri ile arama yapılarak dokümanlara ulaşılmıştır.

Çalışmaların Meta-Senteze Uygunluğunun Değerlendirilmesi

Dâhil etme ve hariç tutma kriterlerini karşılayan 107 lisansüstü tez çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu süreç akış şeması ile şu şekilde gösterilebilir:



Şekil 1. Akış diyagramı

Nitel Araştırma Bulgularının Birleştirilmesi ve Analizi

Çalışmalardan elde edilen bulguların bir kısmı nitel veri analiz programı olan MAXQDA 20.4.1. kullanılarak analiz edilmiştir. Bu program verilerin toplanmasına, düzenlenmesine, analiz edilmesine, görselleştirilerek raporlaştırılmasına katkı sağladığı için tercih edilmiştir (Creswell ve Plano-Clark, 2015). Nitel ve karma yöntem araştırmalarında sıkça tercih edilen bu program sayesinde bulgular kodlanmış, kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre karşılaştırılarak kategori ve alt kategorilere ayrılmış ve temalar elde edilmiştir.

Raporlaştırma ve Sonuçların Sunulması

Son aşamada araştırma soruları doğrultusunda incelemeye dâhil edilen tezlerin karakteristikleri çeşitli tablo ve grafikler yoluyla oluşturulmuştur. Literatür taraması sonucunda söz konusu alanda öğrencilerin kelime hazinelerini ve Türkçe ders kitaplarının söz varlığını; çeşitli strateji, yöntem, teknik ve materyallerin öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeye olan katkısını tespit etmeyi amaçlayan tezlerin olduğu tespit edilmiştir. Bu üç temel kategori kelime öğretimi çatısı altında değerlendirilmiş ve bu kategorilere sırasıyla KÖ1, KÖ2 ve KÖ3 kodları verilmiştir. Bu kapsamda verilerin bir kısmı Tableau 2021.4 yazılımı kullanılarak görselleştirilmiştir. Bunun yanında çalışmalardan elde edilen bulguların sentezlenmesinde MAXQDA'da yer alan MAXMaps özelliği kullanılmıştır. Bu yolla kod, alt kategori, kategori ve temalar oluşturularak hiyerarşik bir ağ yapısı elde edilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Veri toplama ve analiz sürecinde şeffaf olma, çeşitleme yapma, araştırmacı yanlılığını önlemek için araştırma süreci boyunca yansıtıcı davranma bu tip çalışmalarda oldukça önemlidir (Finfgeld-Connett, 2018). Bu doğrultuda öncelikle detaylı ve titiz bir literatür taraması yapılmıştır. Yanlış yorumlamaları engellemek amacıyla veri analizi sürecinde temalar, alt kategoriler, kategoriler, notlar ve diyagramlar doğruluk ve netlik açısından kontrol edilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğine katkı sağlaması adına yapılan çeşitleme işlemi gereğince verilerin toplanması zamana yayılmış ve verilerin ikinci bir araştırmacı tarafından denetlenmesi sağlanmıştır. Birincil araştırma bulgularının kişisel algılara göre yanlış yorumlandığı anlaşıldığında gerekli olan düzenlemeler yapılmıştır. Tüm bunların yanında elde edilen veriler birtakım kuramsal bakış açıları ışığında analiz edilmiştir.

Meta-sentez çalışmalarında, çalışmaların özelliklerinin farklı araştırmacılar tarafından kodlanması ve kodlayıcılar arasındaki güvenirliliğin hesaplanması çalışmaların güvenirliliğine ve geçerliğine katkı sağlamaktadır (Kanadlı, 2021). Bu nedenle ikinci bir kodlayıcının, çalışmaların belli bir bölümünü kodlaması sağlanmış ve iki kodlayıcı arasındaki uyuma bakılmıştır. Bu uyum için Miles ve Huberman'ın (1994) uzlaşma yüzdesi formülü kullanılmıştır.

Nitel bir araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlanmanın yollarından biri de denetleme tekniğidir. Bu teknik; çalışmanın yürütülmesinde kullanılan yöntemler, işlemler ve karar verme durumları hakkında detaylı kayıtlar tutmayı önermektedir (Merriam, 2013). Bu çalışma kapsamında incelenen 107 teze ait veriler elektronik ortamda kayıt altına alınmıştır. Bunun yanında güvenirliliğe katkı sağlaması adına literatür taramasından nihai çalışmaların belirlenmesi aşamasına kadar olan tüm süreç akış şeması ile gösterilmiştir.

Bulgular

Kelime Öğretimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Betimsel Özelliklerine İlişkin Bulgular

11 betimsel özellikten biri olan "lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular" Tablo 1'deki gibidir:

Tablo 1. Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıl	KÖ1		KÖ2		KÖ3		f
	Kod	%	Kod	%	Kod	%	
2002	-	-	-	-	T26	2.1	1
2003	-	-	-	-	T67	2.1	1
2004	-	-	-	-	T24	2.1	1
2005	T18, T27, T50, T52*, T62*, T99	17.6	T52*, T62*	6.6	-	-	6
2006	T63, T87	5.8	T5	3.3	T69, T84	4.2	5
2007	T21, T34, T46, T53, T93	14.7	T11, T43	6.6	T25, T65, T71	6.3	10
2008	T10, T14*, T73, T89	11.7	T32, T35, T56, T14*	13.3	T58	2.1	8
2009	T57	2.9	T9, T36, T45	10	T40, T44	4.2	6
2010	T75	2.9	T4, T90, T96	10	T30, T41, T88, T103	8.5	8
2011	T54	2.9	T95, T105	6.6	T60, T66, T81	6.3	6
2012	T64, T91	5.8	T29, T68	6.6	-	-	4
2013	T19, T92, T31*	8.8	T31*	3.3	T15, T37, T42	6.3	6
2014	-	-	T16	3.3	-	-	1

2015	-	-	T23	3.3	-	-	1
2016	-	-	T22, T49	6.6	T48	2.1	3
2017	T7, T28, T107	8.8	-	-	T13, T39, T100	6.3	6
2018	T17	2.9	T104	3.3	T1, T12, T51, T59, T61, T79, T82	14.8	9
2019	T38, T106	5.8	T3, T55, T98	10	T2, T6, T8, T20, T76, T80, T83, T85, T94	19.1	14
2020	T70, T72	5.8	T101	3.3	T33, T77, T97, T102	8.5	7
2021	T47	2.9	T74	3.3	T78, T86	4.2	4
Toplam	34	99.3	30	99.4	47	99.2	107

*2'si yüksek lisans 2'si doktora olmak üzere toplam 4 tez hem KÖ1 hem KÖ2 kapsamında değerlendirilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, kelime öğretimine yönelik hazırlanan tezlerin 20 farklı yılda dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu tezlerin en fazla 2019 ($f=14$) yılında yayınlandığı görülmektedir. Bunu sırasıyla 2007 ($f=10$), 2018 ($f=9$), 2010 ($f=8$), 2008 ($f=8$), 2020 ($f=7$), 2013 ($f=6$), 2009 ($f=6$), 2005 ($f=6$), 2011 ($f=6$), 2017 ($f=6$), 2006 ($f=5$), 2012 ($f=4$), 2021 ($f=4$), 2016 ($f=3$), 2002 ($f=1$), 2003 ($f=1$), 2004 ($f=1$), 2014 ($f=1$), 2015 ($f=1$) yılları takip etmektedir. Ayrıca KÖ1 kategorisindeki tezlerin en fazla 2005 ($f=6$); KÖ2 kategorisindeki tezlerin en fazla 2008 ($f=4$); KÖ3 kategorisindeki tezlerin ise en fazla 2019 yılında yayımlandığı dikkat çekmektedir. Tüm bunların yanında kategoriler dikkate alınmaksızın 2002 yılından bu yana Türkçe öğretiminde kelime öğretimi ile ilgili her yıl en az 1 tez hazırlandığı görülmektedir.

11 betimsel özellikten biri olan “lisansüstü tezlerin türlere göre dağılımına ilişkin bulgular” Tablo 2’deki gibidir:

Tablo 2. Lisansüstü tezlerin türlere göre dağılımı

Tür	KÖ1		KÖ2		KÖ3		f
	Kod	%	Kod	%	Kod	%	
Yüksek Lisans	T7, T10, T14*, T17, T18, T19, T21, T27, T28, T31*, T34,	91.1	T3, T4, T5, T9, T11, T14*, T16, T22, T23, T29, T31*, T32, T35,	93.3	T2, T6, T8, T12, T13, T15, T20, T24, T25, T26, T30, T33, T37, T40, T41, T42, T44, T48, T51, T58,	85.1	9
	T38, T46, T47, T50, T53, T54, T57, T63, T64, T70, T72, T73, T75, T89, T91, T92, T93, T99, T106, T107	1	T36, T43, T45, T49, T55, T56, T68, T74, T90, T95, T96, T98, T101, T104, T105,	3	T59, T60, T66, T67, T69, T71, T76, T77, T78, T79, T80, T81, T83, T84, T85, T86, T88, T94, T97, T100	1	7
Doktora	T87, T52*, T62*	8.8	T52*, T62*	6.6	T1, T39, T61, T65, T82, T102, T103	14.8	10
Toplam	34	99.9	30	99.9	47	99.9	107

*2'si yüksek lisans 2'si doktora olmak üzere toplam 4 tez hem KÖ1 hem KÖ2 kapsamında değerlendirilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, kelime öğretimi alanındaki tezlerin genellikle yüksek lisans ($f=97$) düzeyinde hazırlandığı dikkat çekmektedir. Bu alanda yayınlanan 107 tezin yalnızca 10'u doktora düzeyindedir. Ayrıca tüm kategorilerde, yüksek lisans düzeyindeki tezlerin doktora düzeyindeki tezlere kıyasla oldukça fazla olduğu anlaşılmaktadır. Tüm bunların yanında KÖ3 kategorisindeki doktora tezlerinin KÖ1 ve KÖ2 kategorilerine kıyasla daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

11 betimsel özellikten biri olan “lisansüstü tezlerin çalışma grubu/örneklem büyüklüğüne göre dağılımına ilişkin bulgular” Tablo 3’teki gibidir:

Tablo 3. Lisansüstü tezlerin çalışma grubu/örneklem büyüklüğüne göre dağılımı

Örneklem Büyük- lüğü	KÖ1		KÖ2		KÖ3		f
	Kod	%	Kod	%	Kod	%	
10-69	T18, T75, T28, T38, T72, T92	17. 6	-	-	T20, T39, T40, T66, T69, T78, T79, T80, T83, T84, T100, T8, T12, T13, T30, T33, T37, T42, T44, T48, T51, T60, T67, T81, T85, T103	55. 3	3 2
70-129	T10, T21, T27, T46, T50, T53, T54, T64, T73, T89, T91, T93, T99, T19, T34, T57	47	-	-	T25, T26, T41, T59, T61, T65, T71, T76, T82, T86, T94, T97, T1, T6, T15, T58, T102	36. 1	3 3
130-189	T17, T107	5.8	-	-	T2	2.1	3
190-249	T47, T87, T106	8.8	-	-	T24, T77, T88	6.3	7
250 ve üzeri	T7, T63, T70	8.8	-	-	-	-	3
1 TDK-2 TDK	-	-	T9, T11, T36, T43, T45, T98, T105, T3, T22, T74, T101	36. 6	-	-	1 1
3 TDK-4 TDK	-	-	T5, T29, T35, T55, T56, T16, T49, T68	26. 6	-	-	8
5 TDK-6 TDK	-	-	T4, T90, T96, T95	13. 3	-	-	4
Karma	T14*, T31*, T62*, T52*	11. 7	T104, T23, T14*, T32, T31*, T62*, T52*	23. 3	-	-	7
Toplam	34	99. 7	30	99. 8	47	99. 8	1 0 7

*2'si yüksek lisans 2'si doktora olmak üzere toplam 4 tez hem KÖ1 hem KÖ2 kapsamında değerlendirilmiştir.

*TDK: Türkçe Ders Kitabı, **ÖÇK: Öğrenci Çalışma Kitabı

Tablo 3 incelendiğinde, kelime öğretimine yönelik hazırlanan tezlerin 9 farklı örneklem büyüklüğünde dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu alanda hazırlanan tezlerde araştırmacılar en fazla 70-129 ($f=33$) örneklem büyüklüğünü tercih etmiştir. Bunu sırasıyla 10-69 ($f=32$), 3 TDK-4TDK ($f=8$), 1 TDK-2 TDK ($f=11$), 190-249 ($f=7$), Karma ($f=7$), 5 TDK-6TDK ($f=4$), 130-189 ($f=3$), 250 ve üzeri ($f=3$) takip etmektedir. Örneklemi öğrencilerden oluşan KÖ1 ve KÖ2 kategorilerinde de en fazla 70-129 ve 10-69 örneklem büyüklüğünün tercih edilmesi dikkat çekmektedir. KÖ2 kategorisinde ise araştırmacıların genellikle 1 veya 2 Türkçe ders kitabını örneklem olarak seçtiği görülmektedir.

11 betimsel özellikten biri olan "lisansüstü tezlerin sınıf düzeyine göre dağılımına ilişkin bulgular" Tablo 4'teki gibidir:

Tablo 4. Lisansüstü tezlerin sınıf düzeyine göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	KÖ1		KÖ2		KÖ3		f
	Kod	%	Kod	%	Kod	%	
1. sınıf	T72	2.9	-	-	-	-	1
2. sınıf	-	-	-	-	T80, T83, T88	6.3	3
3. sınıf	T89	2.9	-	-	T33	2.1	2
4. sınıf	T107	2.9	-	-	T13, T15, T39, T44, T78, T100	12.7	7
5. sınıf	T7, T10, T19, T21, T34, T38, T46, T47, T53, T70, T73, T91, T92	38.2	T29, T98	6.6	T1, T12, T60, T67, T76, T84, T97, T103	17	2 3
6. sınıf	T75	2.9	T4, T9, T22, T23, T32, T101	20	T2, T6, T8, T20, T26, T40, T42, T48, T51, T58, T61, T77	25.5	1 9
7. sınıf	T50, T57, T106	8.8	T3, T11, T36, T45, T96	16.6	T30, T41, T59, T65, T66, T69, T71, T81, T82, T85, T86, T94	25.5	2 0
8. sınıf	T14*, T17, T54, T63, T64, T93,	17.6	T14*, T43, T68, T90, T105	16.6	T24, T37	4.2	1 3
Karma	T52*, T28, T31*, T18, T27, T99, T87, T62*	23.5	T16, T31*, T49, T52*, T74, T5, T35, T55, T56, T62*, T95, T104	40	T25, T79, T102	6.3	1 9
Toplam	34	99.7	30	99.8	47	99.6	1 0 7

*2'si yüksek lisans 2'si doktora olmak üzere toplam 4 tez hem KÖ1 hem KÖ2 kapsamında değerlendirilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, kelime öğretimine yönelik hazırlanan tezlerin 9 farklı sınıf düzeyinde dağılım gösterdiği görülmektedir. 5. sınıf ($f=23$) en fazla frekansa sahip olan sınıf düzeyiyken bunu 7. sınıf ($f=20$), 6. sınıf ($f=19$), Karma ($f=19$), 8. sınıf ($f=13$), 4. sınıf ($f=7$), 2. sınıf ($f=3$), 3. sınıf ($f=2$) ve 1. sınıf ($f=1$) düzeyleri takip etmektedir. Ayrıca KÖ1 kategorisinde 5. sınıf ($f=13$); KÖ2 kategorisinde Karma ($f=12$); KÖ3 kategorisinde 6. sınıf ($f=12$) ve 7. sınıf ($f=12$) en fazla frekansa sahip olan düzeylerdir. Tüm bunların yanında KÖ1 kategorisinde 1. sınıf; KÖ2 kategorisinde 1., 2., 3. ve 4. sınıf; KÖ3 kategorisinde ise 1. sınıf düzeyine ait lisansüstü tez çalışması bulunmamaktadır.

11 betimsel özellikten biri olan "lisansüstü tezlerin yapıldığı şehre göre dağılımına ilişkin bulgular" Tablo 5'teki gibidir:

Tablo 5. Lisansüstü tezlerin yapıldığı şehre göre dağılımı

Şehir	KÖ1		KÖ3		f
	Kod	%	Kod	%	
Adana	T52*, T62*	3.5	-	-	2
Adıyaman	T52*, T62*	3.5	-	-	2
Afyonkarahisar	T99	1.7	T85	2.1	2
Ankara	T50, T52*, T62*, T87	7.1	T44, T82	4.2	6
Antalya	-	-	T61, T97	4.2	2
Aydın	-	-	T13, T15	4.2	2
Balıkesir	T47	1.7	-	-	1
Bartın	-	-	T100	2.1	1
Batman	T31*	1.7	-	-	1

Bayburt	-	-	T60	2.1	1
Bursa	-	-	T102	2.1	1
Çanakkale	T52*, T62*	3.5	T26, T67	4.2	4
Çorum	-	-	T2	2.1	1
Denizli	T52*, T62*	3.5	-	-	2
Düzce	T73	1.7	T77	2.1	2
Erzincan	T52*, T62*	3.5	-	-	2
Erzurum	-	-	T76, T81	4.2	2
Eskişehir	-	-	T39, T80	4.2	2
Hakkâri	T57	1.7	-	-	1
Hatay	T17	1.7	T66	2.1	2
Isparta	T38	1.7	T37	2.1	2
İstanbul	T52*, T62*, T72	5.3	T6, T24, T25, T41, T59, T65, T71, T88	17	1
İzmir	T14*	1.7	-	-	1
Kastamonu	T18	1.7	-	-	1
Kırklareli	T21	1.7	-	-	1
Kırşehir	T92	1.7	T103	2.1	2
Kahramanmaraş	-	-	T20, T58	4.2	2
Ş					
Kocaeli	T28	1.7	T40, T83	4.2	3
Konya	T75, T106	3.5	T48, T69, T86	6.3	5
Kütahya	T93	1.7	-	-	1
Malatya	T52*, T62*	3.5	T1, T79	4.2	4
Manisa	T10, T19, T70	5.3	-	-	3
Mersin	T52*, T62*	3.5	-	-	2
Muğla	T52*, T62*	3.5	-	-	2
Niğde	-	-	T8, T42	4.2	2
Ordu	T52*, T62*	3.5	-	-	2
Rize	T52*, T62*	3.5	-	-	2
Sakarya	-	-	T30	2.1	1
Siirt	T107	1.7	T51	2.1	2
Şanlıurfa	-	-	T33	2.1	1
Trabzon	-	-	T12, T94	4.2	2
Uşak	T27, T34, T46, T53, T54, T63, T64, T89, T91	16	T78	2.1	1
Van	T7	1.7	-	-	1
Yozgat	-	-	T84	2.1	1
Toplam**	56	97.	47	98.	8
		7		9	1

**Bazı tezlerin uygulamaları birden fazla şehirde yapıldığı için toplam sayı 107'den fazladır.

Tablo 5 incelendiğinde, kelime öğretimine yönelik hazırlanan tezlerin uygulamalarının 44 farklı ilde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. En fazla uygulamanın yapıldığı il İstanbul ($f=11$) olup bunu Uşak ($f=10$) ve Ankara ($f=6$) takip etmektedir. Diğer iller ise şu şekilde sıralanmaktadır: Konya ($f=5$), Çanakkale ($f=4$), Kocaeli ($f=3$), Manisa ($f=3$), Adana ($f=2$), Adıyaman ($f=2$), Afyonkarahisar ($f=2$), Antalya ($f=2$), Aydın ($f=2$), Denizli ($f=2$), Düzce ($f=2$), Erzincan ($f=2$), Erzurum ($f=2$), Eskişehir ($f=2$), Hatay ($f=2$), Isparta ($f=2$), Kırşehir ($f=2$), Kahramanmaraş ($f=2$), Mersin ($f=2$), Muğla ($f=2$), Niğde ($f=2$), Ordu ($f=2$), Rize ($f=2$), Siirt ($f=2$), Trabzon ($f=2$), Balıkesir ($f=1$), Bartın ($f=1$), Batman ($f=1$), Bayburt ($f=1$), Bursa ($f=1$), Çorum ($f=1$), Hakkâri ($f=1$), İzmir ($f=1$), Kastamonu ($f=1$), Kırklareli ($f=1$), Kütahya ($f=1$), Sakarya ($f=1$), Şanlıurfa ($f=1$), Van ($f=1$), Yozgat ($f=1$). Ayrıca KÖ1 kategorisinde Uşak ($f=9$); KÖ3 kategorisinde Konya ($f=3$) en fazla uygulamanın yapıldığı illerdir.

11 betimsel özellikten biri olan “lisansüstü tezlerde incelenen Türkçe ders kitaplarının yayınevi/matbaaya göre dağılımına ilişkin bulgular” Tablo 6’daki gibidir:

Tablo 6. Lisansüstü tezlerde incelenen Türkçe ders kitaplarının yayınevi/matbaaya göre dağılımı

Yayınevi/Matbaa	KÖ2			
	Kod	f	%	
A Yay.	T32, T35	2	3.3	
Ada Yay.	T49	1	1.6	
Anıttepe Yay.	T74	1	1.6	
Başak Matb.	T104	1	1.6	
Batu Yay.	T90	1	1.6	
Berk Yay.	T52*	1	1.6	
Destek Yay.	T55	1	1.6	
Ekoyay	T101	1	1.6	
Eksen Yay.	T55	1	1.6	
Elit Yay.	T62*	1	1.6	
Engin Yay.	T29	1	1.6	
Erdem Yay.	T96	1	1.6	
Evrensel İletişim Yay.	T4	1	1.6	
Harf Yay.	T90, T96	2	3.3	
Koza Yay.	T4, T56, T68, T90, T96	5	8.3	
MEB Yay.	T3, T4, T5, T9, T11, T14*, T16, T22, T23, T29, T32, T36, T43, T49, T52, T55, T62, T68, T74, T90, T95, T96, T98, T101, T104, T105	26	43.3	
Meram Yay.	T3	1	1.6	
Özgün Matb.	T4, T29, T32, T56	4	6.6	
Pasifik Yay.	T68, T90	2	3.3	
Tav Yay.	T68	1	1.6	
Tuna Matb.	T4	1	1.6	
Tutibay Yay.	T56	1	1.6	
Yıldırım Yay.	T35, T45	2	3.3	
Belirtilmedi	T31*	1	1.6	
Toplam		60	98.6	

*2’si yüksek lisans 2’si doktora olmak üzere toplam 4 tez hem KÖ1 hem KÖ2 kapsamında değerlendirilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde KÖ2 kategorisindeki tezlerin 24 farklı yayınevi/matbaada dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu yayınevlerinden MEB ($f=26$) en fazla frekansa sahip olan yayınevidir. Bunu sırasıyla Koza Yay. ($f=5$), Özgün Matb. ($f=4$), A Yay. ($f=2$), Harf Yay. ($f=2$), Pasifik Yay. ($f=2$), Yıldırım Yay. ($f=2$), Ada Yay. ($f=1$), Anıttepe Yay. ($f=1$), Başak Matb. ($f=1$), Batu Yay. ($f=1$), Berk Yay. ($f=1$), Destek Yay. ($f=1$), Ekoyay ($f=1$), Eksen Yay. ($f=1$), Elit Yay. ($f=1$), Engin Yay. ($f=1$), Erdem Yay. ($f=1$), Evrensel İletişim Yay. ($f=1$), Meram Yay. ($f=1$), Tav Yay. ($f=1$), Tuna Matb. ($f=1$), Tutibay Yay. ($f=1$) takip etmektedir. Bir teze ait yayınevi/matbaa bilgisi ise rapor edilmemiştir.

11 betimsel özellikten biri olan “lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımına ilişkin bulgular” Tablo 7’deki gibidir:

Tablo 9. Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımına ilişkin bulgular

Üniversite	KÖ1		KÖ2		KÖ3		f
	Kod	%	Kod	%	Kod	%	
Abant İzzet Baysal Ü.	T18, T31*, T50	8.8	T31*	3.3	-	-	3

Afyon Kocatepe Ü.	T10, T14*, T21, T27, T34, T46, T53, T63, T73, T89, T93, T99	35. 2	T11, T14*, T36, T43,	13. 3	T20, T86, T88	6.3	1 8
Ağrı İbrahim Çeçen Ü.	-	-	-	-	T94	2.1	1
Akdeniz Ü.	-	-	T101	3.3	T97	2.1	2
Anadolu Ü.	-	-	-	-	T39, T80	4.2	2
Ankara Ü.	-	-	T104	3.3	T44	2.1	2
Atatürk Ü.	-	-	T29, T105	6.6	T76, T81	4.2	4
Aydın Adnan Menderes Ü.	-	-	-	-	T15	2.1	1
Bartın Ü.	-	-	-	-	T100	2.1	1
Bülent Ecevit Ü.	T28	2.9	-	-	-	-	1
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.	-	-	-	-	T26, T67	4.2	2
Dokuz Eylül Ü.	-	-	T49	3.3	-	-	1
Düzce Ü.	-	-	-	-	T33, T77	4.2	2
Erzincan Ü.	-	-	T95	3.3	-	-	1
Fırat Ü.	-	-	T22, T35, T45	10	T79	2.1	4
Gazi Ü.	T52*, T62*, T87, T92	11. 7	T32, T52*, T62*	10	T2, T59, T60, T82, T84, T103	12. 7	1 1
Hatay Mustafa Kemal Ü.	T17	2.9	-	-	-	-	1
İnönü Ü.	-	-	T68	3.3	T1	2.1	2
Karadeniz Teknik Ü.	-	-	T16	3.3	T12, T61	4.2	3
Kırıkkale Ü.	T7	2.9	-	-	-	-	1
Kilis 7 Aralık Ü.	-	-	-	-	T66	2.1	1
Kütahya Dumlupınar Ü.	T47	2.9	-	-	T85	2.1	2
Manisa Celal Bayar Ü.	T19	2.9	T9	3.3	-	-	2
Marmara Ü.	-	-	T4, T5, T90, T96	13. 3	T24, T25, T65, T71	8.5	8
Mevlana Ü.	-	-	T23	3.3	-	-	1
Muğla Sıtkı Koçman Ü.	T106	2.9	T3, T98	6.6	-	-	3
Necmettin Erbakan Ü.	-	-	-	-	T37, T48	4.2	2
Niğde Ömer Halisdemir Ü.	-	-	-	-	T8, T42	4.2	2
Pamukkale Ü.	-	-	T56	3.3	-	-	1
Sakarya Ü.	-	-	-	-	T6, T30, T40, T41, T83, T102	12. 7	6
Selçuk Ü.	T57, T75	5.8	-	-	T58, T69	4.2	4
Siirt Ü.	T38, T54, T64, T70, T91, T107	17. 6	-	-	T51	2.1	7
Uşak Ü.	-	-	-	-	T13, T78	4.2	2

Van Yüzüncü Yıl Ü.	-	-	T55	3.3	-	-	1
Yıldız Teknik Ü.	T72	2.9	T74	3.3	-	-	2
Toplam	34	99.4	30	99.4	47	99	10
							7

Tablo 9 incelendiğinde, kelime öğretimine yönelik tezlerin 35 farklı üniversite bünyesinde hazırlandığı görülmektedir. Afyon Kocatepe Üniversitesi ($f=18$) bu alanda en fazla tezin yapıldığı üniversite olarak göze çarpmaktadır. Bu üniversiteyi sırasıyla Gazi Üniversitesi ($f=11$), Marmara Üniversitesi ($f=8$), Siirt Üniversitesi ($f=7$), Sakarya Üniversitesi ($f=6$) takip etmektedir. Diğer üniversiteler ise sırasıyla şu şekildedir: Atatürk Üniversitesi ($f=4$), Fırat Üniversitesi ($f=4$), Selçuk Üniversitesi ($f=4$), Abant İzzet Baysal Üniversitesi ($f=3$), Karadeniz Teknik Üniversitesi ($f=3$), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ($f=3$), Akdeniz Üniversitesi ($f=2$), Anadolu Üniversitesi ($f=2$), Ankara Üniversitesi ($f=2$), Çanakkale Üniversitesi ($f=2$), Düzce Üniversitesi ($f=2$), İnönü Üniversitesi ($f=2$), Kütahya Dumlupınar Üniversitesi ($f=2$), Manisa Celal Bayar Üniversitesi ($f=2$), Necmettin Erbakan Üniversitesi ($f=2$), Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ($f=2$), Uşak Üniversitesi ($f=2$), Yıldız Teknik Üniversitesi ($f=2$), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi ($f=1$), Aydın Adnan Menderes Üniversitesi ($f=1$), Bartın Üniversitesi ($f=1$), Bülent Ecevit Üniversitesi ($f=1$), Dokuz Eylül Üniversitesi ($f=1$), Erzincan Üniversitesi ($f=1$), Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi ($f=1$), Kırıkkale Üniversitesi ($f=1$), Kilis 7 Aralık Üniversitesi ($f=1$), Mevlana Üniversitesi ($f=1$), Pamukkale Üniversitesi ($f=1$), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi ($f=1$). Tüm bunların yanında Afyon Kocatepe Üniversitesi ($f=12$) KÖ1 kategorisinde; Marmara ve Afyon Kocatepe Üniversitesi ($f=4$) KÖ2 kategorisinde; Sakarya ve Gazi Üniversitesi ise KÖ3 kategorisinde en fazla frekansa sahip kurumlardır.

11 betimsel özellikten biri olan “lisansüstü tezlerin pilot çalışma yapılıp yapılmama durumuna göre dağılımına ilişkin bulgular” Tablo 8’deki gibidir:

Tablo 8. Lisansüstü tezlerin pilot çalışma yapılıp yapılmama durumuna göre dağılımı

Pilot Çalışma Yapıldı mı?	KÖ3		
	Kod	f	%
Evet*	T26, T39, T67, T76, T78, T82	6	12.7
Hayır	T1, T2, T6, T8, T12, T13, T15, T20, T24, T25, T30, T33, T37, T40, T41, T42, T44, T48, T51, T58, T59, T60, T61, T65, T66, T69, T71, T77, T79, T80, T81, T83, T84, T85, T86, T88, T94, T97, T100, T102, T103	41	87.2
Toplam		47	99

*Asıl uygulamanın pilot çalışmasını yapan tezler için geçerlidir, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini test etmeye yönelik yapılmış olan pilot uygulamalar hariçtir.

Tablo 8 incelendiğinde, KÖ3 kategorisindeki tezlerin büyük bir kısmında pilot çalışma yapılmadığı ($f=41$) görülmektedir. Buna karşılık 47 tezin yalnızca 6’sında pilot çalışma yapılmıştır.

11 betimsel özellikten biri olan “lisansüstü tezlerin kalıcılık testi yapılıp yapılmama durumuna göre dağılımına ilişkin bulgular” Tablo 9’deki gibidir:

Tablo 9. Lisansüstü tezlerin kalıcılık testi yapılıp yapılmama durumuna göre dağılımı

Kalıcılık Testi Yapıldı mı?	KÖ3		
	Kod	f	%
Evet	T13, T20, T37, T51, T59, T79, T81, T82, T97, T102	10	21.2

Hayır	T1, T2, T6, T8, T12, T15, T24, T25, T26, T30, T33, T39, T40, T41, T42, T44, T48, T58, T60, T61, T65, T66, T67, T69, T71, T76, T77, T78, T80, T83, T84, T85, T86, T88, T94, T100, T103	37	78.7
Toplam		47	99.9

Tablo 9 incelendiğinde, KÖ3 kategorisindeki tezlerin büyük bir kısmında kalıcılık testi yapılmadığı ($f=37$) görülmektedir. Buna karşılık 47 tezin yalnızca 10'unda kalıcılık testinin yapıldığı anlaşılmaktadır.

11 betimsel özellikten biri olan “KÖ1 kategorisindeki lisansüstü tezlerin söz varlığı ögelerine göre dağılımına ilişkin bulgular” Tablo 10'daki gibidir:

Tablo 10. KÖ1 kategorisindeki lisansüstü tezlerin söz varlığı ögelerine göre dağılımı

Kod	Öğrenci Sayısı	Sınıf Seviyesi	Edebi tür	Yazılı/Sözlü	Süre	Atasözü				Deyim			İkileme			Kalı p Söz
						0	1-5	6-10	10+	0	1-30	31-60	61+	0	1-9	
T89	90	3	A	Y	40 dk		*			*					*	
T89	90	3	O	Y	40 dk	*				*			*			
T89	90	3	S	Y	40 dk		*			*					*	
T53	85	5	A	Y	-	*				*					*	
T53	83	5	G	Y	-	*				*			*			
T53	85	5	S	Y	-		*			*			*			
T38	60	5	A	Y	-		*			*					*	
T38	60	5	O	Y	-	*				*			*			
T38	60	5	S	Y	-		*			*					*	
T64	90	8	A	S	-	*				*			*			
T64	90	8	O	S	-	*				*			*			
T64	90	8	S	S	-		*			*			*			
T46	90	5	A	Y	40 dk	*				*					*	
T46	90	5	O	Y	40 dk	*				*		*				
T46	90	5	S	Y	40 dk	*				*					*	
T99	90	5	A	Y	5-7 dk	*			*				*			*
T99	90	5	O	Y	5-7 dk	*			*				*			*
T99	90	5	S	Y	5-7		*			*			*			*

9					dk				
T5	90	8	A	Y	40	*		*	*
4					dk				
T5	90	8	O	Y	40	*		*	*
4					dk				
T5	90	8	S	Y	40	*		*	*
4					dk				
T3	11	5	A	Y	40	*		*	*
4	4				dk				
T3	11	5	O	Y	40	*		*	*
4	4				dk				
T3	11	5	S	Y	40	*		*	*
4	4				dk				
T7	90	5	A	Y	80	*		*	*
3					dk				
T7	90	5	O	Y	80	*		*	*
3					dk				
T7	90	5	S	Y	80	*		*	*
3					dk				
T9	90	5	A	Y	40	*		*	*
1					dk				
T9	90	5	O	Y	40	*		*	*
1					dk				
T9	90	5	S	Y	40	*		*	*
1					dk				
T9	57	5	F	Y	-	*		*	*
2									
T9	57	5	A	Y	-	*		*	*
2									
T9	57	5	S	Y	-	*		*	*
2									
T2	30	5	A	Y	-	*		*	*
7									
T2	30	5	A	Y	-	*		*	*
7			Ç						
T2	30	5	S	Y	-	*		*	*
7									
T2	30	8	A	Y	-	*		*	*
7									
T2	30	8	A	Y	-	*		*	*
7			Ç						
T2	30	8	S	Y	-	*		*	*
7									
T4	20	5	A	Y	40	*		*	*
7	0				dk				
T4	20	5	O	Y	40	*		*	*
7	0				dk				
T4	20	5	S	Y	40	*		*	*
7	0				dk				
T7	50	5	S	Y	40		*	*	*
4					dk				
T1	90	5	A	Y	-	*		*	*
0									
T1	90	5	O	Y	-	*		*	*

0	T1	90	5	S	Y	-	*	*	*									
0	T2	90	5	A	Y	-	*	*	*									
1	T2	90	5	O	Y	-	*	*	*									
1	T2	90	5	S	Y	-	*	*	*									
3	T9	90	8	S	Y	25 dk	*	*	*									
3	T9	90	8	A	Y	25 dk	*	*	*									
3	T9	90	8	O	Y	25 dk	*	*	*									
	Toplam						26	22	3	1	2	32	9	9	1	22	29	3

Tablo 10 incelendiğinde, KÖ1 kategorisindeki tezlerin büyük bir çoğunluğunun 5. sınıf ($f=37$) öğrencilerinin kelime hazinelerini tespit etmeyi amaçladıkları görülmektedir. Bunu 8. sınıf ($f=12$) ve 3. sınıf ($f=3$) düzeyi takip etmektedir. Bu kategoride 1, 2, 4, 6 ve 7. sınıf düzeyini örneklem olarak kabul eden çalışmanın olmaması dikkat çekmektedir. Ayrıca araştırmacılar, öğrencilerin aktif kelime hazinelerini çoğunlukla yazılı ($f=49$) üretimleri aracılığıyla tespit etmiştir. Yalnızca bir çalışma üç farklı uygulama ile öğrencilerin kelime hazineleri sözlü şekilde tespit etmiştir. Bunun yanı sıra uygulamalar genellikle 40 dakika ($f=19$) ile sınırlandırılmıştır. Dikkat çeken diğer bir nokta ise araştırmacıların çoğunun uygulama sürelerini rapor etmeyişi ($f=24$). Tüm bunların yanında öğrencilerinin atasözü dağarcıklarının genellikle 1-5 ($f=22$); deyim dağarcıklarının 1-30 ($f=32$) sayı aralığında, ikileme dağarcıklarının 10 ve üzerinde ($f=29$) olduğu görülmektedir. Çalışmaların önemli bir kısmında öğrencilerin kelime hazinelerinde tespit edilen atasözü dağarcığının 0 ($f=26$) oluşu göze çarpmaktadır.

11 betimsel özellikten biri olan “KÖ2 kategorisindeki lisansüstü tezlerin söz varlığı öğelerine göre dağılımına ilişkin bulgular” Tablo 11’deki gibidir:

Tablo 11. KÖ2 kategorisindeki lisansüstü tezlerin söz varlığı öğelerine göre dağılımı

Kod	Sınıf Seviyesi	Eğitim-Öğretim Yılı	Yayınevi/Mat baa	Atasözü				Deyim				İkileme			Kalıp Söz		
				0	1-5	6-10	10+	50-100	101-200	2001-300	301+	1-50	51-100	101+	0	1-50	51+
T29	5		MEB	*				*					*			*	
T49	5	2013	MEB		*				*								
T98	5	-	MEB	*					*								
T16	5	2012-2013	MEB	*						*			*				
T5	6	2004	MEB		*				*								*
T9	6	2007	MEB	*				*					*				
T32	6	2006-2007	MEB					*									
T4	6	2009-	MEB	*					*				*				*

		2010							
T9	6	2010-2011	MEB	*		*		*	
T2	6	2012-2013	MEB	*		*		*	*
T1	6	2012-2013	MEB		*		*		*
T4	6	2013	MEB		*	*			
T2	6	2014	MEB		*	*		*	*
T1	6	2019-2020	MEB	*		*		*	*
T5	7	2004	MEB		*	*			*
T3	7	2007-2008	MEB	*			*		
T9	7	2009-2010	MEB	*		*		*	*
T9	7	2010-2011	MEB	*		*		*	
T1	7	2012-2013	MEB	*			*		*
T4	7	2013	MEB	*		*			
T1	7	-	MEB				*		
T3	7	-	MEB	*		*			
T5	8	2004	MEB		*	*			*
T1	8	2008-2009	MEB		*	*	*	*	
T9	8	2009-2010	MEB	*		*		*	*
T9	8	2010-2011	MEB	*		*		*	
T6	8	2011-2012	MEB	*		*		*	*
T1	8	2012-2013	MEB	*			*	*	
T5	8	2018-2019	MEB	*			*	*	*
T2	-	1947	MEB		*	*		*	*
T4	6	2009-2010	Koza	*		*		*	*
T9	7	2009-2010	Koza	*		*		*	*
T9	8	2009-2010	Koza	*		*		*	*
T6	8	2011-2012	Koza	*		*		*	*
T2	5	2010-2011	Özgün	*		*		*	*
T3	6	2006-2007	Özgün	*		*			

T4	6	2009-2010	Özgün	*		*		*		*								
T9	7	2009-2010	Harf	*		*		*		*			*					
T9	8	2009-2010	Harf		*	*		*		*			*					
T9	7	2009-2010	Pasifik	*		*		*		*		*						
T6	8	2011-2012	Pasifik		*			*		*		*						
T9	8	2009-2010	Pasifik		*	*		*		*		*						
T3	6	2006-2007	A			*												
T2	5	2010-2011	Engin		*	*		*		*		*						
T5	6	2018-2019	Eksen		*			*		*		*						
T4	6	2009-2010	Evrensel İ.		*	*		*		*		*						
T4	6	2009-2010	Tuna	*		*		*		*		*						
T1	6	2019-2020	Ekoya		*	*				*		*						
T9	7	2009-2010	Erde		*			*		*		*						
T5	7	2018-2019	Deste		*			*		*		*						
T3	7	-	Mera	*		*												
T6	8	2011-2012	Tav		*			*		*		*						
T9	8	2009-2010	Batu		*			*		*		*						
T4	8	2013	Ada		*	*												
T3	5	2012-2013	-										*					
T3	6	2012-2013	-										*					
T3	7	2012-2013	-										*					
T3	8	2012-2013	-										*					
Toplam					14	29	5	2	9	23	14	7	19	16	3	3	25	8

Tablo 11 incelendiğinde genellikle 6. sınıf ($f=19$) Türkçe ders kitaplarının söz varlığını tespit etmeye yönelik tezlerin hazırlandığı görülmektedir. Bunu 8. sınıf ($f=16$), 7. sınıf ($f=14$) ve 5. sınıf ($f=7$) takip etmektedir. 1, 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığını tespit etmeye yönelik tezin olmayışı dikkat çekmektedir. Öte yandan araştırmacılar çoğunlukla MEB Yayınlarına ($f=30$) ait Türkçe ders kitaplarını incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, Türkçe ders kitaplarında genellikle atasözü 1-5 ($f=29$); deyim 101-200 ($f=23$); ikileme 1-50 ($f=19$); kalıp söz 1-50 ($f=25$) sayı aralığında yer almaktadır. İncelenen kitapların 14'ünde atasözü, 3'ünde ise kalıp sözün bulunmaması göze çarpmaktadır. Tablo incelendiğinde dikkat çeken diğer bir nokta ise söz varlığı unsurlarını inceleme konusunda ortak bir

($f=3$), 251-500 ($f=3$), 501-1000 ($f=1$), 1001-1500 ($f=1$) takip etmektedir. Toplam söz varlığı ise genellikle 0-10000 ($f=9$) sayı aralığında bulunmaktadır. Bunu 10001-20000 ($f=8$), 20001-30000 ($f=7$), 30001-40000 ($f=4$), 60001 ve üzeri ($f=4$), 50001-60000 ($f=2$) takip etmektedir. Tablodan elde edilen bulgulara göre aynı sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin çeşit ve toplam söz varlığı sayılarında farklılık bulunmaktadır.

11 betimsel özellikten biri olan “KÖ2 kategorisindeki lisansüstü tezlerin toplam ve çeşit söz varlığına göre dağılımına ilişkin bulgular” Tablo 13’teki gibidir:

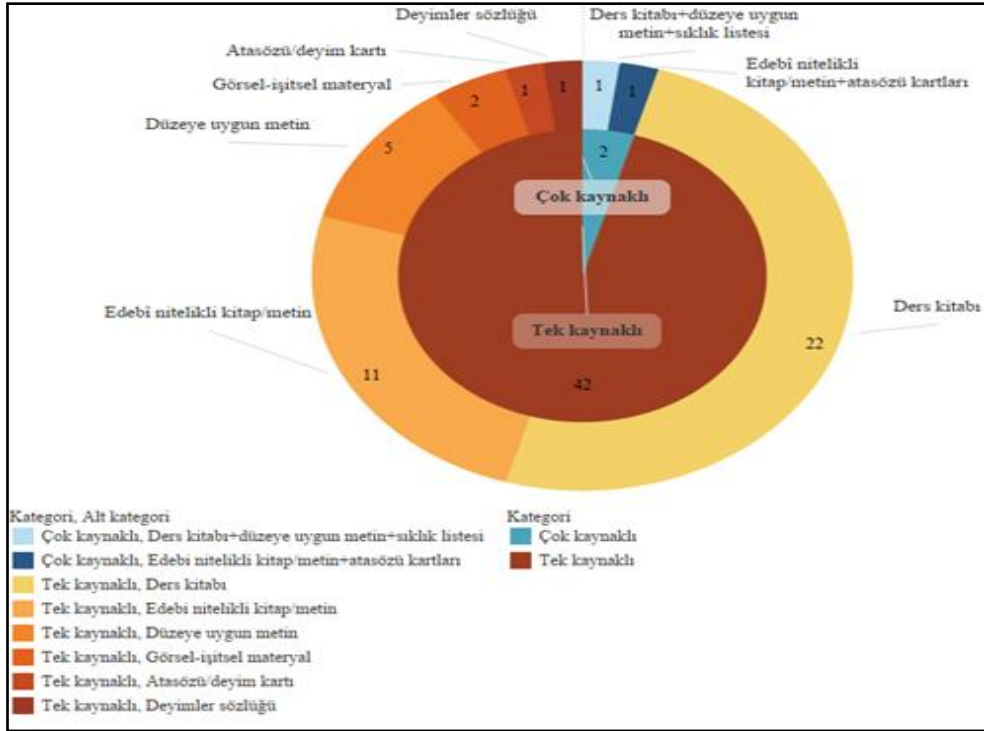
Tablo 13. KÖ2 kategorisindeki lisansüstü tezlerin toplam ve çeşit söz varlığına göre dağılımı

Kod	Sınıf Seviyesi	Eğitim- Öğretim Yılı	Yayın Yayınevi/Matbaa	Çeşit Söz Varlığı						Toplam Söz Varlığı				
				2000-3000	3001-4000	4001-5000	5001-6000	6000+	0-10000	10001-20000	20001-30000	30001-40000	40001+	
T16	5	2012-2013	MEB Yay.		*						*			
T5	6	2004	MEB Yay.			*				*				
T9	6	2007	MEB Yay.	*						*				
T4	6	2009-2010	MEB Yay.	*						*				
T95	6	2010-2011	MEB Yay.		*						*			
T22	6	2012-2013	MEB Yay.		*						*			
T16	6	2012-2013	MEB Yay.		*						*			
T23	6	2014	MEB Yay.		*						*			
T101	6	2019-2020	MEB Yay.	*							*			
T5	7	2000	MEB Yay.			*				*				
T36	7	2007-2008	MEB Yay.		*						*			
T96	7	2009-2010	MEB Yay.				*			*				
T95	7	2010-2011	MEB Yay.		*						*			
T16	7	2012-2013	MEB Yay.			*					*			
T11	7	-	MEB Yay.										*	
T5	8	2002	MEB Yay.				*				*			
T43	8	2004-2005	MEB Yay.											*
T105	8	2008-2009	MEB Yay.	*						*				
T90	8	2009-2010	MEB Yay.				*				*			
T95	8	2010-2011	MEB Yay.		*						*			
T16	8	2012-2013	MEB Yay.		*						*			
T68	8	2011-	MEB Yay.		*						*			

		2012											
T55	8	2018-2019	MEB Yay.	*						*			
T23	-	1947	MEB Yay.	*						*			
T4	6	2009-2010	Koza Yay.	*						*			
T96	7	2009-2010	Koza Yay.			*				*			
T90	8	2009-2010	Koza Yay.			*				*			
T68	8	2011-2012	Koza Yay.	*						*			
T96	7	2009-2010	Pasifik Yay.			*				*			
T90	8	2009-2010	Pasifik Yay.			*				*			
T68	8	2011-2012	Pasifik Yay.	*						*			
T96	7	2009-2010	Harf Yay.					*		*			
T90	8	2009-2010	Harf Yay.					*		*			
T96	7	2009-2010	Erdem Yay.					*		*			
T55	6	2018-2019	Eksen Yay.	*						*			
T55	7	2018-2019	Destek Yay.	*						*			
T68	8	2011-2012	Tav Yay.	*						*			
T90	8	2009-2010	Batu Yay.					*		*			
T101	6	2018-2019	EKOYAY	*						*			
T4	6	2009-2010	Evrensel İ. Yay.	*						*			
T4	6	2009-2010	Özgün Matb.	*						*			
T4	6	2009-2010	Tuna Matb.	*						*			
Toplam				8	18	4	6	4	11	29	0	1	1

Tablo 13 incelendiğinde çeşit söz varlığının 5, toplam söz varlığının 4 farklı sayı aralığında dağılım gösterdiği görülmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki çeşit söz varlığı genellikle 3001-4000 ($f=18$) aralığında dağılım göstermektedir. Bunu 2000-3000 ($f=8$), 5001-6000 ($f=6$), 4001-5000 ($f=4$), 6000 ve üzeri ($f=4$) takip etmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki toplam söz varlığı ise genellikle 10001-20000 ($f=29$) sayı aralığında bulunmaktadır. Bunu 0-10000 ($f=11$), 30001-40000 ($f=1$), 40001 ve üzeri ($f=1$) takip etmektedir. Tablodan anlaşılacağı üzere toplam söz varlığı çeşit söz varlığına kıyasla nispeten daha dengeli bir dağılım göstermektedir.

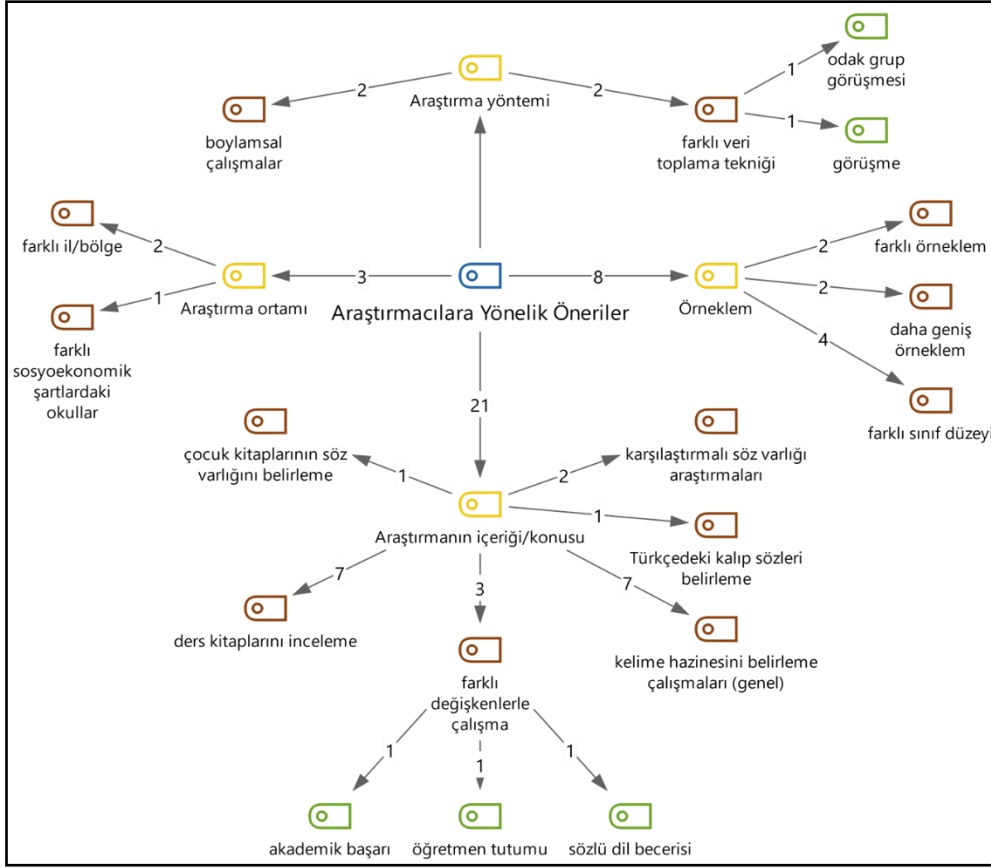
KÖ3 kategorisindeki “lisansüstü tezlerin öğretilmesi hedeflenen kelimelerin belirlenmesinde yararlanılan kaynaklara göre dağılımı” Şekil 2’deki gibidir:



Şekil 2. Öğretilmesi hedeflenen kelimelerin belirlenmesinde yararlanılan kaynaklar

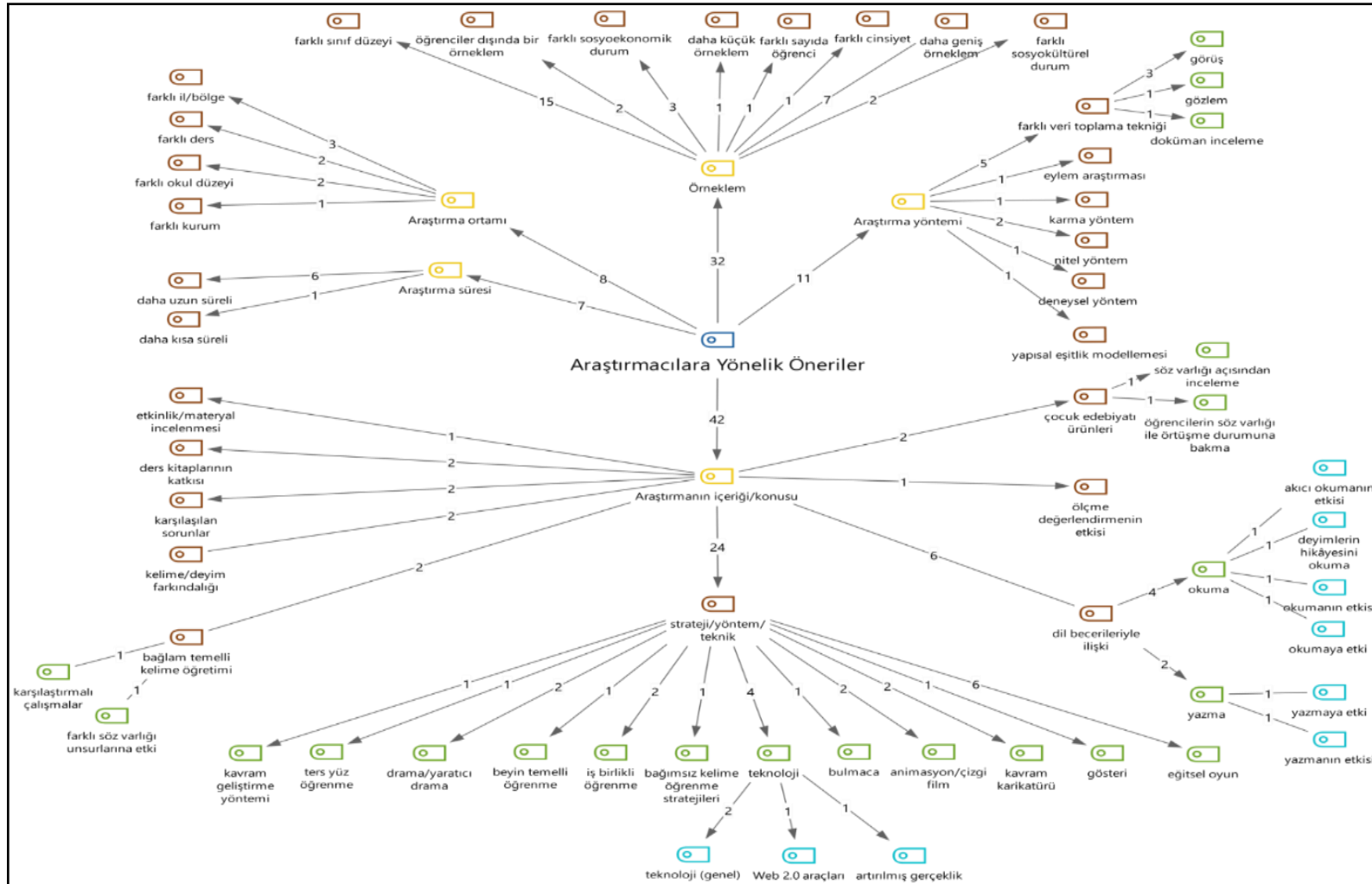
Şekil 2, KÖ3 kategorisinde bulunan tezlerde araştırmacıların uygulama esnasında öğretmeyi hedefledikleri kelimeleri 8 farklı kaynaktan elde ettiklerini göstermektedir. Bu şekle göre 47 lisansüstü tezdten 3'ü öğretilecek hedef kelimeleri belirlerken yararlandıkları kaynağı rapor etmemiştir. 44 tezde ise araştırmacılar çoğunlukla tek bir kaynağa yönelmiştir ($f=42$). Yalnızca 2 tezde birden çok kaynaktan yararlanılıp hedef kelimeleri belirleme yoluna gidilmiştir. Ders kitabı ($f=22$) araştırmacıların en fazla yararlandığı kaynak olup bunu edebî nitelikli kitap/metin ($f=11$), düzeye uygun metin ($f=5$), görsel-ışitsel materyal ($f=2$), atasözü/deyim kartı ($f=1$), deyimler sözlüğü ($f=1$), ders kitabı-düzeye uygun metin-sıklık listesi ($f=1$), edebî nitelikli kitap/metin-atasözü kartları ($f=1$) takip etmektedir.

KÖ1 ve KÖ2 kategorisindeki "araştırmacılara yönelik önerilere göre dağılım" a ilişkin hiyerarşik model Şekil 3'teki gibidir:



Şekil 3. KÖ1 ve KÖ2 kategorisindeki araştırmacılara yönelik önerilere göre dağılıma ilişkin hiyerarşik model

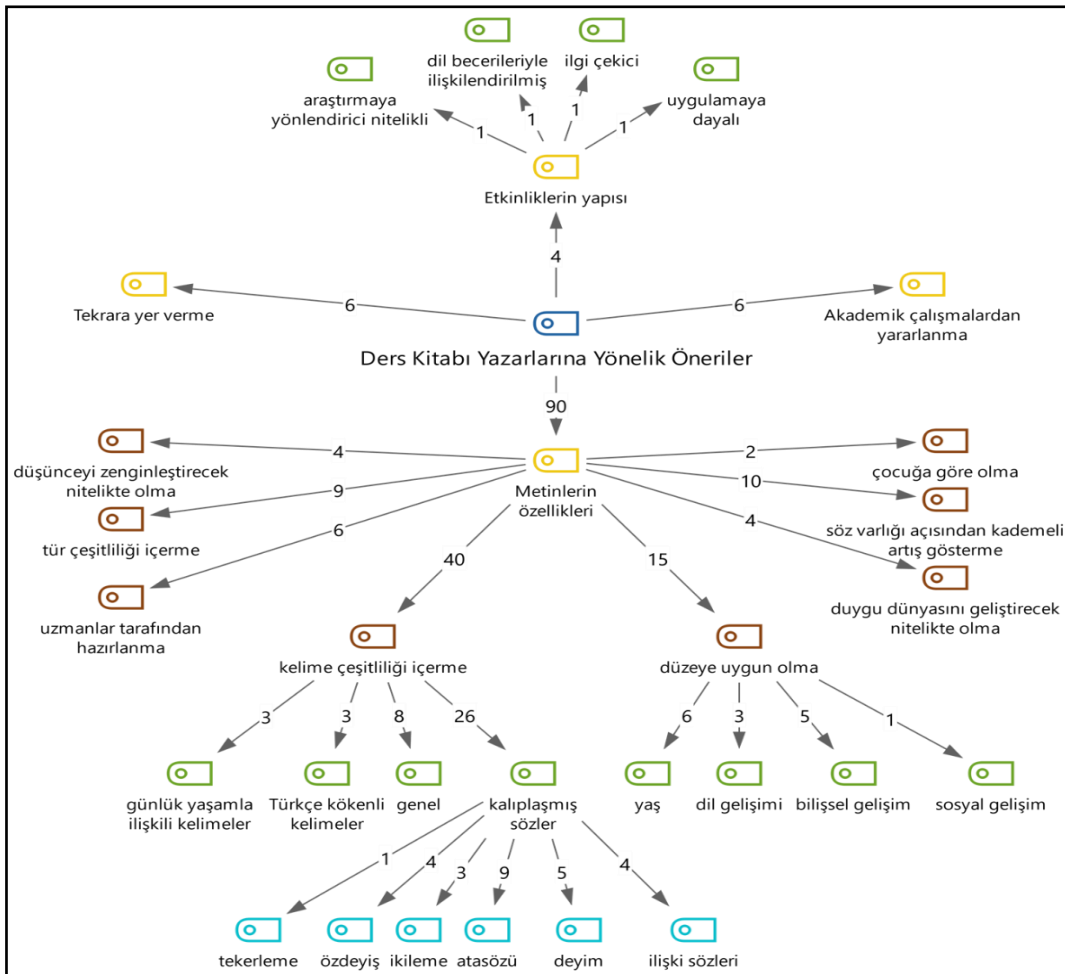
Şekil 3 incelendiğinde KÖ1 ve KÖ2 kategorisinde araştırmacılara 36 farklı önerinin sunulduğu, bu önerilerin 4 farklı tema, 13 farklı kategori ve 5 farklı alt kategoride birleştirildiği anlaşılmaktadır. Araştırmalardan elde edilen önerilerin büyük bir kısmı araştırmanın içeriği/konusu ($f=21$) teması altında toplanmıştır. Bunu örneklem ($f=8$), araştırma yöntemi ($f=4$) ve araştırma ortamı ($f=3$) temaları takip etmektedir. Ders kitaplarını inceleme ($f=7$) ve kelime hazinesini belirleme çalışmaları-genel ($f=7$) araştırma içeriği/konusu; farklı sınıf düzeyi ($f=4$) örneklem; farklı il/bölge ($f=2$) araştırma ortamı; boyımsal çalışmalar ($f=2$) ve farklı veri toplama tekniği ($f=2$) araştırma yöntemi temalarında en fazla tekrar eden kategorilerdir.



Şekil 4. KÖ3 kategorisindeki araştırmacılara yönelik önerilere göre dağılıma ilişkin hiyerarşik model

Şekil 4 incelendiğinde, KÖ3 kategorisinde araştırmacılara 100 farklı önerinin sunulduğu, bu önerilerin 5 farklı tema, 29 farklı kategori ve 30 farklı alt kategori altında toplandığı görülmektedir. Şekil 4'teki dağılıma benzer şekilde araştırmacının içeriği/konusu ($f=42$), çalışmalardan elde edilen önerilerin en fazla yoğunlaştığı temadır. Bunu örneklem ($f=32$), araştırmacının yöntemi ($f=11$), araştırma ortamı ($f=8$), araştırma süresi ($f=7$) temaları takip etmektedir. Strateji-yöntem-teknik ($f=24$) araştırmacının içeriği/konusu; farklı veri toplama tekniği ($f=5$) araştırma yöntemi; farklı sınıf düzeyi ($f=15$) örneklem; farklı il/bölge ($f=3$) araştırma ortamı; daha uzun süreli ($f=6$) araştırma süresi temalarında en sık tekrarlanan kategorilerdir.

KÖ1 ve KÖ2 kategorisindeki "ders kitabı yazarlarına yönelik önerilere göre dağılım"a ilişkin hiyerarşik model Şekil 5'teki gibidir:

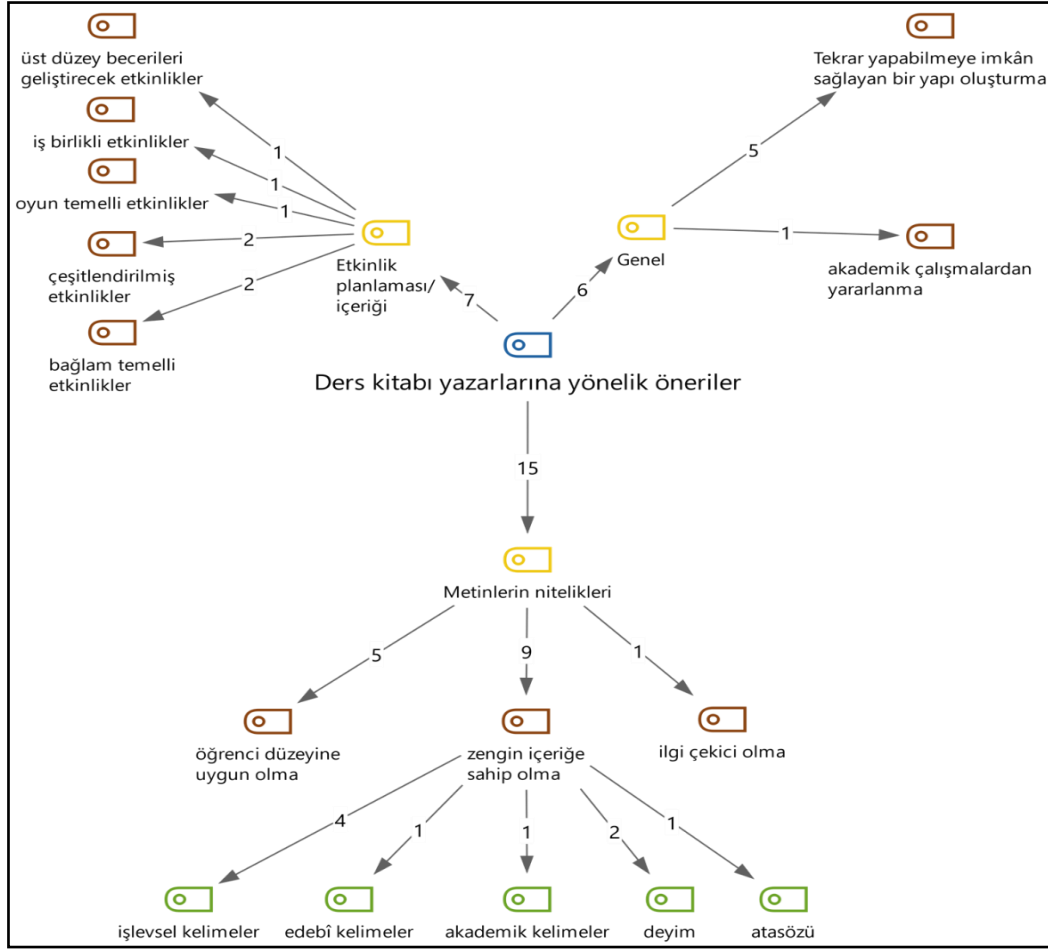


Şekil 5. KÖ1 ve KÖ2 kategorisindeki ders kitabı yazarlarına yönelik önerilere göre dağılıma ilişkin hiyerarşik model

Şekil 5 incelendiğinde, KÖ1 ve KÖ2 kategorisinde ders kitabı yazarlarına 106 farklı önerinin sunulduğu, bu önerilerin 4 farklı tema 8 farklı kategori ve 18 farklı alt kategoride bulunduğu görülmektedir. Metinlerin özellikleri ($f=90$) ders kitabı yazarlarına verilen önerilerin en fazla yoğunlaştığı temadır. Bunu tekrara yer verme ($f=6$), akademik çalışmalardan yararlanma ($f=6$) ve etkinliklerin yapısı ($f=4$) temaları takip etmektedir. Kelime çeşitliliğini içermeye ($f=40$) metinlerin özellikleri teması altında en fazla tekrar eden kategoridir. Akademik çalışmalardan yararlanma ve tekrara yer verme temalarında kategori ve alt kategori bulunmamasıyla birlikte etkinliklerin yapısı teması altında aynı frekansa sahip

4 kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler şu şekildedir: araştırmaya yönlendirici nitelikli ($f=1$), dil becerileriyle ilişkilendirilmiş ($f=1$), ilgi çekici ($f=1$) ve uygulamaya dayalı ($f=1$).

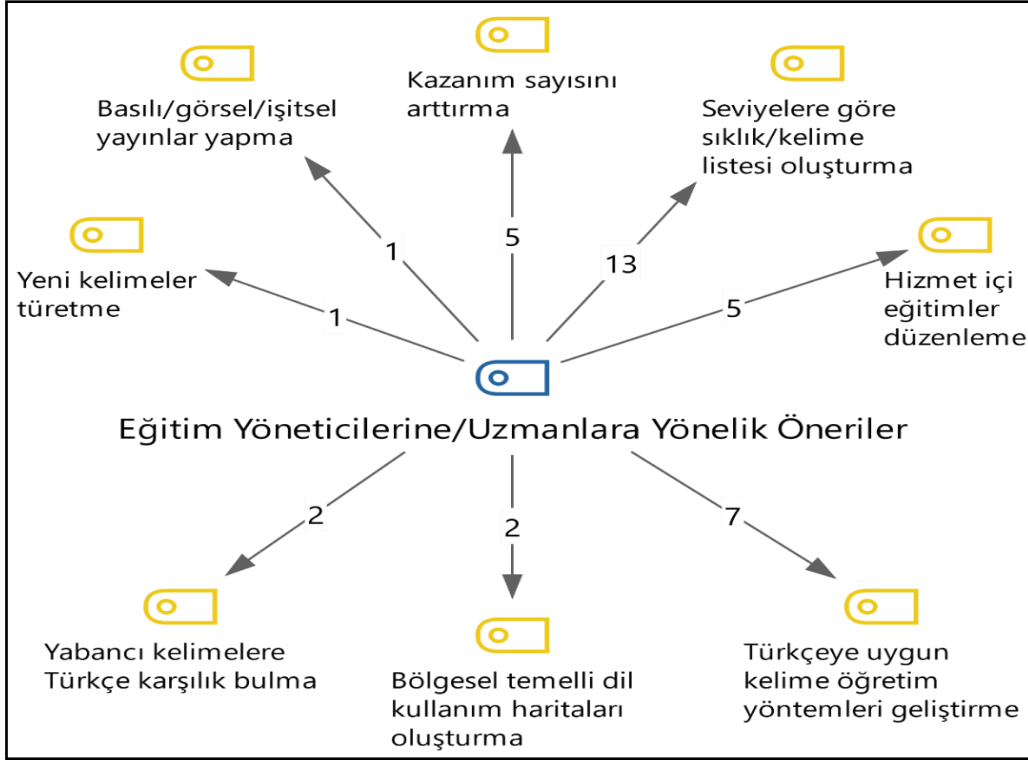
KÖ3 kategorisindeki “ders kitabı yazarlarına yönelik önerilere göre dağılım” a ilişkin hiyerarşik model Şekil 6’daki gibidir:



Şekil 6. KÖ3 kategorisindeki ders kitabı yazarlarına yönelik önerilere göre dağılıma ilişkin hiyerarşik model

Şekil 6 incelendiğinde, KÖ3 kategorisinde ders kitabı yazarlarına 28 farklı önerinin sunulduğu, bu önerilerin 3 farklı tema, 10 farklı kategori ve 5 farklı alt kategoriye yerleştiği görülmektedir. Şekil 5’teki dağılıma benzer şekilde metinlerin nitelikleri ($f=15$) en fazla frekansa sahip olan temadır. Bunu etkinlik planlaması/içeriği ($f=7$) ve genel ($f=6$) temaları takip etmektedir. Zengin içeriğe sahip olma ($f=9$) metinlerin nitelikleri; çeşitlendirilmiş etkinlikler ($f=2$) ve bağlam temelli etkinlikler ($f=2$) etkinlik planlaması/içeriği; tekrar yapabilmeye imkân sağlayan bir yapı oluşturma ($f=5$) genel temasında en fazla tekrar eden kategorilerdir.

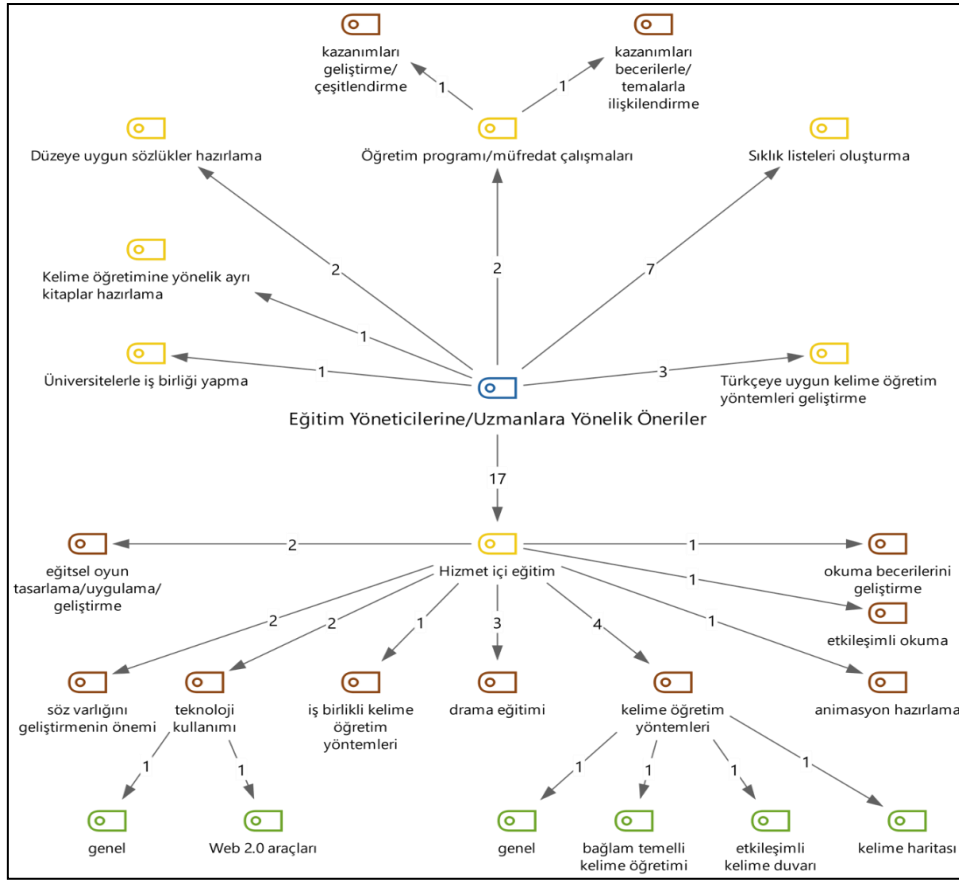
KÖ1 ve KÖ2 kategorisindeki “eğitim yöneticilerine/uzmanlara yönelik önerilere göre dağılım”ına ilişkin hiyerarşik model Şekil 7’deki gibidir:



Şekil 7. KÖ1 ve KÖ2 kategorisindeki eğitim yöneticilerine/uzmanlara yönelik önerilere göre dağılımına ilişkin hiyerarşik model

Şekil 7 incelendiğinde, KÖ1 ve KÖ2 kategorisinde eğitim yöneticilerine/uzmanlara 36 farklı önerinin sunulduğu, bu önerilerin 8 farklı tema altında birleştirildiği görülmektedir. Araştırmacılar ve ders kitabı yazarlarına yönelik öneriler ile karşılaştırıldığında eğitim yöneticilerine/uzmanlara yönelik öneri sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Bu başlık altında sıralanan önerilerden seviyelere göre sıklık/kelime listesi oluşturma ($f=13$) en fazla tekrar edilen temadır. Bunu Türkçeye uygun kelime öğretim yöntemleri geliştirme ($f=7$), hizmet içi eğitimler düzenleme ($f=5$), kazanım sayısını arttırma ($f=5$), yabancı kelimelere Türkçe karşılık bulma ($f=2$), bölgesel temelli dil kullanım haritaları oluşturma ($f=2$), basılı/görsel/işitsel yayınlar yapma ($f=1$), yeni kelimeler türetme ($f=1$) temaları takip etmektedir.

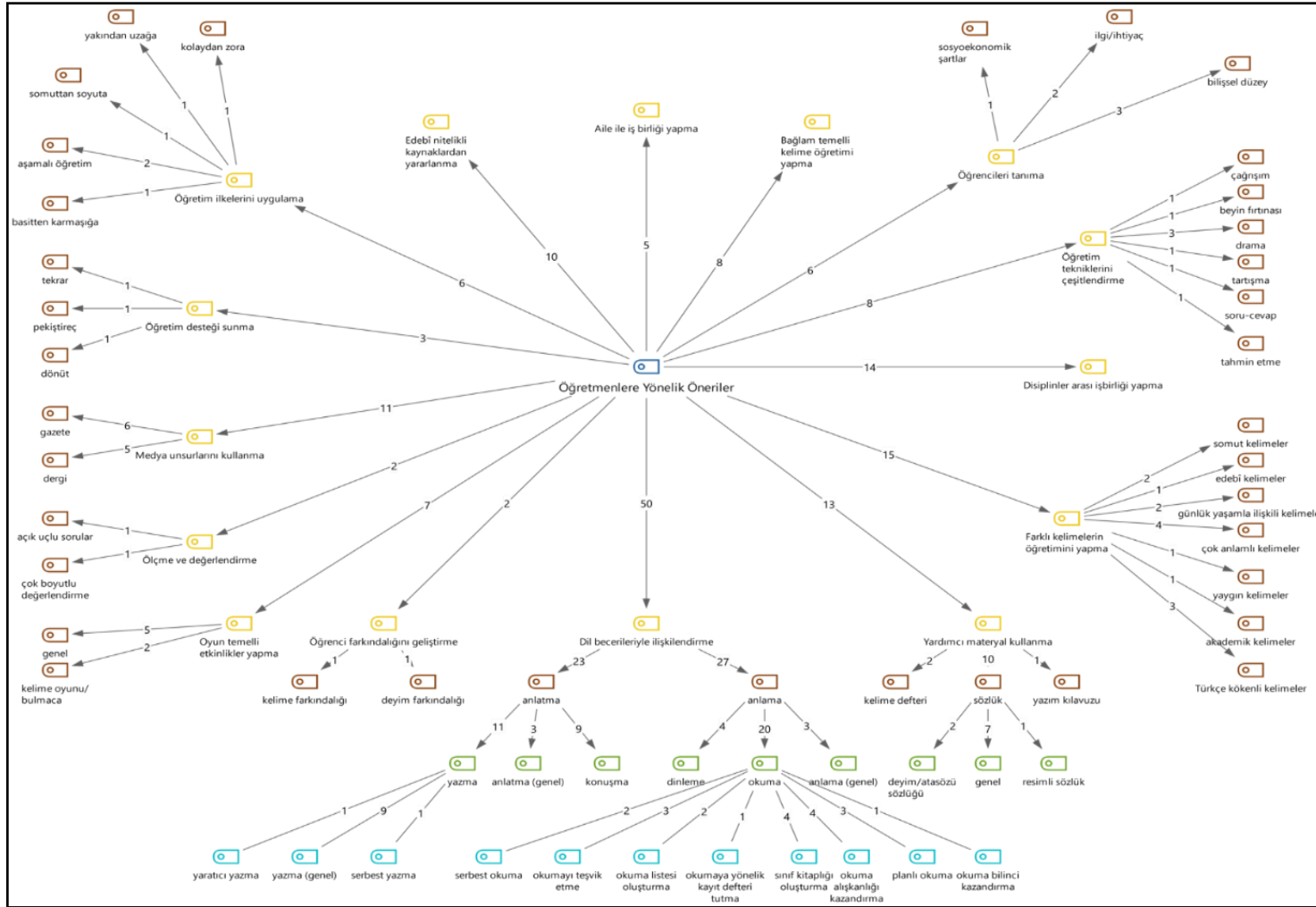
KÖ3 kategorisindeki eğitim yöneticilerine/uzmanlara yönelik önerilere göre dağılımına ilişkin hiyerarşik model Şekil 8'deki gibidir:



Şekil 8. KÖ3 kategorisindeki eğitim yöneticilerine/uzmanlara yönelik önerilere göre dağılımına ilişkin hiyerarşik model

Şekil 8 incelendiğinde, KÖ3 kategorisinde eğitim yöneticilerine/uzmanlara 33 önerinin sunulduğu, bu önerilerin 7 farklı tema, 11 farklı kategori ve 6 farklı alt kategoriye yerleştiği görülmektedir. Hizmet içi eğitim ($f=17$) bu başlık altında en sık tekrar eden tema olup bunu sıklık listeleri oluşturma ($f=7$) ve Türkçeye uygun kelime öğretim yöntemleri geliştirme ($f=3$), düzeğe uygun sözlükler hazırlama ($f=2$), öğretim programı/müfredat çalışmaları ($f=2$), kelime öğretimine yönelik ayrı kitaplar hazırlama ($f=1$), üniversitelerle iş birliği yapma ($f=1$) temaları izlemektedir.

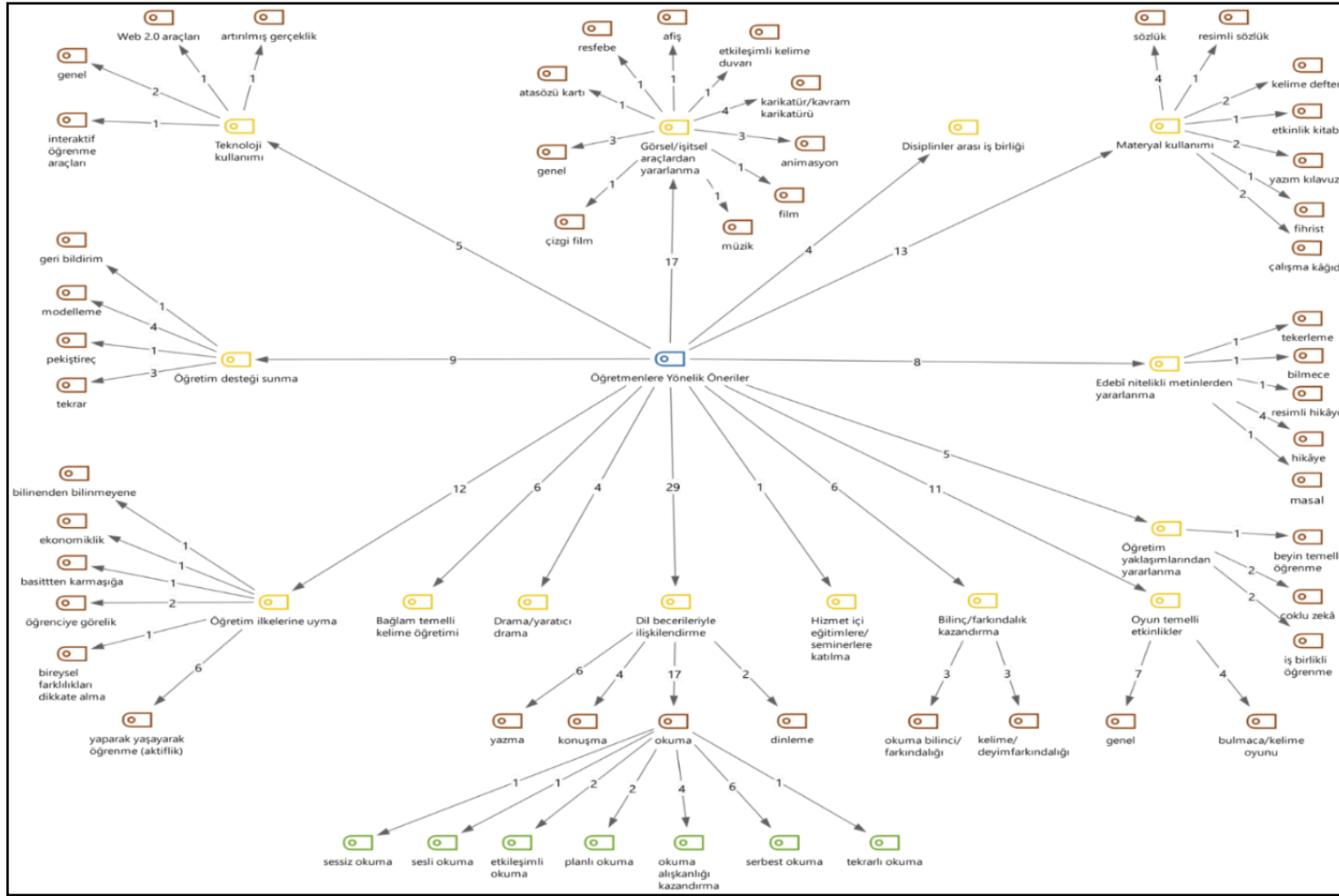
KÖ1 ve KÖ2 kategorisindeki “öğretmenlere yönelik önerilere göre dağılım”ına ilişkin hiyerarşik model Şekil 9’daki gibidir:



Şekil 9. KÖ1 ve KÖ2 kategorisindeki öğretmenlere yönelik önerilere göre dağılımına ilişkin hiyerarşik model

Şekil 9 incelendiğinde, KÖ1 ve KÖ2 kategorisinde öğretmenlere 160 önerinin sunulduğu, bu önerilerin 15 farklı tema, 37 farklı kategori ve 20 farklı alt kategoride bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu yönüyle diğerleriyle kıyaslandığında en kapsamlı önerilerin öğretmenlere yönelik öneriler başlığı altında sıralandığı söylenebilir. Dil becerileriyle ilişkilendirme ($f=50$) öğretmenlere yönelik önerilerde en sık tekrarlanan temadır. Bu tema KÖ3 kategorisinde araştırmacılara, KÖ1 ve KÖ2 kategorisinde ders kitabı yazarlarına sunulan önerilerde en sık tekrarlanan kategoriler arasında yer almasıyla dikkat çekmektedir. Bu temayı farklı kelimelerin öğretimini yapma ($f=15$), disiplinler arası iş birliği yapma ve yardımcı materyal kullanma ($f=13$), medya unsurlarını kullanma ($f=11$), edebî nitelikli kaynaklardan yararlanma ($f=10$), bağlam temelli kelime öğretimi yapma ($f=8$), öğretim tekniklerini çeşitlendirme ($f=8$), oyun temelli etkinlikler yapma ($f=7$), öğretim ilkelerini uygulama ($f=6$), öğrencileri tanıma ($f=6$), aile ile iş birliği yapma ($f=5$), öğretim desteği sunma ($f=3$), ölçme ve değerlendirme ($f=2$), öğrenci farkındalığını geliştirme ($f=2$) izlemektedir.

KÖ3 kategorisindeki “öğretmenlere yönelik önerilere göre dağılım”ına ilişkin hiyerarşik model Şekil 10’daki gibidir:



Şekil 10. KÖ3 kategorisindeki öğretmenlere yönelik önerilere göre dağılımına ilişkin hiyerarşik model

Şekil 10 incelendiğinde, KÖ3 kategorisinde öğretmenlere 130 önerinin sunulduğu, bu önerilerin 14 farklı tema, 52 farklı kategori ve 7 farklı alt kategoride bulunduğu anlaşılmaktadır. Şekil 9'daki dağılıma benzer şekilde dil becerileriyle ilişkilendirme ($f=29$) öğretmenlere yönelik önerilerde en fazla tekrar edilen temadır. Bunu görsel/işitsel araçlardan yararlanma ($f=17$) ve materyal kullanımı ($f=13$) öğretim ilkelerine uyma ($f=12$), oyun temelli etkinlikler ($f=11$), öğretim desteği sunma ($f=9$), edebî nitelikli metinlerden yararlanma ($f=8$), bağlam temelli kelime öğretimi ($f=6$), bilinç/farkındalık kazanma ($f=6$), teknoloji kullanımı ($f=5$), öğretim yaklaşımlarından yararlanma ($f=5$), disiplinler arası iş birliği ($f=4$), drama/yaratıcı drama ($f=4$), hizmet içi eğitimlere/seminerlere katılma ($f=1$) temaları izlemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, 2021 yılına kadar ilkökul ve ortaokul düzeyinde (1-8. sınıflar) yapılan ve kelime öğretimi kapsamında değerlendirilen lisansüstü tezleri meta-sentez yöntemiyle incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin kelime hazinelerini ve Türkçe ders kitaplarının söz varlığını; çeşitli strateji, yöntem, teknik ve materyallerin öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeye olan katkısını tespit etmeyi amaçlayan tezlerin nitel bulguları analiz edilmiştir. Kelime öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin yıl, üniversite, çalışma grubu/örneklem büyüklüğü gibi betimsel bulguların dağılımlarının incelendiği ilk araştırma sorusunu cevaplandıran birtakım sonuçlar elde edilmiştir. Bunlardan ilki kelime öğretimi alanında hazırlanan tezlerin oldukça geniş bir yıl aralığında dağılım alanı bulduğudur. Özellikle 2019 yılında zirve noktaya ulaşan bu çalışmaların tarihi 20 yıl öncesine kadar dayanmaktadır. Dâhil etme ve hariç tutma kriterlerini karşılamak koşuluyla 2002 yılından bu yana her yıl Türkçe eğitimi alanında kelime öğretimi konulu en az 1 tez hazırlanmıştır. Literatür incelendiğinde son 5 yılda özellikle KÖ2 ve KÖ3 kategorili çalışmalara devam eden ilginin varlığı kanıtlanmaktadır. Nitekim literatürde Türkçe ders kitaplarının söz varlığını (Arslan ve Bay, 2023; Bulut ve Taçyıldız, 2020; Ekinci ve Kılıç, 2021; Geçgel vd. 2022; Kan ve Karadavut, 2021; Karaca ve Pesen, 2023; Karadağ, 2019a; Kemiksiz, 2022a; Kemiksiz, 2022b; Mete, 2020; Mete ve Dağ, 2019; Öztürk ve Kırmızı, 2021; Sayın ve Doğan, 2023; Süğümlü ve Erarslan, 2019; Şimşek, 2021; Tuzcu ve Canpolat, 2023; Türkben, 2019; Ungan vd. 2022; Yılmaz, 2022) ve strateji, yöntem, teknik ve materyallerin söz varlığına etkisini (Göçer ve Koçak, 2020; Kultas ve Ulusoy, 2022; Uysal ve Direkci, 2021; Tavşanlı vd. 2021) inceleyen çok sayıda makale bulunmaktadır. Özellikle Türkçe ders kitaplarının söz varlığını inceleyen çalışmalara olan yoğun ilgi dikkat çekmektedir. Ders kitaplarının yapılandırılmış eğitim ortamlarında, öğrencilerin öğrenme içeriğini ve öğretmenlerin öğretimi şekillendirmesinde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Temizkan'ın (2021) Türkçe ders kitapları üzerine yapılan lisansüstü çalışmalara ilişkin makalesi, 2001'den 2021'e kadar Türkçe ders kitapları üzerine her yıl tez hazırlandığını ortaya koymaktadır. Araştırmacı, ders kitaplarının geliştirilmesine ve öğrencilere daha zengin içeriğin sunulmasına katkı sağladığı için bu duruma olumlu yaklaşmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe ders kitaplarının söz varlığını tespit etmeyi amaçlayan araştırmaların yayımlanmasının benzer sebeplerden ötürü önemli olacağı çıkarımı yapılabilir. Öte yandan literatürde son 5 yılda öğrencilerin kelime hazinelerini tespit etmeye yönelik herhangi bir çalışma olmaması göze çarpmaktadır. Dolayısıyla bu alanda yapılan araştırmaların lisansüstü tezlerle sınırlı kaldığı yorumunu yapmak mümkündür.

Hem tüm kategorilerde hem kelime öğretimi konulu çalışmaların tümünde yüksek lisans düzeyindeki çalışmalar ağırlıklıdır. Buna sebep olarak Türkçe eğitimi alanında lisansüstü eğitim veren her üniversitede doktora programının bulunmaması gösterilebilir. Nitekim bu alandaki doktora tezlerinin yarısının Gazi Üniversitesi bünyesinde

hazırlanması bu fikri desteklemektedir. Bu kapsamda Şahin vd.'nin (2013) Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezleri çeşitli özellikler bakımından inceledikleri çalışmaları dikkate değerdir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde dört temel dil becerisi, dil bilgisi, çocuk edebiyatı, yabancılara Türkçe öğretimi gibi konularda yapılmış tezlerin tamamında yüksek lisans tezleri büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. Boyacı ve Demirkol'un (2018) Türkçe eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerini çeşitli özelliklere göre inceleme konusu yaptıkları çalışmaları da bu durumu destekler nitelikte sonuçlar vermektedir. Araştırmacılar söz varlığını, çalışılma sıklığı fazla olandan az olana doğru sıraladıkları 24 konu içerisinde 11. sıraya yerleştirmektedir. Bu, söz varlığı konulu çalışmaların doktora düzeyinde daha az rağbet gördüğünü kanıtlamaktadır. Kategoriler arasında karşılaştırma yapıldığında ise çeşitli yöntem, teknik ve materyallerin söz varlığının gelişimine etkisini konu edinen deneysel çalışmaların doktora düzeyinde daha fazla çalışıldığı anlaşılmaktadır. Hâlbuki Şahin vd. (2013) Türkçe eğitimi alanındaki doktora tezlerinin ağırlıklı olarak betimsel ve nitel yöntemlerle yürütüldüğünü tespit etmiştir. Aynı şekilde Boyacı ve Demirkol (2018), %39'luk bir oran vererek Türkçe eğitimindeki doktora tezlerinde nitel yöntem kullanıldığını saptamıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde araştırmadan elde edilen bulgu literatürdeki mevcut çalışmaların bulgularıyla çelişmektedir.

İncelenen tezlerin çalışma grubunu genellikle 100 veya bu sayının altında öğrencinin oluşturduğu anlaşılmaktadır. Örneklemin Türkçe ders kitabı olduğu KÖ2 kategorisinde ise genellikle 1 veya 2 Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Literatür incelendiğinde yalnızca ana dili olarak Türkçe öğretiminde değil yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de benzer bir eğilimin olduğu görülmektedir. Maden (2020) 2020 yılına kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ve söz varlığı konusunda yapılmış olan makalelerin genellikle 26-50 kişilik çalışma grubuna sahip olduğunu aktarmaktadır. Benzer şekilde Türkbek (2018b) 2017 yılına kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hazırlanan tezlerin %31'nin 100'ü aşmayan çalışma grubu ile gerçekleştirildiğini tespit etmiştir. Diğer taraftan literatürde 1 veya 2 Türkçe ders kitabını örneklem olarak kabul eden söz varlığı konulu makalelerin (Kan ve Karadavut, 2021; Karadağ, 2019a; Mete, 2020; Mete ve Dağ, 2019; Süğümlü ve Erarslan, 2019; Şimşek, 2021) ağırlıklı olduğu görülmektedir.

Kelime öğretimi konulu tezlerin çoğunlukla 5. sınıf düzeyinde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, söz konusu alanda ortaokul seviyesinde hazırlanan tezlerin ilkökul seviyesinde hazırlanan tezlere kıyasla çoğunlukta olduğu söylenebilir. Literatürdeki dâhil etme ve hariç tutma kriterlerini karşılayan kelime öğretimi konulu makale çalışmaları incelendiğinde ortaokul seviyesindeki çalışmalar (Akçay ve Şimşek, 2015; Aydın ve Topçuoğlu-Ünal, 2015; Aytan vd., 2018; Büyükkız, Dölek ve Kızırdırcı, 2019; Çetinkaya, 2005; Göçer ve Koçak, 2020; İnce-Yakar, 2016; Lüle-Mert, 2013; Lüle-Mert, 2014; Özbay vd., 2011; Uluçay ve Börekçi, 2015; Yıldırım vd., 2014) ilkökul seviyesine (Acat, 2008; Anılan vd., 2011; Duran ve Bitir, 2018; Emiroğlu, 2015; Gür, 2014; Metinnam ve Erdoğan, 2016; Tavşanlı vd., 2021) kıyasla daha fazladır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, hedef kitlesi ortaokul seviyesi olan çalışmalara hem lisansüstü düzeyde hem de makalelerde ağırlık verildiği söylenebilir.

Söz konusu alanda yürütülen çalışmalar 44 farklı ilde gerçekleştirilmiştir. İstanbul en fazla uygulamanın yapıldığı il olarak öne çıkmaktadır. Literatürdeki makaleler incelendiğinde uygulamaların Ankara (Gür, 2014; Metinnam ve Erdoğan, 2016; Özbay vd., 2011; Yıldırım vd., 2014), Konya (Emiroğlu, 2015), Erzincan (Uluçay ve Börekçi, 2015), Zonguldak (İnce-Yakar, 2016), Antalya (Göçer ve Koçak, 2020), Aydın (Duran ve Bitir, 2018), Bursa (Tavşanlı vd., 2021), Çanakkale (Çetinkaya, 2005), Eskişehir (Acat, 2008;

Anılan vd., 2011), İstanbul (Aytan vd., 2018), Kocaeli (Aydın ve Topçuoğlu-Ünal, 2015), Malatya (Lüle-Mert, 2013; Lüle-Mert, 2014), Siirt (Anılan vd., 2011) ve Trabzon (Akçay ve Şimşek, 2015) illerinde yürütüldüğü görülmektedir. Bu doğrultuda Zonguldak ili hariç tezlerde araştırmacıların uygulama yapmadığı illerin makale çalışmalarında da tercih edilmediği anlaşılmaktadır.

KÖ2 kategorisindeki tezler 24 farklı yayınevine/matbaaya ait Türkçe ders kitabının söz varlığını tespit etmiştir. MEB Yayınları araştırmacılar tarafından incelenmek üzere en fazla tercih edilen yayınevidir. Literatür incelendiğinde, MEB yayınlarına ait Türkçe ders kitaplarının söz varlığını inceleyen birçok çalışma (Bulut ve Taçyıldız, 2020; Kan ve Karadavut, 2021; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010; Karadağ, 2019a; Mete, 2020; Süğümlü ve Erarslan, 2019; Şimşek, 2021; Türkben, 2019) bulunmaktadır. Bu alanda çalışma yapan araştırmacıların MEB Yayınlarına ait Türkçe ders kitaplarını sıklıkla tercih etmesinin sebepleri arasında bu yayınevine ait ders kitaplarının okullarda daha yaygın olarak kullanılması gösterilebilir.

Kelime öğretimi konulu tezlerin, 35 farklı üniversite bünyesinde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Afyon Kocatepe Üniversitesi kelime öğretimine yönelik tezlerin en fazla yapıldığı üniversitedir. Afyon Kocatepe Üniversitesi KÖ1 kategorisinde; Marmara ve Afyon Kocatepe Üniversitesi KÖ2 kategorisinde; Sakarya ve Gazi Üniversitesi ise KÖ3 kategorisinde en sık tercih edilen illerdir. Özçakmak'ın (2017) 2011-2015 yıllarında Türkçe eğitimi alanındaki 1154 tezi incelediği çalışmasının sonuçlarına göre Gazi Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi en fazla tezin yapıldığı ilk üç üniversite olarak öne çıkmaktadır. Önal ve Maden'in (2021) 2015-2019 yılları arasında Türkçe eğitimi alanındaki 839 tezi inceledikleri çalışmalarının sonucuna göre, Gazi Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi en fazla tezin yapıldığı ilk üç üniversitedir. Aydeniz ve Haydaroğlu (2021) 2015-2019 yılları arasında dört temel dil becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmanın sonuçlarına göre, Gazi Üniversitesi, Onsekiz Mart Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi en fazla tezin yapıldığı ilk üç üniversitedir. Boyacı ve Demirkol'un (2018) 1995 yılından 2018 yılına kadar Türkçe eğitimi alanında doktora düzeyinde hazırlanan tezleri incelediği çalışmalarının sonuçlarına göre Gazi Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi ilk üç sırada olan üniversitelerdir. Tüm bunlar değerlendirildiğinde, yalnızca kelime öğretimi değil dört temel dil becerisi ve Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerde de Gazi Üniversitesinin ilk üç sırada yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında Afyon Kocatepe Üniversitesi bu çalışmaların hiçbirinde ilk üç sırada yer almamaktadır. Bu sebeple Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrencilerin kelime hazinelerini tespit etme yönündeki çalışmalar, üzerinde yoğunlaşılacak bir tez konusu olarak görülmektedir.

Çeşitli strateji, yöntem, teknik ve materyallerin öğrencilerin kelime hazinesi üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlayan tezlerin büyük bir çoğunluğunda pilot çalışma ve kalıcılık testi yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür uygulamalı çalışmalarda esas uygulamaya geçilmeden önce ön uygulamanın yapılması gerekli görülmektedir. Yılmaz ve Tuncer (2020) pilot çalışmaların, planlanan çalışmanın gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceği veya esas çalışmada birtakım düzenlemelerin yapılıp yapılmayacağı hakkında detaylı bilgi verdiğini aktarmaktadır. Öte yandan kalıcılık testi; kullanılan çeşitli strateji, yöntem, teknik ve materyallerin ne kadar etkili olduğunu bilme ve bilginin zihinde kalıcılığını kontrol etme açısından önemlidir. Lisansüstü tezlerin çoğunluğunda kalıcılık testinin yapılmaması bu sebeplerden ötürü bir eksikliktir.

Öğrencilerin aktif kelime hazinelerinin çoğunlukla yazılı üretimler aracılığıyla tespit edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca bir çalışmada araştırmacı, üç farklı

uygulama ile öğrencilerin aktif kelime hazinelerini sözlü olarak tespit etmiştir. Bunun yanında uygulamalar genellikle 40 dakika ile sınırlandırılmış, birçok araştırmada ise uygulama süreleri rapor edilmemiştir. Tüm bunlar söz varlığı çalışmaları adına bir eksiklik olarak görülmelidir. Araştırmalarda, öğrencilerin dağarcıklarında yer alan söz varlığı unsurları tespit edilirken genellikle atasözü, deyim ve ikilemeler rapor edilmiştir. Kalıp sözler, kalıplaşmış sözler, kısaltmalar gibi söz varlığının diğer unsurlarına çalışmalarda nadir yer verilmiştir. Aynı yaklaşıma Türkçe ders kitaplarının söz varlığını tespit eden çalışmalarda rastlanmaktadır. Keklik (2016, s. 48) söz varlığının tespitine ilişkin çalışmalarda oluşan bu durumun tutarsızlığa yol açtığını dolayısıyla araştırmacıların “söz varlığı unsurlarını sayma konusunda ortak hareket etmediğini” vurgulamaktadır. Dikkat çeken diğer bir nokta ise, hem öğrencilerin dağarcıklarının hem Türkçe ders kitaplarının atasözü bakımından oldukça zayıf olduğudur. Atasözlerinin en önemli işlevinin sosyal ve kültürel değerleri kuşaktan kuşağa aktarmak olduğu düşünüldüğünde bu durum endişe vericidir. Öztürk ve Kırmızı (2020), Türkçe ders kitaplarındaki özellikle Millî Kültür temasında yer alan metinlerin atasözleri bakımından zayıf olmasını büyük bir eksiklik olarak karşılamaktadır. Batur ve Soyuçok (2019), ortaokul Türkçe ders kitaplarının atasözlerinin yetersiz olmasının yanında seçilen atasözlerinin eleştirel düşünme unsurlarını yansıtmadığını da aktarmaktadır. Araştırmacılar, Türkçe ders kitaplarında eleştirel düşünmeyi teşvik eden atasözlerinin sayısının artırılmasının bir gereklilik olduğunu belirtmektedir. Tüm bunların yanında aynı sınıf düzeyine ait Türkçe ders kitaplarının söz varlığı unsurlarının dağılımları farklılık göstermektedir. Benzer durum çeşit ve toplam söz varlığı dağılımlarında da görülmektedir. Baş (2010), aynı sınıf düzeyinde farklı yayınevleri tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki bu tutarsızlığı “veri çarpıklığı” olarak adlandırmaktadır. Ayrıca aynı sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarının ortak kelimeleri barındırma açısından da tutarlı olmadığını altını çizmektedir.

Uygulama sürecinde öğretilmesi hedeflenen kelimelerin genellikle tek bir kayaktan ve Türkçe ders kitaplarından yararlanılarak belirlendiği ulaşılan diğer bir sonuçtur. Türkçe ders kitaplarının öğrenme-öğretme ortamlarında en sık kullanılan materyaller olduğu bilinmektedir. Neticesinde Türkçe Öğretim Programı’nda bulunan söz varlığı kazanımları, Türkçe ders kitabında yer alan metinler ve bu metinlerle ilişkili olarak düzenlenen etkinlikler aracılığıyla öğrencilere kavratılmaktadır. Bu sebeple araştırmacıların öğretmeyi hedefledikleri kelimeleri Türkçe ders kitaplarından seçmeleri olağan bir durumdur. Literatür incelendiğinde öğretilmesi hedeflenen kelimeleri Türkçe ders kitaplarından seçen araştırmalara (Anılan vd., 2011; Aytan vd., 2018; Çetinkaya, 2005; Duran ve Bitir, 2018; Lüle-Mert, 2014; Yıldırım vd., 2014) rastlanmaktadır. Bunun yanında Aydın ve Topçuoğlu-Ünal (2015) yaptıkları araştırmada bu çalışmada belirlenen 8 kaynaktan farklı olarak şarkılardan yararlanmışlardır. Öğrencilerin sosyal hayatlarında birçok uyarana maruz kaldığı göz önünde bulundurulursa öğretilmesi hedeflenen kelimeler yalnızca ders kitaplarından değil diğer kaynaklardan da seçilmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler kısmında tüm kategorilerde araştırmanın içeriği/konusu en fazla sıklığa sahip olan temadır. KÖ1 ve KÖ2 başlığı altında ders kitaplarını inceleme ve kelime hazinesini belirleme çalışmaları (genel) en fazla tekrar eden kategorilerdir. Literatürde bu iki konuyu ele alan birçok çalışma olmasına rağmen bu çalışmaların devam etmesi gerektiği konusunda sıklıkla öneri sunulmaktadır. En sık kullanılan materyal olmasının yanında belirli aralıklarla ders kitaplarının güncellenmesi ve hedef kitlenin sürekli değişmesi çalışmaların tekrarlanması gerektiği fikrini doğrulamaktadır. Nitekim Şimşek (2020), ders kitaplarının öğrenme-öğretme faaliyetleri esnasında sıklıkla kullanıldığının altını çizerek bu kitapların niteliklerinin üzerinde durulmasının faydalı olacağını ifade etmektedir. Diğer taraftan öğrenciler günümüzde

söz varlığı üzerinde değiştirici etkiye sahip olan teknolojik gelişmeler başta olmak üzere çok çeşitli uyaranlara maruz kalmaktadır. Dolayısıyla söz konusu iki konu güncelliğini yitirmeyen araştırma konuları olmaya devam etmektedir.

KÖ3 başlığı altında bulunan eğitsel oyun ve teknoloji (genel, Web 2.0 araçları, artırılmış gerçeklik) alt kategorileri en fazla tekrar eden olan alt kategorilerdir. Karamustafaoğlu ve Kılıç'ın (2020) 2010-2019 yılları arasında yayınlanan eğitsel oyun içerikli tez, makale ve bildiriden oluşan 122 çalışmayı inceledikleri araştırmaya göre, eğitsel oyunlarla ilgili bilimsel çalışmaların neredeyse yarısı eğitim bilimleri ve fen bilimleri eğitiminde hazırlanmıştır. Bu çalışmanın sonucu Türkçe eğitimi alanında eğitsel oyun konulu çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulduğunu kanıtlamaktadır. Bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte veriler paylaşan bir diğer çalışma Zorluoğlu ve Elbir'in (2019) çalışmasıdır. 1997-2017 yılları arasında yayımlanan eğitsel oyun içerikli 112 tezin incelendiği çalışmada, ana bilim dalına göre dağılım sıralamasında Türkçe eğitimi 14 ana bilim dalı içerisinde 13. sırada bulunmaktadır. Şahin vd.'nin (2020) 2000-2018 yıllarında teknoloji destekli 24 Türkçe eğitimi tezinin eğilimlerini tespit ettikleri araştırmanın sonuçları dikkate değerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre söz varlığı/kelime öğretimi, en sık çalışılan 10 Türkçe eğitimi konusu arasında yer almamaktadır. Yaşar-Sağlık ve Yıldız'ın (2021) dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik 14'ü makale 44'ü tez olmak üzere 58 çalışmayı inceledikleri araştırmaları benzer sonuçlar vermektedir. 2013-2019 yıllarında hazırlanan çalışmaların incelendiği araştırmaya göre, Web 2.0 araçlarının dil öğretiminde kullanımının disiplinlere göre sıralamasında Türkçe öğretimi %43'lük oran ile ilk sırada bulunmaktadır. Ancak bu oran içerisinde kelime öğretimi alanı ile ilgili çalışma sayısı yalnızca 1'dir.

Ders kitabı yazarlarına yönelik öneriler kısmında tüm kategorilerde metinlerin özellikleri en fazla sıklığa sahip olan temadır. KÖ1 ve KÖ2 başlığı altında kelime çeşitliliği içerme kategorisindeki kalıplaşmış sözler; KÖ3 başlığı altında zengin içeriğe sahip olma kategorisindeki işlevsel kelimeler en fazla tekrar eden alt kategorilerdir. Özbay ve Melanlıoğlu (2008), Türkçe ders kitaplarında bulunan kelimelerin birbiriyle ilişkili olarak verilmediğini ve birçoğunun günlük yaşamdan uzak olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar, bu durumun kelime öğrenmeyi zorlaştırdığını aktarmaktadır. Benzer şekilde Yıldız vd. (2013), ilkökul ve ortaokul kademesindeki öğrencilere öğretilmesi hedeflenen kelimelerin ne olacağı konusundaki belirsizliği günümüz Türkçe eğitiminin en önemli problemlerinden biri olarak göstermektedir. Türkçe ders kitaplarına alınacak kelimelerin bu bakımdan önemli olduğunu vurgulayan araştırmacılar, ders kitabı yazarlarının edebî ve akademik kelimelerin yanında günlük dilde kullanılan kelimelere de yer vermesi gerektiğini aktarmaktadır.

Bu çalışmanın betimsel bulgularından elde edilen sonuçlar, Türkçe ders kitaplarının atasözleri bakımından oldukça yetersiz olduğunu kanıtlamıştır. Ders kitabı yazarlarına sunulan önerilerde en sık tekrar eden kategori ve alt kategorinin kalıplaşmış sözler bakımından çeşitlilik içerme olması dikkate değerdir. Bu anlamda Uzun ve Furtun'un (2017) çalışması, 4 farklı yayınevi ve 4 farklı sınıfa ait Türkçe ders kitaplarının atasözleri bakımından yetersiz olduğunu vurgulayan başka bir çalışmadır.

Eğitim yöneticilerine/uzmanlara yönelik öneriler kısmında KÖ1 ve KÖ2 başlığı altındaki sıklık/kelime listesi oluşturma en fazla sıklığa sahip olan temadır. Farklı dillerde çeşitli kaynaklardan yararlanılarak yaş ve sınıf düzeylerine uygun kelime/sıklık listeleri oluşturulurken Türkçe için böyle bir düzenleme günümüze kadar yapılmamıştır (Tağa, 2016). Hâlbuki öğretim kademelerine göre uygun kelime listelerinin hazırlanması fikri çok eski yıllardan beri gündem olmaktadır. Demir'e (2016, s. 152) göre 1926 yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan rapor, öğrencilerin hangi kelimeleri

öğreneceğini belirlemeleri için kelime listelerine ihtiyaç duyulduğunu bildiren bir rapordur. Fakat bugün hâlâ uzman komisyonlar tarafından hazırlanan “işlevsel ve geçerli” kelime/sıklık listeleri bulunmamaktadır. KÖ3 başlığı altında en fazla tekrar eden kategori, hizmet içi eğitim temasındaki kelime öğretim yöntemleridir. Göçer’in (2016), 25 Türkçe öğretmeni ve 11 Türkçe öğretmeni adayının kelime öğretim yeterliliklerini tespit etmeyi hedeflediği araştırmanın sonuçları, çoğu Türkçe öğretmenin ve Türkçe öğretmeni adayının geleneksel yaklaşımla kelime öğretimi uygulamalarını sürdürdüğünü göstermektedir. Öğretmenler, bu uygulamalarda genellikle öğrencileri sözlük kullanmaya yönlendirmektedir. Uçar (2012) sınıf öğretmenlerinin kelime öğretme yöntem ve tekniklerini bilme ve uygulama durumlarını incelediği çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının kelime öğretimi yöntem ve tekniklerinden haberdar olduklarını fakat bu yöntem ve tekniklerini kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Benzer bir çalışmayla Uğur (2014), Türkçe öğretmenlerinin birtakım kelime öğretim yöntem ve teknikleri bildiklerini ancak zamanı engel olarak gördüklerinden bu yöntem ve tekniklerin çoğunu kullanmadıklarını saptamıştır. Yağcı vd. (2012) ise 25 sınıf öğretmenin yalnızca %9,7’lik kısmının hizmet içi eğitim kapsamında kelime öğretimi yöntem ve tekniklerini öğrendiklerini tespit etmiştir. Görüldüğü üzere bu çalışmalardan elde edilen tüm sonuçlar, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin kelime öğretimine yönelik strateji, yöntem ve teknikleri bilme ve uygulama konusunda birtakım sorunlar yaşadıklarını ve bu alanda hizmet içi eğitim almalarının gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlere yönelik öneriler kısmında tüm kategorilerde dil becerileriyle ilişkilendirme en fazla sıklığa sahip olan temadır. KÖ1 ve KÖ2 başlığı altında okuma kategorisindeki sınıf kitaplığı oluşturma ve okuma alışkanlığı kazandırma en fazla tekrar eden alt kategorilerdir. Benzer şekilde KÖ3 başlığı altında okuma kategorisindeki serbest okuma en fazla tekrar eden alt kategoridir. Okuma, söz varlığını zenginleştirmenin en güçlü yollarından biri olarak kabul edilmektedir. Hiebert ve Kamil (2005) bağımsız diğer bir adıyla serbest okumanın öğrencilere kelimelerle birden çok kez karşılaşma imkânı sağladığını ve kelimeleri farklı bağlamlarda tanıyabilme fırsatı sunduğunu belirtmektedir. Üstelik bu sayede öğrencilerin aşına oldukları kelimelere dair daha derin bir anlayış geliştirmeleri, öğrendikleri yeni kelimeleri ilerideki okumalarına transfer etmeyi öğrenmeleri kaçınılmaz olmaktadır (Allen, 1999). Özellikle serbest okumanın öğrencilere ilgisine yönelik kitapları seçme fırsatı sağlaması öğrencinin okuma alışkanlığını ve bu sayede kelime hazinesini geliştirmesini sağlamaktadır. Bu sebeplerden ötürü öğretmenler, öğrencilerin başta okuma becerisi olmak üzere söz varlığını tüm dil beceri ile ilişkilendirerek geliştirmeye çalışmalıdır.

Tüm bunlar değerlendirildiğinde ortaya çıkan öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Aynı sınıf düzeyinde farklı yayınevleri tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarının söz varlığı arasında tutarlılık olmalıdır. Farklı sınıf düzeyinde hazırlanan Türkçe ders kitaplarının söz varlığında ise kademeli bir artış yaşanmalıdır.
- Öğrencilerin kelime hazinelerini tespit etmeye dönük çalışma yapacak olan araştırmacılar; süre, öğrenci sayısı, söz varlığının tüm öğeleri gibi bilgileri rapor etmelidir. Türkçe ders kitaplarının söz varlığını tespit etmeye dönük çalışma yapacak olan araştırmacılar ise; yayınevi, eğitim-öğretim yılı, söz varlığının tüm öğeleri gibi bilgileri rapor etmelidir.
- Türkçe ders kitapları başta atasözleri olmak üzere kalıplaşmış sözler bakımından zenginleştirilmelidir.

- Uzman komisyonlar tarafından sınıf düzeylerine uygun kelime/sıklık listeleri oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin kelime hazinelerini sözlü üretimler aracılığıyla tespit eden çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.
- Öğretmenler, kelime öğretirken listeleme veya sözlüğe yönlendirme gibi geleneksel yöntemler yerine eğitsel oyun, Web 2.0 araçları vb. alternatif araçlardan yararlanmalıdır.
- Öğretmenlere, kelime öğretimi yöntem ve tekniklerini konu alan hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Öğretmenler, öğrencilerin söz varlığını başta okuma becerisi olmak üzere tüm dil becerileri ile ilişkilendirerek geliştirmeye çalışmalıdır.
- Bu çalışmada meta-sentez yöntemi kullanılarak ilkökul ve ortaokul kademesindeki kelime öğretimi konulu tezler incelenmiştir. Bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılar kelime öğretimi alanında yapılmış olan makaleleri de içeren meta-sentez çalışması yapabilirler.
- Bu çalışma ana dilde Türkçe öğretimi alanında yapılmış olan kelime öğretimi tezleri ile sınırlı tutulmuştur. Benzer nitelikli bir çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılabilir.
- Bu çalışmanın kapsamına ilkökul ve ortaokul düzeyinde yapılan tezler alınmıştır. Benzer nitelikli bir çalışma, farklı öğretim kademeleri araştırmaya dâhil edilerek gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Acat, M. B. (2008). Effectiveness of Concept Maps in Vocabulary Instruction. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 1-16.
- Akaydın, Ş. (2018). *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Bilgi Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Akçay, A. ve Şimşek, T. (2015). Deyimlerin Öğretiminde Drama ve Hikâyeleme Yöntemlerinin Kullanımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Kalıcılık Düzeylerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 324-331.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2013). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi. (Ed. A. Kırkkılıç ve H. Akyol), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (3. bs., s. 193-229). Ankara: Pegem Akademi.
- Allen, J. (1999). *Words, Words, Words: Teaching Vocabulary in Grades 4-12*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Anılan, H., Genç, B. ve Göl-Dede, D. (2011). Destekleyici Ek Metin Çalışmalarının Kırsal Kesim Öğrencilerinin Kelime Kazanım Düzeylerine Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 43-57.
- Arslan, K. ve Bay, Y. (2023). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 8(1), 14-27.

- Aydeniz, S. ve Haydaroğlu, M. (2021). Dört Temel Dil Becerisi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Aydın, G. ve Gülden, B. (2021). Kelime Öğretimi. (Ed. F. Temizyürek ve T. Türkben), *Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış El Kitabı* içinde (s. 473-509). Ankara: Pegem.
- Aydın, İ. (2014). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarındaki Sorunlar Üzerine Bir İnceleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 166-170.
- Aydın, İ. ve Aydın, G. (2020). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Bağlamında 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığına Yönelik Etkinliklerin Sözcük Öğretimi Açısından İncelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-23.
- Aydın, B. Ç. ve Topçuoğlu-Ünal, F. (2015). Şarkılarla Deyimlerin Öğretimi ve Anlamlandırılması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2198(4999), 430-442.
- Aytan, T., Güneş, G. ve Uysal, G. (2018). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dinleme Metinlerinin Öğrencilerin Söz Varlığına Etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Baker, S. K., Simmons, D. C. ve Kame'enui, E. J. (1998). Vocabulary Acquisition: Research Bases. (Eds. D. Simmons & E. Kame'enui), In *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (pp. 447-489). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baş, B. (2010). Söz Varlığı Araştırmalarında Veri Çarpıklığı ve Eğitime Yansımaları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 115-129.
- Baş, B. ve Karadağ, Ö. (2012). Söz Varlığı Üzerine Yurt Dışında ve Türkiye'de Yapılan Temel Araştırmalar. *Millî Eğitim*, 42(193).
- Başoğlu, N., Kaplan, T. ve Okur, A. (2014). İlköğretim Birinci Kademedeki Sözcük Öğretimi ile İlgili Çalışmaların İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 50-65.
- Batdı, V. (2019). *Meta-Tematik Analiz: Örnek Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batur, Z. ve Soyuçok, M. (2019). Atasözlerinde Eleştirel Düşünme Unsurları: Türkçe Ders Kitapları. *Folklor/Edebiyat*, 25(100), 1119-1132.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if More Children Are to Read Well. *Reading Psychology*, 24(3-4), 323-335.
- Bilge, H. ve Kalenderoğlu, İ. (2022). Okuma, Yazma ve Konuşmada Akıcılık ile Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi İlişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 47(209), 25-53.
- Bishop, A., Yopp, H. K. ve Yopp, R. H. (2009). *Vocabulary Instruction for Academic Success*. Shell Education.
- Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe Eğitimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D. P. ve Mencl, W. E. (2007). Speaking up for Vocabulary: Reading Skill Differences in Young Adults. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 226-243.
- Bishop, A., Yopp, H. K. ve Yopp, R. H. (2009). *Vocabulary Instruction for Academic Success*. Shell Education.

- Bulut, K. ve Taçyıldız, E. (2020). Farklı Yayınevlerine Ait Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kalıplaşmış Söz Varlığı Açısından İncelenmesi. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 6(4), 687-714.
- Büyükkız, K. K., Dölek, O. ve Kızırdıcı, F. (2019). Deyimlerin Öğrenilmesi ve Kalıcılığında Animasyonların Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 53-70.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Çev. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, Z. (2005). Basit Tekrar ve Alıştırmalar Yoluyla Sözcük Öğretimi. *Dil Dergisi*, (130), 68-85.
- Çoban, İ. ve Alyılmaz, C. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçedeki Alıntı Sözcükler Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 40-68.
- Dağ, M. (2017). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı ve Sözlü Anlatım Becerilerinde Kullandıkları Söz Varlığının Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Demir, C. (2016). Türkçe Eğitim-Öğretim Programları ve Kişisel Söz Varlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 141-161.
- Duran, E. ve Bitir, T. (2018). Bulmaca Tekniği ile Kelime Öğretimi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 14-40.
- Ekinci, B. ve Kılıç, Y. (2021). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Serbest Okuma Metinlerinin Deyim Varlığı Açısından İncelenmesi. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 13(50), 131-138.
- Emiroğlu, S. (2015). Öğrencilerin Hazırlıksız Konuşmada Kullandığı Farklı Kelime Sayısının Tespiti ve İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 8(23), 19-40.
- Eren, S. (2022). *2019 Programına göre Hazırlanan 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi.
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J. ve Summers, J. A. (2011). Understanding Qualitative Meta-Synthesis: Issues and Opportunities in Early Childhood Intervention Research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200.
- Finfgeld-Connett, D. (2018). Introduction to Theory Generating Meta-Synthesis Research. (Eds. D. Finfgeld-Connett), In *A Guide to Qualitative Meta-Synthesis* (pp. 1-13). New York and London: Routledge.
- Geçgel, H., Kana, F. ve Öncü, B. (2022). Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Kalıplaşmış Söz Varlığı Unsurları Bakımından İncelenmesi. *Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(4), 2214-2230.
- Genç, G. (2021). *Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Öğretimi Açısından İncelenmesi ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2015). Ortaokula Yönelik Söz Varlığı Araştırmalarının İncelenmesi: Tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 64-79.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-Journal of International Social Research*, 3(12). 178-195.

- Göçer, A. (2016). Türkçe Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Sözlük Bilgisi ve Sözcük Öğretimine Yönelik Yeterlikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 373-390.
- Göçer, O. ve Koçak, D. (2020). 8. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesini Artırmada Resimli Sözlük Kullanımı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34), 617-632.
- Gökçe, B. (2020). Dinleme ve Söz Varlığı İlişkisi. (Ed. M. N. Kardeş), *Dinleme Eğitimi içinde* (s. 91-123). Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüş, S. (2018). Nitel Araştırmaların Sistemik Derlemesi: Meta-Sentez. K. Beycioğlu, (Ed. N. Özer ve Y. Kondakçı), *Eğitim Yönetiminde Araştırma içinde* (s. 533-551). Ankara: Pegem Akademi.
- Gür, T. (2014). Bağlam Temelli Öğretimin İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Kelime Öğretiminde Kullanılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 242-253.
- Hiebert, E. H. ve Kamil, M. L. (2005). Teaching and Learning Vocabulary: Perspective and Persistent Issues. (Ed. M. L. Kamil & E. H. Hiebert), In *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice* (pp. 1-23). London: Routledge.
- İnce-Yakar, H. G. (2016). A Study on the Use Of Active Turkish Vocabulary in the Written Expression. *International E-Journal of Advances in Education*, 2(5), 234-242.
- Kan, M. O. ve Karadavut, Z. (2021). Derlem Temelli Bir Karşılaştırma: 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1597-1610.
- Kanadlı, S. (2021). Sosyal Bilimlerde Teoriden Uygulamaya Araştırma Sentezi: Nicel, Nitel ve Karma Yöntemler. Ankara: Pegem Akademi.
- Kang, Y. (2020). Relative Contribution of Reading Fluency and Vocabulary Knowledge in Predicting Korean Efl Learners' Reading Comprehension. *Journal of Asia TEFL*, 17(3), 778.
- Karaca, E. ve Pesen, A. (2023). İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Atasözlerinin İncelenmesi: Yaratıcı Düşünmeyi Destekleme Aracı Olarak Atasözleri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 6(1), 18-40.
- Karadağ, Ö. (2019a). *Kelime Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, Ö. (2019b). Aynı Sınıf Düzeyi için Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarının Ortak Söz Varlığı Açısından Karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1130-1140.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 423-436.
- Karadüz, A. ve Yıldırım, İ. (2011). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2), 961-984.
- Kemiksiz, Ö. (2022a). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı: Özel Adlar. *Mavi Atlas*, 10(1), 29-46.
- Kemiksiz, Ö. (2022b). Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metinlerde Yer Alan Deyimler Üzerine Bir İnceleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 1-12.

- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Karamustafaoğlu, O. ve Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel Oyunlar Üzerine Yapılan Ulusal Bilimsel Araştırmaların İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 1-25.
- Kayhan, Ö. K. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Çocuklarında Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi, Görsel Algı ve Kısa Süreli Bellek Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Keklik, S. (2016). Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığını Belirlemeye Yönelik Çalışmalarda Yöntem Sorunu. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 31-54.
- Keskin, F., Ömeroğlu, E. ve Okur, A. (2015). 0-6 Yaş Arasındaki Çocuklara Sözcük Öğretimi ile İlgili Çalışmaların İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 80-95.
- Kultas, E. ve Ulusoy, M. (2022). Kelime Oyunlarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazineleri Üzerindeki Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 430-441.
- Kurnaz, H. (2018). *Bilgilendirici Metinlerde Okumayı Etkileyen Faktörler*. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Lüle-Mert, E. (2013). The Effect of Activity Based Lexis Teaching on Vocabulary Development Process. *Educational Research and Reviews*, 8(12), 822-831.
- Lüle-Mert, E. (2014). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitaplarının Öğrencilerin Atasözü ve Deyim Kazanımlarına Etkisi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, (47)1, 125-144
- Maden, A. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Söz Varlığını Zenginleştirme ile İlgili Makalelerin Analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 583-596.
- Maden, A. (2021). Yazma ve Söz Varlığı İlişkisi. (Ed. M. N. Kardaş), *Yazma Eğitimi* içinde (s. 101-129). Ankara: Pegem Akademi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Mete, F. (2020). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Söz Varlığı Açısından Derlem Temelli Sıklık Listeleriyle Karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 195-208.
- Metinnam, Ö. ve Erdoğan, T. (2016). İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığını Geliştirmede Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(2), 65-82.
- Mete, F. ve Dağ, M. (2019). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Saygı İfade Kalıpları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 333-355.
- Nagy, W. E. ve Scott, J. A. (2000). Vocabulary Processes. (Eds. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson ve R. Barr), In *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 269-284). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Numanoğlu, Ö. (2021). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Sözcük Öğretimi Etkinliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Nye, E., Melendez-Torres, G. J. ve Bonell, C. (2016). Origins, Methods and Advances in Qualitative Meta-Synthesis. *Review of Education*, 4(1), 57-79.

- Okur, A. ve Dağtaş, A. (2014). Ortaokula Yönelik Kelime Öğretimi Çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 66-84.
- Ouellette, G. P. (2006). What's Meaning Got to Do With It: The Role Of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554.
- Önal, A. ve Maden, S. (2021). Türkçe Eğitimi ile İlgili 2015-2019 Yılları Arası Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 929-941.
- Özbay, M., Büyükikiz, K. ve Uyar, Y. (2011). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 149-174.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe Eğitimi Lisansüstü Araştırmalarında Yeni Yönelimler: 2011-2015. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Öztürk, İ. Y. ve Kırmızı, Ö. (2020) Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Millî Kültür Teması Metinlerinde Deyim ve Atasözü Varlığı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 317-356.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.
- Qian, D. (1999). Assessing the Roles of Depth And Breadth of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56(2), 282-308.
- Ricketts, J., Nation, K. ve Bishop, D. V. (2007). Vocabulary Is Important for Some, But Not All Reading Skills. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), 235-257.
- Rooney, K. J. (Ed.). (2009). *Strategies for Learning: Empowering Students for Success, Grades 9-12*. Corwin Press.
- Sarı, E. (2020). *Söz Varlığı ve Sözcük Öğretimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi: Ortaokul Düzeyi Yüksek Lisans Tezi*. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Sayın, H. ve Doğan, Y. (2023). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme/İzleme Metinlerinin Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (65), 512-548.
- Stahl, S. A. & Fairbanks, M. M. (1986). The Effects of Vocabulary Instruction: A Model-Based Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72-110.
- Süğümlü, Ü. ve Erarslan, A. (2019). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Türleri İle Kalıplaşmış Söz Varlığı İlişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 630-646.
- Şahin, A., Başbayrak, M. ve Çiftçi, B. (2020). Teknoloji Destekli Türkçe Eğitimi Tezlerinin Eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 98-114.
- Şahin, E. Y., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Şimşek, R. (2021). 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Söz Varlığına Yönelik Bir İnceleme. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(28), 346-355.

- Tağa, T. (2016). Kelime Öğretiminde Hedef Kelimelerin Belirlenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 163-177.
- Tavşanlı, Ö. F., Kaldırım, A. ve Gedikli, T. E. (2021). Enhancing Permanence for Vocabulary Learning on 2nd Grade Students In Turkey Through Music. *GIST Education and Learning Research Journal*, 22, 51-73.
- Temizkan, M. (2021). Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Lisansüstü Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(2), 147-162.
- Tuzcu, K. ve Canpolat, İ. (2023). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Deyimlerin Öğrencilerin Kelime Dağarcığına Katkıları. *Trk dergisi*, 4(1), 14-29.
- Türkben, T. (2018a). Söz Varlığını Belirlemeye ve Geliştirmeye Yönelik Araştırmaların Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 993-1032.
- Türkben, T. (2018b). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Türkben, T. (2019). Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Deyim Varlığı ve Öğretimi Açısından İncelenmesi. *BAYTEREK Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 63-90.
- Uçar, S. (2012). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerden Haberdar Olma ve Kullanma Sıklıkları Düzeyleri*. Yüksek lisans tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- Uğur, F. (2014). *Türkçe Öğretmenlerinin Kelime Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma: Afyonkarahisar İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Uluçay, M. ve Börekçi, M. (2015). Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Deyimler Üzerine Bir İnceleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 317-338.
- Ungan, S., Uysal, F. ve Uysal, A. A. (2022). Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde Yer Alan Deyim Varlığının İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 264-280.
- Uysal, A. ve Direkci, B. (2021). 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Öğrenimine Yönelik Bir Uygulama: Etkileşimli Kelime Duvarı Tekniği ve Portfolyo Oluşturma. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 40-59.
- Uzun, D. S. ve Furtun, A. G. S. (2017). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Atasözleri Açısından Değerlendirilmesi ve Etkinlik Önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(63), 665-684.
- Ünveren, D. (2020). Konuşma Bellek-Söz Varlığı İlişkisi. (Ed. M. N. Kardeş), *Konuşma Eğitimi* içinde (s. 81-98). Ankara: Pegem Akademi.
- Xu, Y. (2008). Methodological Issues and Challenges in Data Collection and Analysis of Qualitative Meta-Synthesis. *Asian Nursing Research*, 2(3), 173-183.
- Verhoeven, L. ve Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the Development of Reading Comprehension: A Longitudinal Study. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 22(3), 407-423.

- Yağcı, E., Katrancı, M., Erdoğan, Ö. ve Uygun, M. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Kullandıkları Yöntem-Teknikler. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 1-12.
- Yaşar-Sağlık, Z ve Yıldız, M. (2021). Türkiye’de Dil Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Sistemik İncelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 418-442.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). Dil. (Ed. C. Yıldız). *Türkçe Öğretimi içinde* (s. 9-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, M., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2011). Kelime Bilgisi Okuduğunu Anlamanın Anlamlı Bir Yordayıcısı Mıdır ve Yordama Gücü Metin Türlerine Göre Farklaşmakta Mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1531-1547.
- Yılmaz, Ö. ve Tuncer, M. (2020). Deneysel Bir Araştırmada Pilot Çalışmanın Önemi: Dale’in Yaşantı Konisine Göre Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 89-96.
- Zorluoğlu, S. L. ve Elbir, B. Ç. (2019). Eğitsel Oyuncak ve Eğitsel Oyun İçerikli Araştırmalardaki Eğilimler: İçerik Analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 1-22.

Ekler

Meta-Sentez Kapsamına Alınan Çalışmalar

- [T1]* Akın, K. (2018). *Bestami Yazgan'ın Masallarındaki Söz Varlığından Hareketle Bağlam Temelli Okuma Faaliyetlerinin Kavram Gelişimine Etkisi*. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- [T2]* Akyıldız, A. (2019). *6. Sınıf Türkçe Derslerinde Atasözü Öğretiminde Metin ve Görsel Kullanımının Farkı ve Bunun Öğrenci Başarısına Etkisi: Bayat İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T3]* Akyol, H. (2019). *Atasözleri ve Deyimleri Barındırması Bakımından 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- [T4]* Apaydın, N. (2010). *6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- [T5]* Arslan-Kutlu, H. (2006). *MEB İlköğretim 6, 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- [T6]* Aydoğdu, Z. (2019). *Çocuğa Hitap Eden Animasyon Sinema Filmlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Söz Varlığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- [T7]* Aykaç, N. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Üretimlerinde Yer Alan Söz Varlığı Üzerine Bir İnceleme: Van İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.
- [T8]* Balaban, M. (2019). *Ortaokul Türkçe Derslerinde Deyimlerin Öğretiminde Metinsel Bağlamın Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- [T9]* Baldan, N. (2009). *Yeni Program 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Kelime Serveti ve Güçlük Seviyesi*. Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi.
- [T10]* Başpınar, O. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma: Manisa/Turgutlu İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T11]* Baysal, A. D. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Serveti Bakımından Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T12]* Bilgin, D. (2018). *Türkçe Dersinde Bulmaca ile Kavram Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Derse Karşı Tutuma Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- [T13]* Bitir, T. (2017). *Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Yönteminin Kelime Kazanımına Katkısı*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- [T14]* Bozdemir, N. (2008). *8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarında ve Ders Kitaplarında Kullanılan Batı Kökenli Sözcüklerin Karşılaştırılması: İzmir İli*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T15]* Bulut, B. (2013). *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- [T16]* Büyükhellaç, S. (2014). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- [T17]* Canatar, E. (2018). *8. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- [T18]* Cesur, O. (2005). *Pansiyonlu İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerinde Kelime Serveti Araştırması: Kastamonu İlinde Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- [T19]* Ceylan, Ş. (2013). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Servetlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi.
- [T20]* Cingöz, Ç. (2019). *Gülten Dayıoğlu'nun Hikâye ve Romanları İle Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerine Kelime Öğretimi: Kahramanmaraş Elbistan Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T21]* Çabaz, Y. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi: Kıkırlareli/Merkez Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T22]* Çalışır, R. (2016). *Türkiye ve Azerbaycan'daki 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi.

- [T23]*Çelik, A. (2015). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Üzerine Art Zamanlı Bir İnceleme: 1947 Tarihli Türkçe I ve MEB 2014 Türkçe 6 Ders Kitapları Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Mevlana Üniversitesi.
- [T24]*Çelik, B. Ş. (2004). *8. Sınıf Kompozisyon Çalışmalarında Çağrışım, Serbest Yazma ve Tanımlama Tekniklerinin Öğrencilerin Sözcük Dağarcığına Olan Katkısının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- [T25]*Çelikkol, Ö. (2007). *Kelime Kazanımında Müziğin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- [T26]*Çetinkaya, Z. (2002). *İlköğretim İkinci Kademe Altıncı Sınıfta Ana Diline Ait Sözcüklerin Öğrenilmesi ve Kavranılmasına İlişkin Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- [T27]*Çıplak, M. (2005). *Uşak Merkez İlköğretim 5., 8. ve 11. Sınıflarının Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T28]*Dağ, M. (2017). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı ve Sözlü Anlatım Becerilerinde Kullandıkları Söz Varlığının Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi.
- [T29]*Daharlı, G. (2012). *5. sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- [T30]*Demirel-İşbulan, Z. (2010). *7. Sınıf Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Deyimlerin Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- [T31]*Dilekçi, A. (2013). *Türkçe Ders Kitaplarındaki Kalıp Sözler ve Öğrencilerin Kalıp Sözleri Kullanma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- [T32]*Doğru, A. (2008). *6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Deyimler*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T33]*Durmaz, M. (2020). *Etkileşimli Okumanın Hikâye Anlatma Becerisine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi.
- [T34]*Duru, K. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi: Uşak/Sivaslı Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T35]*Ece, M. (2008). *İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yabancı Kelimeler Üzerine Bir Değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- [T36]*Ekmen, H. (2009). *2005 Programına Göre Hazırlanan 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T37]*Er, S. (2013). *Yazımı Karıştırılan Kelimelerin Materyalle Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- [T38]*Eroğlu, A. (2019). *Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetlerinin Belirlenmesi: Isparta/Gönen Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- [T39]*Genç-Ersoy, B. (2017). *Türkçe Dersinde Oyunlaştırmanın İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığına ve Motivasyonlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- [T40]*Gül, D. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Kelime Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Etkinliğine Yönelik Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- [T41]*Gülcan, F. (2010). *Deyim Öğretiminde Gösteri Tekniğinin Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- [T42]*Gülsoy, T. (2013). *6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi.
- [T43]*Günay-Çavdar (2007). *8. sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Serveti Bakımından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T44]*Güney-Mürsel, C. (2009). *Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Karikatürün Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- [T45]*Gürbüz, A. (2009). *İlköğretim VII. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Geçen Yabancı Kökenli Kelimeler Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi.

- [T46]*Hancı, G. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi: Uşak/Banaz Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T47]*Handemir, N. (2021). *Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi: Balıkesir/Dursunbey Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- [T48]*İlhan, E. (2016). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanmış Etkinliklerin Sözcükte Anlam Özelliklerini Kavramaya Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- [T49]*İnan, İ. (2016). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerdeki Deyim, Atasözü ve Özdeyişlerin Analizi ve Türkçe Eğitime Katkıları*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- [T50]*İpekçi, A. (2005). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- [T51]*Kara, S. (2018). *Satranc-ı Urefa'nın Eğitsel Bir Oyun Olarak Uyarlanması ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Öğretimine ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi: Siirt İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Siirt: Siirt Üniversitesi.
- [T52]*Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T53]*Karahan, A. (2007). *Uşak Ulubey İlçesi Köy İlköğretim Okulları 5. Sınıfların Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Servetinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T54]*Karakaya, İ. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma: Uşak/Eşme Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- [T55]*Kargın, F. (2019). *6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı Öğeleri Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- [T56]*Kaya, E. (2008). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Söz Varlığı İncelemesi*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- [T57]*Kayhan, G. Ç. (2009). *Hakkâri/Yüksekova 75. Yıl Yatılı İlköğretim Bölge Okulu İlköğretim 7. Sınıf Düzeyinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Deyim, Atasözü ve Bilmecelerinin Belirlenmesi ve Bunların Öğretilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- [T58]*Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Dramatizasyon Yönteminin Etkililik Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- [T59]*Koçpınar, M., Y. (2018). *Yaratıcı Drama Yönteminin Kelime Öğrenimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T60]*Kodan, H. (2011). *Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlerde Kelime Haritası Yönteminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinelerini Geliştirmeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T61]*Kurt, E. (2018). *Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Kavram Öğretiminde Animasyon ve Hikâye Kullanımının Başarıya Etkisi*. Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- [T62]*Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T63]*Nalci, H. B. (2006). *Uşak İl Merkezindeki 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Deyimleri Kullanma Becerisi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T64]*Obuz, F. G. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sözlü Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma: Uşak/Ulubey Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- [T65]*Okur, A. (2007). *Serbest Okuma Etkinliğinin Sözcük Hazinesi Ve Kavram Gelişimine Etkisi: MEB Tarafından İlköğretim II. Kademe Öğrencilerine Önerilen 100 Temel Eser Örneğinde*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- [T66]*Oruç, M. (2011). *Bilmecelerin Kelime Öğrenimine Etkisi: Hatay İli Dörtüyl İlçesi Yeniyurt İlköğretim Okulu Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi.

- [T67]*Örge, F. (2003). *İlköğretim I. Kademe Beşinci Sınıfta Deyimlerin Öğretimine İlişkin Kullanılabilecek Aktivitelere Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- [T68]*Öz, G. (2012). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: nönü Üniversitesi.
- [T69]*Özaslan, A. (2006). *Kelime Oyunları ile Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- [T70]*Özen, Ş. (2020). *5. Sınıf Öğrencilerinin Kalıp Sözcükleri Tanıma ve Yazılı Anlatımda Kullanma Durumları: Manisa Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- [T71]*Özer, Ö. (2007). *Serbest Okuma Etkinliğinin Öğrencilerin Sözcük Kazanımına Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- [T72]*Özcan, Y. (2020). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazineleri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- [T73]*Öztekin, M. (2008). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma: Düzce/Akçakoca İlçesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T74]*Satıç, E. (2021). *Ortaokul 5. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Yabancı Kökenli Sözcükler Bağlamında Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- [T75]*Serarslan, N. (2010). *Konya Ereğli Atatürk İlköğretim Okulu 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- [T76]*Sevim, S. (2019). *Eğitsel Oyunlar Aracılığıyla Kelime Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- [T77]*Soylu, S. (2020). *Deyim Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi: Toondoo Uygulaması Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi.
- [T78]*Süner, M. K. (2021). *İlkokul Dördüncü Sınıfta Resimli Sözlük Kullanımının Kelime Kazanımına Katkısı*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- [T79]*Şahin, T. G. (2018). *Hikâyesi Olan Deyimlerin Drama Yöntemiyle Öğretilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- [T80]*Şahin, S. (2019). *Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Deyimleri Öğrenme Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- [T81]*Şenol, Z. (2011). *Deyimlerin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- [T82]*Tağa, T. (2018). *Yazma Etkinlikleriyle Bütünleştirilmiş Kelime Öğretiminin Kelime Öğrenme, Hatırlama ve Farkındalığına Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T83]*Tanrıverdi, T. (2019). *İlkokul İkinci Sınıfta İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Kelime Hazinesi Gelişimine ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- [T84]*Taşdemir-Bulut, P. (2006). *Kavram Geliştirme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinelerini Geliştirmeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T85]*Taşkın, S. (2019). *Sözlüğüm Defterde Uygulamasının Ortaokul Öğrencilerinin Söz Varlığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- [T86]*Tek, S. (2021). *Deyimlerin Hikâyesini Bilmenin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Deyim Kullanımına Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T87]*Temur, T. (2006). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T88]*Tuğyan, Ö. (2010). *Bazı Öğretim Materyalleri Kullanımının İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.

- [T89]*Turgut-Singil, A. (2008). *İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma: Uşak İli/Merkez Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T90]*Turhan, H. (2010). *8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- [T91]*Tülü, M. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma: Uşak/Eşme Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.
- [T92]*Türkyılmaz, M. (2013). *Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımdaki Aktif Kelime Hazinesinin Belirlenmesi: Kırşehir/Akçakent Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T93]*Tüysüz, H. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Servetlerinin Tespiti: Gediz İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T94]*Ulu, A. (2019). *Ortaokul 7. Sınıflarda Oyunlaştırma Yöntemi ile Kelime Öğretimi: Örneklem: Tabu*. Yüksek Lisans Tezi. Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- [T95]*Uluçay, M. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metinlere Altyapı Oluşturmadaki Yeterliliği*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Erzincan Üniversitesi.
- [T96]*Uludağ, Ç. (2010). *7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- [T97]*Uysal, A. (2020). *Etkileşimli Kelime Duvarı Tekniğinin Ortaokul 5. Sınıf Düzeyinde Kelime Öğretimine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- [T98]*Uzun, M. (2019). *5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Atasözü ve Deyimleri Barındırması Bakımından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- [T99]*Ünsal, H. (2005). *İlköğretim 5. Sınıf ve 8. Sınıf ile Ortaöğretim 11. Sınıfların Sözlü Anlatımdaki Aktif Kelime Hazinesi: Afyon/Merkez Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [T100]*Varan, S. (2017). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Sözlüğünü Geliştirmede Eğitsel Oyunların Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi.
- [T101]*Yavuz, M. (2020). *Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- [T102]*Yegen, Ü. (2020). *Beyin Temelli Bellek Destekleyicilerin Ortaokul Öğrencilerinde Kelime Öğretimine, Kalıcılığa ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- [T103]*Yıldırım, K. (2010). *İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Okumaya İlişkin Bazı Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci-Veli Görüşleri*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- [T104]*Yıldız, K. (2018). *Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yabancı Kökenli Sözcüklerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- [T105]*Yiğit, A. (2011). *Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki (2009) Metinlerin Kelime Serveti Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- [T106]*Yoncacı, A. (2019). *Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Atasözü Dağarcıklarının Belirlenmesi: Konya İli Selçuklu İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- [T107]*Yusufoğlu, S. (2017). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 984-999.
|| Geliş Tarihi-Received: 12.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 19.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1359303

**İlkokul Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği Geliştirilmesi:
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

*Development of the Primary School Digital Competence Perception Scale:
Validity and Reliability Study*

Rukiye AYDOĞAN*
Kerim GÜNDOĞDU**

Öz

Bu çalışmanın amacı ilkokul öğrencilerinin dijital yeterlik algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasıdır. Çalışmanın evrenini Aydın ili merkez ilçesinde devlet okullarında öğrenim görmekte olan beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada evreni temsil etmesi amacıyla tabakalı örneklem seçimi tercih edilmiş ve örneklem 355 kişiden oluşmuştur. Avrupa Birliği Komisyonu tarafından yaşam boyu öğrenmeye ilişkin sekiz anahtar yeterlikten dijital yeterlikler ve ilkokul programları incelenmiş; üç bilişim ve teknoloji öğretmeni, iki sınıf öğretmeni ve bir Türkçe öğretmenin görüşleri de alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Devamında eğitim bilimleri alanında beş uzman ve bir Türkçe dil uzmanının görüşleri ile madde havuzuna son hali verilmiş ve 41 madde yer almıştır. Hazırlanan ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi, elde edilen yapıyı doğrulamak amacıyla da doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda beş alt boyutlu ve 18 maddelik bir yapı elde edilmiştir. Uyum indekslerinin de iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik analizleri sonucunda ise Cronbach alfa güvenirlik katsayısının 0.835 olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada geliştirilen olan Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği ilkokullarda öğrencilerin dijital yeterlik algılarını elde etmek amacıyla kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, dijital yeterlikler, program yeterlikleri, ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenirlik.

Abstract

The aim of this study is to develop a scale to determine primary school students' perceptions of digital competence and to conduct a validity and reliability study. The population of the study consists of fifth grade students studying in public schools in the central district of Aydın province. In the study, stratified sampling was preferred to represent the population and the sample consisted of 355 people. Digital competencies and primary school programs among the eight key competencies related to lifelong learning by the European Union Commission were examined; an item pool was created by taking the opinions of three information and technology teachers, two classroom teachers and one Turkish teacher. Subsequently, the item

* Dr. Öğr. Üyesi, Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Aydın/Türkiye, e-posta: rukiye.aydogan@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8967-2684.

** Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın/Türkiye, e-posta: kerim.gundogdu@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4809-3405.

pool was finalized with the opinions of five experts in the field of educational sciences and one Turkish language expert, and 41 items were included. Exploratory factor analysis was conducted to determine the construct validity of the prepared scale and confirmatory factor analysis was conducted to verify the structure obtained. As a result of the analyses, a structure with five sub-dimensions and 18 items was obtained. The fit indices were also found to be at a good level. As a result of the reliability analysis, it was determined that Cronbach's alpha reliability coefficient was 0.835. The Digital Competence Perception Scale developed in this study can be used to obtain students' perceptions of digital competence in primary schools.

Keywords: Primary school, digital competencies, curriculum competencies, scale development, validity and reliability.

Giriş

Bilim ve teknoloji alanındaki yaşanan hızlı gelişmeler eğitimi doğrudan etkilemektedir. Bu etkiyle oluşan yeni paradigmada bilgiye ulaşma, bilgiyi üretme ve bilgiyi kullanma becerileri önemli bir hale gelmiştir. Bu becerilerin kazandırılması tüm eğitim kademelerinde ve tüm disiplinlerde ortak bir amaçtır (Zengin, 2013). İnsan, hayatı boyunca bilgiler ile birlikte becerilere de gereksinim duymaktadır (Scales, 2015). Dolayısıyla öğrenme hayat boyu devam etmektedir ve belirli bir süre ile sınırlandırılmamaktadır (Demirel, 2011). Örgün eğitim ile hedeflenen ise öğrencileri yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile donatmaktır. Bu yeterliklerin ilkokuldan itibaren tüm kademelerde aşamalı bir şekilde kazandırılması gerekmektedir (Coşkun, 2009). Bu nedenle ilkokul kademesi yeterliklerine ilişkin çalışmalar önem taşımaktadır.

Yaşam boyu öğrenme kavramı günümüzde çok sık kullanılmaktadır. Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin çok sayıda çalışma olsa da genellikle Avrupa Konseyi'nin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin çalışmaları referans alınmaktadır. Avrupa Konseyi yaşam boyu öğrenme kavramının tanımında yer alan "yaşam boyu öğrenme okul öncesi yaşlardan emeklilik sonrasına kadar uzanan tüm örgün ve informal öğrenmeleri kapsamaktadır" (Hake, 2006; akt. Yaman, 2014) ifadesiyle yaşam boyu öğrenmenin ne kadar önemli olduğu betimlenmeye çalışılmıştır. Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenmeye yönelik "Anahtar Yeterlikler Çerçevesi" oluşturmuştur. Avrupa Birliği Komisyonu (2006) tarafından yapılan bu çalışmada yaşam boyu öğrenme için sekiz temel anahtar yeterlikten bahsedilmektedir. Bu yeterlikler şu şekilde sıralanmaktadır: Anadilde iletişim yeterliliği, yabancı dil yeterliği, matematik-temel bilim ve teknoloji ile ilgili yeterlikler, dijital yeterlikler, öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin yeterlikler, kişilerarası kültürler-sosyal ve vatandaşlık yeterlikleri, girişimcilik, kültürel bilinç ve ifade (Avrupa Birliği Komisyonu, 2006). Öte yandan, Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi yayınlanmış ve küreselleşen dünyada rekabet gücünü artırabilmek için bireylerde yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazanımının önemi güçlü şekilde vurgulanmıştır (Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi 2014-2018). Yeterliklere ilişkin hazırlanmış olan çerçevelerde genel olarak küreselleşme, modernleşme ve bilgi toplumunun talepleriyle ilişkilendirilmektedir (İllomaki vd., 2016).

Yaşam boyu eğitim örgün ve yaygın eğitim dahil olmak üzere her çeşit eğitimi kapsayan bir kavramdır (Güleç vd., 2012). İlkokul kademesinden yükseköğretime kadar eğitimin bütün kademelerinde yaşam boyu öğrenme anlayışının öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden biri dijital yeterliklerdir. Bilim ve teknolojideki gelişim ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojileri de hızla gelişmiş durumdadır. Dijital teknolojiler hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. Eğitim alanında da dijital teknolojilerden faydalanılmaktadır. Öğrencilerin dijital teknolojilerden faydalanabilmeleri için de bu teknolojilere yönelik yeterlikleri kazanmaları gerekmektedir (Pala ve Başbüyük, 2020). Dijital yeterlik cihazların ya da uygulamaların nasıl kullanıldığını bilmekten çok daha fazla anlam içermektedir (Falloon,

2020). Dijital yeterlik en genel haliyle bilgi teknolojilerini iş, boş zaman ve iletişimle ilgili aktivitelerde güvenli bir şekilde kullanmaya ilişkin yeterli olma durumunu ifade etmektedir. Bu yeterlik bazı temel becerilerle desteklenmektedir. Örneğin bilgiyi değerlendirme, depolama, düzeltme, üretme, sunma, iletişim kurma ve katılım sağlama için bilgisayarı kullanma becerisini ifade etmektedir (AB Komisyonu, 2006).). Başka bir tanımda ise problem çözebilme, iletişim kurabilme, bilgiyi yönetebilme ya da sosyalleşebilme için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve farkındalıkların bütünü olarak ele alınmaktadır (Ferrai, 2012).

İnternet teknolojisinin gelişmesiyle 1990'lı yıllardan itibaren yeni dönem "bilişim çağı" olarak anılmaktadır. Dijital çağ olarak ifade edilen bu dönemde yüz yüze iletişimin gerçekleştirilemediği durumlarda dijital araçların etkileşimi sağlamadaki rolü üzerinde durulmaktadır (Öncül, 2020). Bilim ve teknolojide yaşanan bu değişim insanlığın yaşamını dönüştürmektedir. Dijital teknolojinin kullanımı beslenmeden ulaşım kadar temel ihtiyaçların giderilmesinde de yardımcı araçlar haline gelmiş durumdadır (Toker vd., 2021). Bilgi toplumunun gelişiminde teknoloji anahtar bir güçtür (Kocacık, 2003). Teknolojiyi dijital dönüşümde bilinçli ve etkili kullanabilme artık bir gerekliliktir (Koltay, 2011). Dijital yeterlikleri hedef alan konular da küreselleşme ile birlikte tüm dünya ülkelerinin ortak meselesi haline gelmiştir. Dünya genelinde çokça kurum yatırımlarını, araştırma geliştirme çalışmalarını ve politikalarını dijital dönüşüme göre oluşturmaktadır (TÜBİSAD, 2021).

İnternetin ülkemizde kullanım durumuna bakıldığında son yirmi yılda abone sayısı yüzlerce kat artmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2023 yılı Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması verilerine göre internete erişim hane oranı %95,5'dir. Yine TÜİK tarafından yapılan diğer bir araştırmaya göre 6-15 yaş grubundaki çocukların internet kullanım oranının 2013 yılında %50,8 iken, 2021 yılında %82,7'ye çıktığı bildirilmektedir. İnternet kullanan çocukların %90,1'i hemen her gün internet kullandığını beyan etmektedir. Düzenli internet kullanan çocukların %31,3'ü sosyal medya kullanmaktadır. Ayrıca çocukların %64,4'ü cep telefonu/akıllı telefon kullanırken, %56,6'sı bilgisayar kullanmaktadır (TÜİK Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2021). Dolayısıyla Türkiye'de internet ve bilgisayar çocukların günlük yaşantısının bir parçası haline gelmiştir (Karakuş vd., 2014). Hatta artık dijital yerliler olarak tanımlanan çocuklar ve gençlerin doğumlarından itibaren sanal ortamlarla uyum içinde oldukları düşünülmekte ve dijital dünya ile olan bu bağları doğal karşılanmaktadır (Karabulut, 2015). İlkokul programlarında internet ve bilgisayar kullanımına yönelik bağımsız bir ders bulunmamasına rağmen internet ve internet erişimi olan araçlarının ilkökul öğrencileri arasında yaygın bir şekilde kullanıldığını söylemek mümkündür.

Günümüzde yaşanan sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik tüm değişimlerle birlikte bireylerin bazı kazanımları elde etmesi, bunları hayata yansıtabilecek de becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu ihtiyacı karşılamak için ise program geliştirme çalışmaları dinamik bir şekilde yapılmaktadır (Gömleksiz ve Cüro, 2011). Program herhangi bir çalışmanın amacını, hangi bölümlere sahip olduğunu, kullanılan yöntemleri ve konuya ilişkin süreci gösteren bir plandır (TDK, 2023a). Bu açıdan program, çalışmaya ilişkin bütün öğeleri kapsayan bir yapıdadır. Türkiye'de genel olarak eğitim programlarından sorumlu resmi kurum Millî Eğitim Bakanlığı ve onun alt birimi olan Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'dır. Bu kurumun görev ve yetkileri ise İse Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği (2012) ile belirlenmiştir. İlkokuldan liseye kadar hangi derslerin yer alacağı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenmektedir.

İlkokul kademesine ait öğretim programlarında bilişim teknolojilerine ilişkin herhangi bir ders bulunmamaktadır. Öğrenciler bilgisayarı, derslerdeki başarılarını destekleyici bir araç olarak kullanmaktadırlar. Araştırma yaptıklarında da bilgisayarı kullanmaları beklenmekte ve bu bağlamda dijital yeterlik ara disiplini olarak görülmektedir (MEB İlkokul Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2023). İlkokul kademesinde bilişim teknolojilerine yönelik bağımsız bir ders olmamasına rağmen, Avrupa Kod Haftası vb. etkinlikler bu kademedede de uygulanmaktadır. Ayrıca kodlamaya yönelik bazı web siteleri 4 yaşından itibaren kullanılabilir. Öğrencilerin bu alandaki yeterliklerinin geliştirilmesi ise temel amaçlardandır.

Yeterlik sözcüğü zaman zaman “yeterlilik” şeklinde de kullanılmaktadır. Osmanlıca karşılığı “kifayet” olan bu kavram Türk Dil Kurumu tarafından yeterli olma durumu, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, bir işi yerine getirme gücü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023b). Program çıktısı ya da aynı anlamı işaret eden program yeterlikleri, bir programın başlangıcından itibaren mezun olana kadar kazanılması beklenen bilgi, beceri ve yetkinliklerdir. Aşamalı olarak düşünüldüğünde ise yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazanımı hedeflenen örgün eğitimde ilkokuldan mezun olmuş öğrencilerin becerilerinin ve yeterliklerinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Yurt içi alanyazın incelendiğinde dijital yeterliklerin tespit edilmesine yönelik bazı ölçek geliştirme çalışmalarının olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların çoğunlukla öğretmen yeterliklerini belirlemeye yönelik hazırlanmış olduğunu söylemek mümkündür (Gümüş, 2021; Toker vd., 2021; Yılmaz vd., 2021; Karakuş vd., 2022). Dijital öğretim materyali geliştirme (Korkmaz vd., 2019), dijital oyun geliştirme (Kelleci ve Kulaksız, 2020), dijital okur yazarlık (Karakuş ve Ocak, 2019), dijital pedagojik yeterlikler (Yaman vd., 2013) gibi beceriler üzerine de yapılmış ölçek geliştirme çalışmaları bulunmaktadır. Öğrenciler açısından bakıldığında ise alan yazında üniversite öğrencileri için geliştirilmiş dijital yeterlik ölçek geliştirme çalışmalarının olduğu görülmektedir (Afacan Adanır ve Gülbahar Güven, 2022). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bir çalışmada ise dijital yeterliklerin öneminden yola çıkılarak dijital okur yazarlık için öğretmen kılavuzu tüm kademelerdeki öğretmenler için hazırlanmıştır (MEB Dijital Okur Yazarlık Öğretmen Kılavuzu, 2020). Dijital yetkinlikleri belirlemeye yönelik var olan bu çalışmaların aksine, ilkokul kademesinde öğrencilerin dijital yeterliklerinin elde edilmesine yönelik herhangi bir ölçek bulunmadığı gözlenmiştir.

Uluslararası ve ulusal bağlamda oldukça önem atfedilen bir konuya ilişkin yeterliklerin geçerli ve güvenilir ölçme araçları aracılığıyla belirlenmesi eğitim bilimleri açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada ilkokul kademesinde öğrencilerin dijital yeterliklerinin kendi algılarına göre tespit edilmesi yoluyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Çalışmada “İlkokul Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği” (İDYAÖ) geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmada karma yöntem tercih edilmiş, nitel ve nicel veriler bir arada değerlendirilmiştir. Karma yöntem desenlerinden keşfedici ardışık desen kullanılmış, nitel veriler ile nicel veriler desteklenmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2007). İlk aşama olan nitel verilerin toplanmasında doküman incelemesi yapılmıştır. Bir çalışma konusu hakkında bilgi sunan yazılı materyaller belge veya doküman olarak kabul edilmektedir (Balci, 2016; Sak vd., 2021). Bu çalışmada doküman olarak İlkokul programları ile AB Komisyonu tarafından

hazırlanmış olan yaşam boyu öğrenmeye ilişkin sekiz anahtar yeterliğe ilişkin tavsiye kararları analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu ise tarama çalışmasıdır. Tarama çalışmalarında evrenin tümüne ya da evrenden seçilen bir örnekleme uygulama yapılmakta, elde edilen bulgular ile bir yargıya varılmaktadır (Karasar, 2004).

Araştırma Grubu

Bu çalışmayla ilkökul öğrencilerinin dijital yeterliklerini ölçmek amaçlanmaktadır. Bu nedenle araştırma ilkökul kademesini bitirmiş olan 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Aydın ili Efeler ilçesinde devlet okullarında öğrenim görmekte olan 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evreni 2257 (%51,55) erkek, 2121 (%48,5) kız olmak üzere toplam 4378 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistik biriminden alınmıştır. Evreni temsil etmesi amacıyla olasılığa dayalı örneklem seçim tekniklerinden tabakalı (katmanlı) örneklem kullanılmıştır. Evreni yansıtan bir örneklem oluşturabilmek için temel sosyodemografik özellikler düşünülmüştür. Tüm grupta aynı yaş grubu ile çalışılması nedeni ile sosyoekonomik statü ve cinsiyetlere oranlara dikkat edilmiştir. Evrende yer alan okullar sosyoekonomik statülerine göre üç gruba ayrılmıştır. Bu aşama Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde proje koordinatörü olarak görev yapan ve 10 yıldır Aydın ilinde çalışan toplam sekiz uzman görüşüyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan gruplamaya göre çalışma evreninde toplam 4378 öğrenciden 1093'ü (%24,9), alt sosyoekonomik statüdeki ortaokullarda, 1996'sı (%45,6) orta sosyoekonomik statüdeki ortaokullarda, 1289'u (%29,5) ise üst sosyoekonomik statüdeki ortaokullarda öğrenim görmektedir. Seçilen örneklemin çalışma evrenini sağlıklı temsil edebilmesi için sosyoekonomik statü ve cinsiyet oranlarının evrendeki orana yakın olmasına özen gösterilmiştir. Literatürde 0,95 güvenirlilik ve 0,05 örneklem hatası ile 4000 kişilik evren için 351; 4500 kişilik evren için ise 354 kişilik örneklemin yeterli olduğu bildirilmektedir (Sekaran, 2003). Ayrıca yine örneklem sayısı için 200 kişiyi orta, 300 kişiyi iyi, 500 kişiyi çok iyi, 1000 ve üzeri katılımcı sayısını mükemmel olarak nitelendiren çalışmalar bulunmaktadır (Comrey ve Lee, 2013). Ölçekte yer alan madde sayısının en az 5 katı kadar örneklem büyüklüğünün oluşturulması da yine kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2015; Tavşancıl, 2006). Bütün bu kriterler doğrultusunda çalışma evreni büyüklüğü de dikkate alınarak en az 500 kişiye ulaşılması hedeflenmiştir. Ölçek formu toplamda 550 öğrenciye dağıtılmıştır. Eksik ya da yanlış olan formlar analiz dışı bırakılmıştır. Çalışmaya dahil öğrencilerin ise 173'ü (%48,73) kız, 182'si (%51,27) ise erkektir; 114'ü (%32,11) üst sosyoekonomik statü, 159'u (%44,78) orta sosyoekonomik statü, 82'si (%23,09) alt sosyoekonomik statüde yer alan okullarda öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

İlkokul Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği (Ölçek Maddelerinin Oluşturulması)

Bu çalışmada, geliştirilen ölçeğin ilkökuldan mezun olan bir öğrencinin dijital yeterliklerini değerlendirecek şekilde hazırlanması amaçlanmıştır. İlkokul kademesinin son sınıf düzeyi olan 4. sınıflar düzeyi olarak belirlenmiştir. Geliştirilen bu ölçek ilkökul 4. sınıfa devam eden öğrenciler ile bu programı henüz tamamlamış olan 5. sınıf öğrencilerine de uygulanabileceği düşünülmektedir. Hedef kitleyi oluşturan öğrencilerin yaş bakımından küçük olmasından dolayı madde sayısının çok fazla olmamasına özen gösterilmiştir. Öğrencilerin dikkat süresi göz önünde bulundurularak uygulama süresi konusunda da duyarlı davranılmıştır.

Maddeler hazırlanırken bilişim okuryazarlığı tanımından yola çıkılmış, ilkökul öğretim programları ile AB Komisyonu tarafından hazırlanmış olan yaşam boyu öğrenme

için sekiz anahtar yeterlikten biri olan “dijital yeterlikler” esas alınmıştır. Ölçek maddelerinin oluşturulmasında nitel verilerden yararlanılmıştır. İlkokulda yer alan öğretim programları genel amaçları, vizyonları, temel yaklaşımları, öğrenme alanları ve kazanımları bakımından incelenmiştir. Ayrıca ilkokul yaş grubu öğrencilerinin dijital araçları kullanma durumuna yönelik belgeler, Türkiye İstatistik Kurumu Bilişim Teknolojileri Araştırmaları verileri (TÜİK, 2017), Teknoloji bağımlılığı ve bilişim araçları kullanımına ilişkin Millî Eğitim Bakanlığı Yönetmelikleri incelenmiş ilkokul kademesinde istenilen ve istenilmeyen durumlar tespit edilmiştir (MEB 2014/20 sayılı Uyuşturucu Kullanımı ve Bağımlılıkla Mücadele konulu Genelge; Yeşilay Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Programı, 2017; Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014). Tüm kriterler eylem ifadelerine dönüştürülerek madde havuzuna aktarılmıştır. Ölçek maddeleri oluşturulurken öğrencilerin gelişim özellikleri ile birlikte teknolojiye hazır bulunuşlukları, sosyal medya kullanımı için yasal yaş sınırının 13 olması dikkate alınmıştır.

Ortaokul Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi ortaokul öğretim programında yer alan temel düzey beceriler de aşılmayacak şekilde yeterlikler belirlenmiştir. Alanyazın taramasının tamamlanmasının ardından yeterlikler sıralanmıştır. Tüm bu süreçte anahtar beceri ifadeleri kodlanmış, kodlardan yola çıkılarak daha anlaşılır ifadeler hazırlanmış ve hedef grubun seviyesine uygun basitçe ifadeler ile yeterlikleri ortaya koyan maddeler yazılmıştır. Maddeler oluşturulurken eş zamanlı olarak uzman görüşlerine başvurulmuştur. 3 Bilişim ve teknoloji öğretmeni, 1 Türkçe öğretmeni, 2 sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır. Görüşmelerde uzmanların sunduğu maddeler de havuza eklenmiştir. Bu süreci yansıtan bir örnek madde Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. İlkokul Dijital Yeterlik Kodlamasının Yapılmasına İlişkin Örnek Maddeler

Kodlar	Madde No	Ölçek Maddeleri
İnternet kavramı	İ1	İnternetin ne olduğunu bilirim.
Kasa 1	İ5	Bilgisayarın kasasını gösterebilirim.
Klavyeyi Kullanma	İ6	Klavyenin ne amaçla kullanıldığını söyleyebilirim.
Kasa 2	İ7	Bilgisayar kasasının ne işe yaradığını söyleyebilirim.
Güvenlik 1	İ17	Bilgisayarı kullanmadığımda kapatırım.
Güvenlik 2	İ18	Bilgisayarı kullanırken sıvı maddeleri uzak tutarım.

Maddelerde ifadeler istenilen ve istenilmeyen durumlara yönelik olarak şimdiki zamanı içeren eylemler şeklinde hazırlanmıştır. Geçmiş zaman ifadeleri kullanılmamış, açık ve sade bir dil olmasına özen gösterilmiştir. Hazırlanan ölçeğin 5’li Likert yapıda olması uzmanlarca uygun görülmüş ve dil bilgisi açısından Türkçe dil uzmanının da görüşleri alınmıştır. Bu süreçte eş zamanlı olarak bir ölçme değerlendirme uzmana başvurulmuş ve 41 maddelik bir havuza ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2017 yılı mayıs ayında toplanmıştır. Uygulama yapılan sınıflarda 2 ders saati içinde veriler toplanmıştır. Hedef kitle küçük yaş grubunda olduğu için 41 maddelik bu araç uygulanırken yorgunluk ya da dikkat kaybı yaşanmaması amacıyla 7 kişilik yardımcı araştırmacı grubu oluşturulmuş ve öğrencilere maddeler uygulama süresince tek tek okunmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmanın ilk aşaması olan ölçek maddelerinin oluşturulmasında ilgili dokümanların ve uzman görüşlerinin incelenmesinde betimsel analiz yapılmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkılarak istenen ve istenmeyen durumlar oluşturulmuş, bazı kriterler ise yeterlik ifadesi şeklinde yazılarak madde havuzuna alınmıştır. Nicel veriler ise SPSS 23, MS Excel 2007 ve LISREL programlarıyla analiz edilmiştir. Kapsam geçerlik oranları ve kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmış ve Lawshe tekniğinden yararlanılmıştır (Lawshe, 1975). Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak ölçeğin yapı geçerliliği değerlendirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilirken anti imaj katsayıları incelenerek temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilirken bazı faktör çıkarma yöntemleri bulunmaktadır ve en çok tercih edileni temel bileşenler analizidir. Temel bileşenler analizi ile ölçme aracındaki değişken sayısı azaltılabilmekte, aynı özelliği ölçen maddelerin sayısı düşürülebilmekte, değişkenler daha az sayıda bileşen altında toplanabilmektedir (Can, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Bu nedenlerle faktörleşme yönteminde temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Sonuçların genellenebilirliği amaçlandığında dik döndürme yöntemlerinin tercih edilmesi literatürde önerilmektedir (Rennie, 1997). Hem dik hem eğik döndürme yöntemleri genellikle benzer sonuçlar verdiği ve yorumlamada kolaylık sağladığı için dik döndürme yöntemleri arasında en çok Varimax tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışmada Varimax döndürme yöntemi tercih edilmiştir. Her bir faktörde, faktör yükünün 0.40 üzerinde olması, birden faktörle yüklenenler için ise faktör yükleri farkının 0.10 altında olmaması kriterlerine göre bazı maddeler ölçekten çıkartılmıştır (Arıkan, 2013; Can, 2014; Aksu vd., 2016). Açımlayıcı faktör ile belirlenmiş olan faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilerek uyum indekslerine bakılmıştır. Çalışmada güvenilirliği değerlendirmek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı, madde toplam korelasyon katsayısı hesaplanmış, madde analizi yapılmıştır. Madde analizinde madde ayırt ediciliğini değerlendirmek amacıyla ölçekten alınan toplam puanlara göre yüksek puandan düşük puana doğru sıralama yapılmıştır. Bu sıradaki alt ve üst %27'lik dilimde yer alanlar için iki grup oluşturulmuştur. Bu grupların hem ölçek toplam puanları hem de her bir maddeden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Oluşturulmuş olan 41 maddelik form taslak olarak eğitim bilimleri anabilim dalı öğretim üyeleri, bilişim teknoloji öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında elde edilen bulgular sırasıyla açıklanmıştır.

Geçerlik Çalışmaları

Oluşturulan ölçeğin kapsam geçerliği ve yapı geçerliği hesaplanmıştır.

Kapsam Geçerliği

İDYAÖ'nün kapsam ve geçerliğini belirlemek için ihtiyaç duyulan uzman kanısı eğitim bilim uzmanlarının görüşlerine başvurularak sağlanmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra kapsam geçerlik oranları Lawshe tekniği ile hesaplanmıştır. Lawshe (1975) tarafından oluşturulan bu teknikte en az 5, en çok 40 uzman görüşü gereklidir. Kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanırken madde havuzunda yer alan bir maddeye

ilişkin “gerekli” görüşünde olan uzman sayısının, maddeye görüş bildiren toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği alınmaktadır (Yurdugül, 2005). Formül şu şekildedir:

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

Formül sonucunda elde edilen değerler negatif ve sıfır olursa o madde elenmektedir. Değeri pozitif olanlar için anlamlılık test edilir. Kapsam geçerlik hesapları yapılırken ilk örneklerde birikimli normal dağılımlardan yararlanılırken zaman içinde bu hesabı kolaylaştırmak amacıyla Vneziano ve Hooper (1997) tarafından değerler tablolaştırılmıştır ($\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde). Tabloda uzman sayısı esas alınmakta ve elde edilen asgari değer maddenin istatistiki anlamlılığını işaret etmektedir (akt. Yurdugül, 2005). Tablo 2’de kapsam geçerlik oranları için .05 anlamlılık düzeyinde asgari değerler sunulmuştur (Yurdugül, 2005).

Tablo 2. $\alpha = .05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO’ ları İçin Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

İDYAÖ için 5 uzman görüşüne başvurulmuştur. Bahsedilen yöntem ile hesaplanan kapsam geçerlik oranı ise Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. İDYAÖ’nün Uzman Görüşlerinde Elde Edilen Kapsam Geçerlik Oranları

Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO	Madde No	KGO
D1	1.00	D10	1.00	D19	1.00	D28	1.00	D37	1.00
D2	1.00	D11	1.00	D20	1.00	D29	1.00	D38	1.00
D3	1.00	D12	1.00	D21	1.00	D30	1.00	D39	1.00
D4	1.00	D13	1.00	D22	1.00	D31	1.00	D40	1.00
D5	1.00	D14	1.00	D23	1.00	D32	1.00	D41	1.00
D6	1.00	D15	1.00	D24	1.00	D33	1.00		
D7	1.00	D16	1.00	D25	1.00	D34	1.00		
D8	1.00	D17	1.00	D26	1.00	D35	1.00		
D9	1.00	D18	1.00	D27	1.00	D36	1.00		

Ölçeğin kapsam geçerlik oranları hesaplandıktan sonra kapsam geçerlik indeksi (KGI) hesaplanmıştır. KGI, anlamlı olan ($\alpha = .05$ düzeyinde) ve kesin formda yer alacak olan maddelerin toplam kapsam geçerlik oranlarının ortalaması alınarak hesaplanmaktadır. Eğer ölçülecek özellik çok boyutlu ise her bir alt boyut için de hesaplamalar yapılmaktadır (Yurdugül, 2005). Bu yöntemle hesaplanan taslak formun kapsam geçerlik indeksi Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. İlkokul Kişisel Gelişim Yeterlilikleri Ölçeğine ilişkin Kapsam Geçerliği İndeksi

Madde Sayısı	Uzman Sayısı	KGI
41	5	1.00

Tablo 5 incelendiğinde İDYAÖ'nün kapsam geçerliği yönünden uygun olduğu görülmektedir. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerin ifadesinde bazı düzeltmeler yapılmıştır. Örneğin "Sanal ortamda yazılarımda" söz ifadesi "sanal ortamdaki yazılarımda" ifadesi olarak değiştirilmiştir. Yapılan tüm bu düzenlemelerin ardından ölçek formuna son hali verilmiştir. Ön deneme için hazır hale gelen taslak form işaretleme yapılabilecek şekilde beşli Likert form olarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin yeterlik düzeylerini işaret eden "Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum" seçenekleri sunulmuştur. Ölçek bu haliyle 355 öğrenciye uygulanmıştır.

Yapı Geçerliği

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek ve faktör yapısının da uygunluğunu belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Faktör analizinden önce madde standart sapmaları ve anti-imaj katsayıları incelenmiştir. Madde standart sapma değeri 1.00'a yakın olanlar alınmıştır. Anti-imaj katsayılarında ise 0.50'den düşük değer izlenmediği için tüm maddeler dahil edilmiştir (Can, 2014). KMO test sonucu 0.820, Bartlett testi p değeri < .001 olarak bulunmuştur. Temel bileşenler analizi kullanılarak faktör yapısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Varimax çözümlemesi sonunda faktör değeri 0.40'dan düşük olan ve birden çok faktöre yüklenen maddelerde bu yükler arasındaki fark 0.10'dan az olanlar ölçek maddelerinden çıkarılmıştır (Arıkan, 2013; Can, 2014; Aksu, Eser ve Güzeler, 2016). Bu işlemlere uygun yapı oluşturulana kadar devam edilmiştir. Alt boyut sayısı belirlenirken ise her bir boyut için özdeğerin en az 1 ve açıklanan varyansın en az %5 olmasına dikkat edilmiştir (Can, 2014; Alpar, 2018). Çalışmada yamaç eğim grafiği de incelenmiştir. Yamaç eğim grafiğinde çizgi yatay olana kadar bölümdeki aralıklar faktör sayısına işaret etmektedir (Can, 2014; Çokluk vd., 2014; Tabachnick ve Fidell, 2015; Aksu vd., 2016; Alpar, 2018;). Bu kriterler göre AFA'da 23 madde elenmiş, ölçeğin nihai formunda 5 faktörlü ve 18 maddeli bir yapı elde edilmiştir. Kalan maddelerden 4 tanesi birinci, 4 tanesi ikinci, 5 tanesi üçüncü, 3 tanesi dördüncü, 3 tanesi de beşinci faktörde toplanmıştır. Ölçek maddelerin faktör yükleri 0,56 ile 0,89 aralığında değişmiştir. Toplam varyansın ise %68' i açıklanmaktadır. Faktör analizleri aşağıda yer alan çizelgede sunulmuştur. Bir öğrencinin bu ölçek uygulandığında alabileceği en yüksek puan 90, en düşük puan ise 18'dir. Alınan yüksek puan yüksek düzeyde ilkökul dijital yeterliğini, düşük puan ise düşük düzeyde ilkökul dijital yeterliğini işaret etmektedir. Tablo 6'da açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen veriler sunulmuştur.

Tablo 5. İDYAÖ'den elde edilen açılımlayıcı faktör analizi değerleri

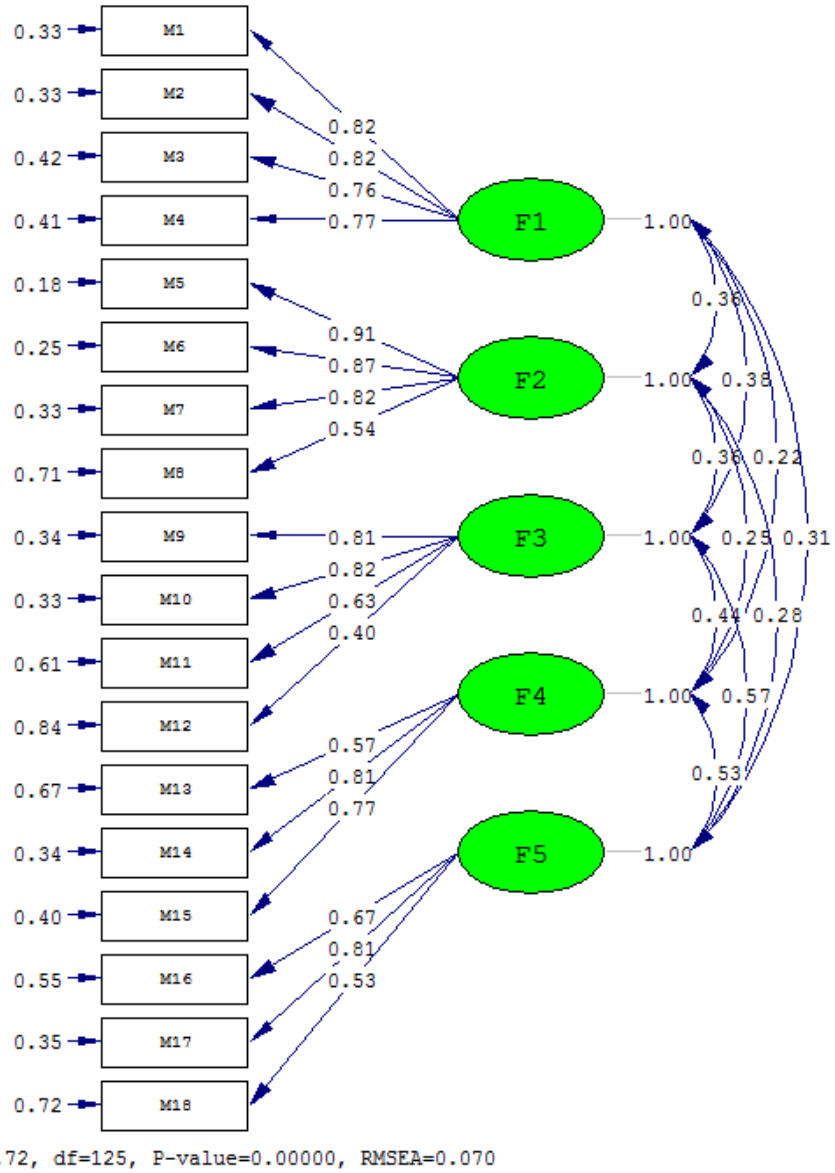
Madde No	Yeni Madde No	Yönü	Faktör Yükleri (Varimax Rotasyonu)					Ortak Varyans	Ort.	Stand. Sapma	Düzeltilmiş Madde Alt Ölçek Toplam Korelasyonu
			1-Mobil Cihazlar	2-Temel Kavramlar	3-Temel Kullanım	4-Sağlık	5-Programlama				
33	14	+	0,859					0,76	4,71	0,78	0,74
32	13	+	0,816					0,72	4,67	0,77	0,74
35	15	+	0,800					0,68	4,78	0,68	0,70
29	12	+	0,797					0,71	4,67	0,82	0,70
02	2	+		0,890				0,84	4,90	0,40	0,79
03	3	+		0,890				0,82	4,91	0,38	0,78
04	4	+		0,850				0,76	4,90	0,41	0,71
01	1	+		0,586	0,342			0,48	4,88	0,46	0,49
12	6	+			0,774			0,70	4,75	0,70	0,63
11	5	+			0,747			0,69	4,66	0,81	0,64
15	8	+			0,742			0,63	4,76	0,68	0,57
37	17	+			0,566			0,42	4,73	0,74	0,37
23	11	+				0,798		0,66	4,36	1,10	0,51
22	10	+				0,792		0,73	4,58	0,88	0,64
21	9	+				0,752		0,70	4,52	0,96	0,60
38	18	+					0,796	0,70	3,58	1,46	0,52
14	7	+					0,782	0,71	3,96	1,32	0,59
36	16	+					0,643	0,48	4,05	1,37	0,43
Öz Değer			5,456	2,253	1,993	1,420	1,144	Açıklanan Toplam Varyans: %68,143			
Açıklanan Varyans			16,476	15,862	13,560	11,128	11,117	Toplam Madde Sayısı: 18			
Madde Sayısı			4	4	4	3	3	Ölçekten Alınabilecek Toplam Puanlar:			
Minimum ve Maksimum Puanları			Min.= 4 Mak.= 20	Min.= 4 Mak.= 20	Min.= 4 Mak.= 20	Min.= 3 Mak.= 15	Min.= 3 Mak.= 15	Min= 18	Mak.= 90		
Cronbach α			0,869	0,848	0,755	0,752	0,698	Ölçek için Cronbach α= 0,83			

Tablo 6. İDYAÖ'nün alt boyutları ve kapsadığı maddeler

No	Yeni Madde No	Madde	Alt Boyut
33	14	Mobil cihazlarda çizgi film izleyebilirim.	Mobil Cihazlar
32	13	Mobil cihazları kullanarak araştırma yapabiliyorum.	
35	15	Mobil cihazlarda oyun oynayabiliyorum.	
29	12	Mobil cihazları doğru açıp kapayabiliyorum.	
02	2	Klavyeyi tanırım.	Temel Kavramlar
03	3	Ekranı tanırım.	
04	4	Fareyi tanırım.	
01	1	İnternetin ne olduğunu bilirim.	
12	6	Bilgisayarımdaki bilgileri silebilirim.	Temel Kullanım
11	5	Bilgilerimi bilgisayara kaydedebilirim.	
15	8	İnternette derslerim için gerekli olan bilgilere kolaylıkla ulaşabilirim.	
37	17	İnternette hava durumunu öğrenebilirim.	
23	11	Göz sağlığım için bilgisayarı kullanma süreme dikkat ederim.	Sağlık
22	10	Bilgisayarı kullanırken ekrana uygun mesafeden bakarım.	
21	9	Bilgisayarı kullanırken bulunduğum ortamın aydınlatmasına dikkat ederim.	
38	18	Web 2.0 araçlarından ödevlerimi hazırlarken faydalanırım.	Programlama
14	7	Bilgisayarda kod yazabilirim.	
36	16	Bilgisayarda kendi oyunumu yazabilirim.	

Doğrulayıcı Faktör Analizi

İDYAÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi 355 öğrenciden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçlarına göre ölçeğin beş alt boyutlu bir yapıya sahiptir ($X^2=340.72$, $df=125$, $X^2/df=2.72$, $CFI=0.951$, $GFI=0.903$, $AGFI=0.868$, $NNFI=0.939$, $RMSEA=0,070$, $RMR=0.0414$). Tüm maddeler için T- değerleri şu şekildedir: M1=17.85, M2=17.73, M3=16.08, M4=16.24, M5=21.19, M6=19.84, M7=18.10, M8=10.43, M9=16.79, M10=17.04, M11=12.11, M12=7.27, M13=10.58, M14=15.70, M15=14.86, M16=12.39, M17=15.03, M18=9.43. İDYAÖ'nün standardize edilmiş değerleri ve path diyagramı Şekil 1'e sunulmuştur.



Şekil 1. İDYAÖ'nün Standardize Edilmiş Değerleri

Güvenirlilik Çalışmaları (İç Tutarlık ve Madde Analizi)

Ölçeğin alt boyutları ve ölçek toplamı için Cronbach alfa güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Bu değerler birinci alt boyut için 0.869, ikinci alt boyut için 0.848, üçüncü alt boyut için 0.755, dördüncü alt boyut için 0.752 ve beşinci alt boyut için 0.698 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplamı için ise Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı 0.835'dir. Madde toplam korelasyon katsayıları 0.351-0.550 arasında değişim göstermektedir. Ölçekten herhangi bir madde silindiğindeki yeni Cronbach alfa katsayıları ise 0.821-0.835 aralığında değer almaktadır. Madde ayırt ediciliğini değerlendirmek amacıyla yapılan analiz sonucunda her bir maddenin puanında hem de ölçek toplam puanında, üst %27'lik grubun puanlarının alt %27'lik grubun puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p < .001$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dijital dünyada teknolojiyi yalnızca kullanan değil aynı zamanda üretebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum bireylerde bazı yeterliklerin olmasını zorunlu

hale getirmiştir. Bu yeterlikler dijital yeterlikler olarak çatı bir isim altında toplanmaktadır (Toker vd., 2021). Bu çalışmada ilkökul çağındaki bireylerin dijital yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlayan İDYAÖ geliştirilmiştir. Ölçekte toplam 18 madde yer almaktadır. Maddeler oluşturulurken İlkokul Öğretim Programları ve AB Komisyonu tarafından Yaşam Boyu Öğrenme için hazırlanmış olan sekiz anahtar yeterlikten biri olan dijital yeterlikler esas alınmıştır. Alanyazında sekiz anahtar yeterliği esas alan ölçek geliştirme çalışmaları bulunmaktadır (Şahin vd., 2010; Uzunboylu ve Hürsen, 2011). Yalnızca tek bir yeterliğin esas alındığı çalışma örneklerini de bulunmaktadır. Örneğin Aydoğan ve Gündoğdu (2017) çalışmasında dil yeterliklerini esas alan İlkokul Türkçe İletişim Yeterlik Algısı Ölçeği geliştirilmiştir. Alanyazında dijital yeterliklere yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle dijital vatandaşlık yeterliği, dijital teknoloji yeterliği, dijital materyal tasarım yeterliği gibi bir konudaki dijital yeterliklere yönelik örnekler görülmektedir (Korkmaz vd., 2019; Metin ve Cin, 2021; Ergül ve taşar, 2023). Yurt dışı alan yazında da dijital yeterliklere ilişkin ölçeklerin genellikle üniversite öğrencileri ya da öğretmenler için geliştirilmiş olduğu görülmektedir (Barragan-Sanchez vd., 2020; Wang vd., 2021; Tzafilkou vd., 2022). Ayrıca ortaokul öğrencileri için geliştirilmiş dijital yeterlik ölçeği çalışmaları da bulunmaktadır (Yang vd., 2021). Afacan Adanır ve Gülbahar (2022) çalışmasında Üniversite Öğrencileri İçin Dijital Yeterlikler Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmasını yapmıştır. Bu çalışmada da Avrupa Birliği Dijital Yeterlikler Çerçevesi dikkate alınarak ölçek yapısı oluşturulmuştur. Karakuş vd. (2022) çalışmasında ise öğretmen adaylarının dijital yeterlik algılarına yönelik bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada da ortaöğretim programlarının ve Avrupa Birliği tarafından sunulan sekiz anahtar yeterlikten dijital yeterliğin esas alındığı ifade edilmiştir. Medya-iletişim, dijital ortamlarda öğretimi tasarlama yeterliği ve bilişim yeterliği olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. Alan yazında dijital yeterlik ile dijital okur yazarlık kavramları sıklıkla aynı anlamda kullanılmaktadır. Hatta dijital yeterliğe ilişkin yapılan çalışmaların bir kısmında dijital okur yazarlığı belirlemeye yönelik gerçekleştirilmiş olduğunu söylemek mümkündür (Reddy vd., 2020).

Bu çalışmada madde havuzu oluşturulurken bilişim ve teknoloji öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin de görüşlerine başvurulmuştur. Devamında ise eğitim bilimleri alanında uzmanların görüşleri alınmıştır. Ölçeğin psikometrik özellikleri geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile test edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında 300 kişilik örneklemin iyi olduğu, madde sayısı açısından ise havuzda yer alan sayının beş katı kadar kişiye ulaşılmasının uygunluğu bildirilmektedir (Comrey, 2013; Çokluk vd., 2014; Can, 2014; Alpar, 2018). Bu araştırmada da 41 maddelik taslak form 5. sınıf öğrencisi olan toplam 355 kişilik gruba uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde faktör yükleri 0.40 altında olanlar ile birden çok faktöre yüklenenlerde faktör yükleri arasındaki fark 0.10'dan az olanlar ölçekten çıkarılmıştır (Arıkan, 2013; Can, 2014; Aksu vd., 2016). Sonunda ise 18 madde ve beş faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Ölçekte toplam varyansın %68.14'ü açıklanmaktadır. Açıklanan toplam varyansın %40-%60 arasında olması uygun kabul edilmektedir. Tüm alt boyutlarda öz değerin 1'den büyük olması, alt boyutlarda açıklanan varyansın en az %5 olması ve en az üç madde olması alt boyutların uygunluğunu göstermektedir (Alpar, 2018; Çokluk vd., 2014). Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.835'dir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının 0.5'den yüksek olması beklenmekte, daha düşük değerler kabul edilmemektedir. Ayrıca 0.7-0.9 arasındaki değerler de iyi düzeyde olarak kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2003). Bu sonuçlar ölçeğin iyi düzeyde güvenirlik katsayılarına sahip olduğunu göstermektedir.

DFA sonuçlarında ise uyum indeksleri değerlendirildiğinde Ki-kare/df değerinin 2.50 olması mükemmel, RMR değerinin 0.0406 olması mükemmel, CFI değerinin 0.969 olması mükemmel, RMSEA değerinin 0.063 olması iyi, NNFI değerinin 0.964 olması iyi,

GFI değerinin 0.899 olması iyi ve AGFI değerinin 0.870 olması iyiye yakın uyumu işaret etmektedir (Çokluk vd., 2014). Bu çalışmada hesaplanan uyum indekslerine göre ölçeğin yapı geçerliğini sağladığı söylenebilir. Ölçek maddelerinden 12., 13., 14. ve 15. maddeler “mobil cihazlar”; 1., 2., 3. ve 4. maddeler “temel kavramlar”; 5., 6., 8., 17. maddeler “temel kullanım”; 9., 10., 11. maddeler “sağlık”; 7., 16. ve 18. Maddeler “programlama” alt boyutlarında yer almıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmenler için hazırlanan dijital okuryazarlık kılavuzunda da bu çalışmada elde edilen alt boyutlara benzer şekilde yeterli çerçevesinin oluşturulduğu görülmektedir. Çalışmada dijital okuryazarlık çerçevesinde yer alan yeterlikler temel teknoloji okur yazarlığı, bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim-iş birliği, internet okuryazarlığı becerileri, dijital içerik oluşturma, güvenlik, problem çözme alt boyutları altında ifade edilmiştir (MEB Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu, 2020). Karakuş vd. (2022) dijital yeterlik algısı ölçek geliştirme çalışmasında da medya-iletişim, dijital ortamlarda öğretimi tasarlama yeterliği ve bilişim yeterliği olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır. Afacan Adanır ve Gülbahar (2022) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan ölçekte de dijital içerik geliştirme, bilgi okuryazarlığına yönelik boyutların olduğu ifade edilmektedir. Çalışmada alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 90’dır. Düşük puan düşük düzeyde ilkökul dijital yeterlik algısını ifade ederken, yüksek puan yüksek düzeyde algıyı ifade etmektedir.

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik analizlerine göre İDYAÖ dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin dijital yeterlik algılarını elde etmek amacıyla kullanılabilir bir ölçme aracıdır. Farklı bölgelerdeki öğrencilerin de kapsandığı benzeri araştırmalar yapılarak çalışma örnekleri artırılabilir. Bu ölçeğin farklı öğrenciler üzerindeki geçerlik ve güvenilirliği yeni çalışmalarla incelenebilir. Dijital yeterlik algısının farklı değişkenlerle ilişkisi incelenebilir. Günümüzde birçok eğitimin dijital araçlarla da gerçekleştirildiği dikkate alınarak bu araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracı ile 4-5. sınıf öğrencilerinde dijital yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişki incelenebilir. Hayat boyu öğrenme yeterlikleri bütün olarak incelenebilir. Son olarak bu çalışmadan elde edilen bulguların çalışma alanında program geliştirme çalışmalarına katkı sunacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Adanır Afacan, G. ve Gülbahar, Y. G. (2022). Üniversite Öğrencileri Dijital Yeterlikler Ölçeğinin Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 12(1), 122-132.
- Aksu, G., Eser, M. T. ve Güzeller, C. O. (2016). *Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Yapısal Eşitlik Modeli Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Arıkan, R. (2013). *Anketler ve Anket Soruları*. 1. Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Alpar, R. (2018). *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik-Güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Avrupa Birliği Komisyonu (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>, (Erişim Tarihi: 10.10.2017).
- Aydoğan, R., ve Gündoğdu, K. (2017). İlkokul Türkçe İletişim Yeterlik Algısı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1743-1758.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Comrey A. L. ve Lee H. B. (2013). *A First Course in Factor Analysis*. 2nd ed. Psychology Press
- Coşkun, Y. D. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Demirel, M. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'deki ilköğretim Programlarına Yansımaları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 87-105
- Ergül, D. Y., ve Taşar, M. F. (2023). Development and Validation of the Teachers' Digital Competence Scale (TDiCoS). *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(1), 148-160.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide And Reference*. 11.0 update (4th ed.). Allyn & Bacon
- Güleç, G.; Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34- 48.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Karakuş, İ., Sünbül, Ö., ve Kılıç, F. (2022). Öğretmen Adayı Dijital Yeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(35), 935-956.
- Korkmaz, Ö., Arıkaya, C., ve Altıntaş, Y. (2019). Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 40-56.
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach To Content Validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği (2012). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/talimterbiye/talimterbiye.html>, (Erişim Tarihi: 13.08.2018).
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (Erişim Tarihi: 13.08.2018).

- MEB (2014). 2014/20 sayılı Uyuşturucu Kullanımı ve Bağımlılıkla Mücadele Konulu Genelge. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/18112817_genelge.pdf, (Erişim Tarihi: 13.08.2018).
- Metin, Ö., ve Cin, M. (2021). Sosyal bilgiler Öğretmen Adaylarına Yönelik Dijital Vatandaşlık Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 445-469.
- Rennie, K.M. (1997). Exploratory and Confirmatory Rotation Strategies in Exploratory Factor Analysis". Paper Presented at The Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association (Austin, January).
- Sak, R., Sak, İ.T.Ş., Şendil, Ç.Ö ve Nas, E. (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Kocaeli niversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-256.
- Scales, P. (2015). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretim*. (Çev. Ülkü, K.). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Sekaran, U. (2003). *Research Methods for Business*. New York: John Milley and Sons. Inc. Semarang: Badan Penerbit Universitas Diponegoro
- Şahin, M., Akbaşlı, S. ve Yanpar Yelken, T. (2010). Key Competences for Lifelong Learning: The Case of Prospective Teachers. *Educational Research and Review*, 5(10), 545-556.
- Tabachnick B.G. ve Fidell L.S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. (Çev. Baloğlu M). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yay.
- TDK (2023a). Program. <https://sozluk.gov.tr/>, (Erişim Tarihi: 03.02.2023).
- TDK (2023b). Yeterlik. <https://sozluk.gov.tr/>, (Erişim Tarihi: 03.02.2023).
- Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018) <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf>, (Erişim Tarihi: 14.05.2017).
- TÜİK (2017). *Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Araştırması*, (Erişim Tarihi: 14.05.2017).
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 449- 460
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi
- Yeşilay (2014) Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Programı. <https://tbm.org.tr/>
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilim Bilimleri Kongresi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi
- Zengin, M. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD)*, 15(27), 1-28



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1000-1014.
|| Geliş Tarihi-Received: 15.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 10.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1360961

**6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Millî Kültürümüz
Temasına Ait Tematik Söz Varlığı Açısından
Karşılaştırılması**

*Comparison of the 6th Grade Turkish Textbooks in Terms of Thematic Vocabulary
Belonging to the Theme of National Culture*

Selvanur KAYHAN*
Nilüfer SERİN**

Öz

Türkçe dersi öğretim programı hazırlanırken benimsenen tematik yaklaşım beraberinde tematik sözcük öğretimi de getirmiştir. Tematik sözcük öğretimi öğrencilerin aynı tema etrafında birleşen sözcükleri beraber öğrenmelerine, sözcükler arasında ilişki kurmalarına yardımcı olmaktadır. Bu durumda Türkçe ders kitapları, tematik sözcük öğretimi açısından önemli hâle gelmektedir. Farklı yayınevleri tarafından hazırlanan kitaplarda aynı tema içinde yer alan tematik söz varlığının kitaplar arasında büyük oranda benzerlik göstermesi gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı 6. sınıf Türkçe ders kitaplarını "Millî Kültürümüz" temasına ait tematik söz varlığı açısından karşılaştırmaktır. Bu amaçla 6. sınıf Türkçe ders kitaplarına ait Millî Kültürümüz temasının metinleri incelenmiştir. Nitel araştırma desenine göre tasarlanan çalışmanın verileri doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin içerik analizinde sıklık programından yararlanılmış, kullanım sıklığı yüksek olan söz varlığı unsurları tespit edilerek belirlenen alt temalara göre sınıflandırılmış, yüzde ve frekans tabloları çıkarılmıştır. Araştırmanın sonucunda, MEB Yayınları (A) Türkçe ders kitabının Millî Kültürümüz temasında yer alan metinlerin daha fazla söz varlığı ve sözcük çeşitliliği içerdiği, MEB Yayınları (B) Türkçe ders kitabı metninin en çok tematik sözcük barındıran kitap olduğu, MEB Yayınları (A) Türkçe ders kitabında Millî Kültürümüz temasına ait tematik sözcüklerin dağılımının diğer ders kitaplarına göre daha dengeli olduğu, genel söz varlığıyla en uyumlu kitabın Ekoyay ders kitabı olduğu ve her üç kitapta en sık kullanılan sözcükler bakımından oluşan ortaklığın düşük oranda olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ders kitapları, söz varlığı, tematik söz varlığı, millî kültür

Abstract

The thematic approach adopted while preparing the Turkish curriculum brought thematic vocabulary teaching along. Thematic vocabulary teaching helps students learn the words united around the same theme together and establish relationships between words. In this case, Turkish textbooks become important in terms of thematic vocabulary teaching. It is

* Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, Trabzon/Türkiye, e-posta: selvanurkayhan@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6710-9815.

** Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon/Türkiye, e-posta: niluferserin@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3747-0981.

thought that in the books prepared by different publishers, the thematic vocabulary within the same theme must show a great deal of similarity between the books. This study aims to compare the 6th-grade Turkish textbooks in terms of thematic vocabulary belonging to the theme of "national culture". For this purpose, the texts of the theme of "Our National Culture" in MEB publications 6th-grade Turkish textbook (A), MEB publications 6th-grade Turkish textbook (B) and EKOYAY Education Publications 6th-grade Turkish textbooks were examined. The data of the study was designed according to the qualitative research design. In the content analysis of the data obtained, the frequency program was used, the vocabulary elements with a high frequency of use were determined and classified according to the determined sub-themes, and percentage and frequency tables were prepared. At the end of the research, it was determined that the texts in the theme of our National Culture of MEB textbook (A) contain more vocabulary and word diversity, the texts of MEB textbook (B) have the most thematic words, In MEB textbook (A), the distribution of thematic words belonging to the theme of our National Culture is more balanced than other textbooks, the book that is most compatible with the general vocabulary is the Ekoyay textbook, and the commonality in terms of the most frequently used words in all three books is found to be low.

Keywords: Textbooks, vocabulary, thematic analysis, national culture

Giriş

Söz varlığı kavramı *Türkçe Sözlük*'te (2011, s. 2158) "Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler" şeklinde tanımlanmış, Hengirmen (1999, s. 342) de aynı kavramı "bir dilde bulunan yerli ve yabancı bütün sözcüklerin oluşturduğu bütünlük" olarak ifade etmiştir. Ancak söz varlığı kavramının sınırları çok daha geniştir. Söz hazinesi, söz dağarcığı, kelime hazinesi, kelime dağarcığı ve vokabüler birbirlerinin yerine kullanılabilirken hiçbirisi tek başına söz varlığı kavramını karşılayamamaktadır (Kurudayıoğlu, 2005). Aksan'a (2015) göre bir dilin yalnızca kelimelerini değil, atasözlerini, deyimlerini, kalıplaşmış ifadelerini, terimlerini ve anlatım kalıplarını kapsayan söz varlığı kavramı, aynı zamanda ortak dili konuşan toplumun dünya görüşünü de yansıtmaktadır. "Türkçenin bu bağlamda zengin ve geniş kapsamlı bir niteliğe sahip olduğu görülmektedir" (Erol ve Sarıkaya, 2016, s. 53).

Ana dili öğretiminde birincil hedef öğrencilerin dört temel dil becerilerini geliştirmektir. Bu becerilerin öğrencilere yeterli bir düzeyde kazandırılması da öğrencilerin söz varlıklarının geliştirilmesi ile mümkündür (Karagöl ve Tarakçı, 2019). Göçer'e (2010) göre dinleme ve okuma etkinliklerinin yanında öğrencinin kendisini sözlü ve yazılı olarak etkili bir biçimde ifade etmesi ve iletmek istediği mesajı alıcıya doğru şekilde ulaştırması için geniş bir sözcük hazinesine sahip olması gerekmektedir. Başka bir deyişle söz varlığı öğretimi temel dil becerilerinin kazandırılmasının ön koşullarından birisidir (Budak, 2000). Türkçe dersinde kelime öğretimi dil becerilerinin yanında zihinsel becerileri de desteklemekte ve okul başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Karadüz ve Yıldırım, 2011; Akyol ve Temur, 2014). Tüm bu durumlar söz varlığının Türkçe öğretimindeki önemini gözler önüne sermektedir.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınarak hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda dil becerileri, merkeze öğrenciyi alarak kazandırılmaya çalışılmaktadır (Güneş, 2013). Buna göre metin öğretimi yerine metinle öğrenme kavramı ön plana çıkmış; kazanımlar, metinler ve çeşitli etkinlikler yoluyla öğrenciye öğretilmeye çalışılmıştır. Böylelikle dil ve zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ders kitaplarında yer alan metinlerin rolü önemli bir hâle gelmiştir. Program hazırlanırken yararlanılan diğer bir yaklaşım da tematik yaklaşımdır (Güneş, 2013). Bu yaklaşımla birlikte her temada bir konu işlenmektedir. Öğrencilere aktarılacak konu aynı tema içerisinde farklı türlerde metinlerle kazandırılmaktadır (Kılınç ve Duman, 2012). Böylece ders kitaplarına seçilen metinler belirli temalar etrafında sınıflandırılıp bir bütünlük oluşturmaktadır. Coşkun ve Taş'a (2008) göre de öğrenciler, bir tema etrafında

toplanan metinler yoluyla o konuya yönelik birikimlerini arttırabilirler. Tematik yaklaşımla hazırlanmış ders kitaplarında sözcük öğretimi de yine o tema etrafında yer verilen kelimelerle gerçekleştirilmektedir. Bu yaklaşım esas alınarak hazırlanmış Türkçe ders kitabında her temada farklı bir konuya ait söz varlığının öğrenilmesi öğrencilerin sözcük hazinelerini genişlik yönünde geliştirmektedir (Onan, 2017). Genişlik, Göğüş'e (1978, s. 360) göre "çeşitli konularda çok şey bilmektir."

Tematik sözcük öğretiminde aynı tema etrafında kümelenmiş sözcüklerin öğretimi söz konusudur. Böylece öğrenciler sistemli bir şekilde çeşitli konular etrafında yer alan kelimeleri öğrenip kelime hazinelerini geliştirmektedirler (Mirjalili, Jabbari ve Rezai, 2012; Yılmaz-Canöz, 2020). Sözcük öğretiminin anlamsal açıdan yakınlık taşıyan sözcüklerle mi ya da birbirinden bağımsız sözcüklerle mi gerçekleştirileceği üzerinde bir uzlaşma varılmamıştır (Özlu, 2009). Ancak anlam bilimcilerde göre de belirli konular çevresinde toplanan kelimelerle daha iyi bir sözcük öğretimi gerçekleştirilebilir (Yılmaz-Canöz, 2020). Böylece öğrenciler bir temada birbiri ile bağlantılı metinleri ya da konuyu öğrenebilir (Çeçen ve Çiftçi, 2007) ve o temaya ait söz varlığını bütüncül bir biçimde edinebilirler. Bu durumda hazırlanan Türkçe ders kitaplarında tematik kelime sayısının fazla olması beklenmektedir.

Tematik kelime bir konu veya bir tema etrafında bir araya getirilen ve birbirleriyle ilişkili olan kelimelere denilmektedir (Mutlu, 2009). Fillmore'a (1985, Tinkham, 1997'den) göre bu kelimeler birbirlerine dil bilgisel değil bilişsel bir ilişkiyle bağlıdır. Tematik kelimeler, ders kitaplarında yer alan temaların daha iyi anlaşılmasını ve o temalarla ilgili çeşitli terim ve kavramların öğrenilmesini sağlamaktadır. Bu kelimeler bir temayı ifade eden anahtar sözcükler olarak da açıklanabilir (Çeçen, Kurnaz ve Akaydın, 2014). Bu durumda aynı sınıf seviyesi için birden fazla ders kitabı okutulduğu göz önüne alındığında, öğrencilere eşit fayda sağlanması açısından bu kitaplarda yer alan tematik sözcüklerin benzerlik göstermesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Karadağ'a (2019) göre ders kitaplarına alınan metinler öğretim programına göre belirlenen tema ve alt temalara göre belirlenmesine rağmen aynı sınıf düzeyinde kitaplar arasında farklılaşma söz konusu olmaktadır. Farklı yayınevleri tarafından hazırlanan kitapların söz varlıkları da farklılık gösterebilir fakat aynı tema içinde yer alan tematik söz varlığının kitaplar arasında büyük oranda benzerlik göstermesi beklenmektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Çeçen, Kurnaz ve Akaydın'ın (2014) 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan "Millî Kültür" teması metinlerinde yer alan tematik kelimeleri belirleyip karşılaştırdığı çalışmalarında farklı yayınevlerinin hazırladığı kitaplarda kullanılan tematik kelimelerin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Gökçe (2014) de 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını "Toplum Hayatı" temasının içerdiği söz varlığı açısından karşılaştırmış ve metinlerdeki söz varlığı öğelerinin, metnin içeriğini yansıtıcı özellikte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Maden, Maden ve Demir (2017) ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan "Atatürkçülük" temasına ait söz varlığının çalışma kitaplarına yansımalarını inceledikleri çalışmalarında söz varlığının 7. sınıf dışında sınıf seviyelerine paralel olarak dengeli bir biçimde arttığını tespit etmişlerdir. Alan yazında ders kitaplarında yer alan söz varlığıyla ilgili yapılmış başka çalışmalar da bulunmaktadır (Turhan, 2010; Uludağ, 2010; Baş ve Demirci, 2015; Karadağ, 2019; Bulut ve Taçyıldız, 2020; Mete, 2020). Öğrencilere söz varlığını kazandırmada en önemli materyalin ders kitapları olduğu göz önüne alındığında farklı yayınevleri tarafından hazırlanmış ders kitaplarında yer alan temaların birbiri ile ortak tematik söz varlığı taşımaları gerektiği düşünülmektedir. Aynı düzey için hazırlanan birden fazla yayınevine ait ders kitapları Türkiye'nin çeşitli illerinde çok sayıda öğrenci tarafından kullanılmaktadır. Her seviyede öğrencilerin belirli bir söz varlığını kazanmış olmaları gerektiği düşünüldüğünde ders

kitaplarında yer verilmiş tematik söz varlığı ve bu açıdan taşıdıkları benzerlik önem arz etmektedir. Bu sebeple çalışmada aynı seviyede okutulan ve farklı yayınevleri tarafından hazırlanmış ders kitapları Türkçe dersinin zorunlu temalarından birisi olan “Millî Kültürümüz” temasına ait tematik söz varlığı açısından karşılaştırılarak ders kitaplarının birbirleri ile ne derece örtüştükleri belirlenmeye çalışılmıştır. Alan yazında 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında “Millî Kültürümüz” temasına ait söz varlığının alt temalara ayrılarak incelendiği bir çalışma bulunmadığı tespit edilmiştir. Aynı sınıf seviyesine ait farklı ders kitaplarında aynı temanın alt temalara ayrılarak karşılaştırılmasının ders kitaplarında yer alan temalara seçilecek metinlerin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı 6. sınıf Türkçe ders kitaplarını “Millî Kültürümüz” temasına ait tematik söz varlığı açısından karşılaştırmaktır. Bu amaç kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Millî Kültürümüz temasının içerdiği söz varlığı dağılımı nasıldır?
2. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Millî Kültürümüz temasında ortak kullanılan kelimeler nelerdir?
3. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Millî Kültürümüz temasının içerdiği tematik söz varlığı dağılımı nasıldır?
4. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Millî Kültürümüz temasının içerdiği tematik söz varlığının alt temalara göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. “Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41). Durum çalışması ise “sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi” şeklinde tanımlanabilir (Merriam, 2013). Bu çalışmada ders kitapları incelendiğinden verilerin elde edilmesinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189). Nitekim doküman nitel araştırmaların en önemli veri kaynaklarından (Creswell, 2019).

Veri Kaynakları

Bu çalışmanın veri kaynaklarını 2020-2021 yılında okutulan 6. sınıf MEB Yayınları Türkçe ders kitabı/Ertürk vd., 6. sınıf Türkçe ders kitabı/Ceylan vd. ve 6. sınıf Ekoyay Eğitim Yayınları ders kitaplarındaki Millî Kültürümüz temasında yer alan metinler oluşturmaktadır. Çalışmada söz varlığı unsurları, her bir ders kitabında yer alan Millî Kültürümüz temasına bağlı 4 metin olmak üzere toplam 12 metinden elde edilmiştir. Millî Kültürümüz teması, bu temanın tüm sınıflarda okutulan zorunlu temalardan birisi olması sebebiyle seçilmiştir. Dinleme metinleri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmada 6. sınıf MEB Yayınları Türkçe ders kitabı/Ertürk vd. MEB Yayınları (A) ve 6. sınıf Türkçe ders kitabı/Ceylan vd. MEB Yayınları (B) şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını oluşturan Millî Kültürümüz temasına ait metinler ve türleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. İncelenen 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Millî Kültürümüz Temasında Yer Alan Metinler ve Türleri

Kitap Adı	Metinler	Tür
MEB Yayınları (A)	İki Çay, Biri Demli Olsun...	Bilgilendirici
	Adam Olmuş Çocuklar - Barış Manço	Bilgilendirici
	Torunuma Mektuplar	Bilgilendirici
	Yüksek Yüksek Tepelere Ev Kurmasınlar	Hikâye edici
MEB Yayınları (B)	Anadolu	Şiir
	Tarhananın Öyküsü	Bilgilendirici
	Ana Dili	Şiir
	Vatan Destanı	Şiir
Ekoyay Eğitim Yayınları	Gazlı Göl	Hikâye edici
	Forsa	Hikâye edici
	Nineme Ninni	Şiir
	Ozan	Şiir

Araştırma Süreci

Araştırma sürecinde ilk önce “Simple Concordance Program 4.0” kullanılarak 6. sınıf MEB Yayınları (A) Türkçe ders kitabı, MEB Yayınları (B) 6. sınıf Türkçe ders kitabı ve 6. sınıf Ekoyay Eğitim Yayınları ders kitaplarındaki Millî Kültürümüz temasında yer alan metinlerin sıklık dizinleri çıkarılmıştır. Veri kaynaklarına ait söz varlığının belirlenmesinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. Ders kitaplarındaki Millî Kültürümüz temasında yer alan metinler her bir ders kitabı için ayrı olarak oluşturulan Microsoft Office Metin belgelerinde sınıflandırılmıştır.
2. Çalışmada kullanılan “Simple Concordance Program 4.0” iki boşluk arasında kalan her karakteri bir kelime olarak aldığı için metinler programa sokulmadan önce birleşik kelimeler, ikilemeler, deyimler ve kalıp sözlerin boşlukları silinerek programın bu ifadeleri bir kelime olarak algılaması sağlanmıştır.
3. Metinlerde geçen özel isimler korunmuş, eş anlamlı kelimelerin ise ne anlama geldikleri parantez içinde belirtilmiştir.
4. Kullanılan program rakamları algılamadığı için metinlerde yer alan sayılar harflerle ifade edilmiş, iki ve ikiden fazla basamaklı sayılar programın tek bir kelime okumasını sağlamak amacıyla birleştirilmiştir.
5. Programdan elde edilen sıklık listelerinde yer alan çekim ekleri silinerek aynı sözcüğün çekim ekleriyle değişerek birden fazla sözcük gibi algılanmasının önüne geçilmiştir.

Millî Kültürümüz temasının söz varlığı belirlendikten sonra tematik söz varlığını belirleme aşamasına geçilmiş ve elde edilen söz varlığı unsurları çeşitli alt temalara göre sınıflandırılmıştır. Alt temalar belirlenirken 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019) yer alan “Temalar ve Konu Önerileri” tablosundaki Millî Kültürümüz temasına ait konulardan yararlanılmıştır. Programda yer alan konu başlıklarından “Mekânlar”, “Tarihî Şahsiyetler”, “Vatan” konuları çalışmanın alt temaları olarak belirlenmiş ancak metinlerdeki birçok tematik sözcük tabloda belirtilen konular tarafından karşılanmadığı için bu alt temalara araştırmacılar tarafından eklemeler yapılmıştır. Eklemeler yapılırken 2 alan uzmanının görüşü alınmış ve belirlenen söz varlığıyla çıkarılan alt temalar karşılaştırılarak ortak kodlara ulaşılmıştır. Bu eklemeler sonucunda “Edebiyat”, “Din ve Gelenekler”, “Mekânlar”, “Meslekler”, “Millî Mücadele”,

“Tarihî Şahsiyetler”, “Ülke, Milliyet ve Dil”, “Vatan” ve “Yemek Kültürü” olmak üzere toplamda 10 alt tema çalışmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizinde yapılması amaçlanan “birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Bu aşamada ilk önce programdan yararlanarak toplam ve farklı sözcük sayılarına ulaşılmış, kullanım sıklığı yüksek olan söz varlığı unsurları tespit edilmiştir. Daha sonra belirlenen alt temalara göre metinlerdeki sözcükler sınıflandırılmış, yüzde ve frekans tabloları çıkarılmıştır. Oluşturulan tablolar içerik analizi yöntemi ile yorumlanmıştır.

Çalışmada 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019) dışında kalan alt temalar belirlenirken 2 alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve tespit edilen söz varlığıyla çıkarılan alt temalar karşılaştırılarak ortak kodlara ulaşılmıştır. Aynı zamanda elde edilen verilerin alt temalara göre sınıflandırılmasında bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuş, üzerinde ortak karar alınan kelimeler sınıflandırılmıştır. Sonrasında, üzerinde mutabık kalınmayan kelimeler için görüşülmüş, araştırmacı ve alan uzmanının görüş birliğiyle karara varılmıştır. Böylece çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Millî Kültürümüz temasına ait söz varlığına ilişkin bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur.

6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Millî Kültürümüz temasına ait söz varlığı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Millî Kültürümüz Temasına Ait Söz Varlığı

Kitap Adı	Toplam Sözcük Sayısı	Farklı Sözcük Sayısı	TK/FK
MEB Yayınları (A) Ders Kitabı	2129	852	2.49
MEB Yayınları (B) Ders Kitabı	816	446	1.82
Ekoyay Eğitim Yayınları Ders Kitabı	1452	695	2.08

Tablo 2’de Millî Kültürümüz temasına ait toplam ve farklı sözcük sayısı incelendiğinde MEB Yayınları (A) 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Millî Kültürümüz temasına ait 852’si farklı olmak üzere toplam 2129 sözcük bulunduğu ve toplam sözcüğün, farklı sözcüğün 2.49 oranında tekrarlanmasıyla oluştuğu görülmektedir. MEB Yayınları (B) 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Millî Kültürümüz temasında ise 446’sı farklı olmak üzere toplam 816 sözcük bulunduğu ve toplam sözcüğün, farklı sözcüğün 1.82 oranında tekrarlanmasıyla oluştuğu görülmektedir. EKOYAY Eğitim Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında ise Millî Kültürümüz temasına ait 695’i farklı olmak üzere toplam 1452 sözcük bulunduğu ve toplam sözcüğün, farklı sözcüğün 2.08 oranında tekrarlanmasıyla oluştuğu görülmektedir.

Ders kitaplarında yer alan Millî Kültürümüz temasına ait metinlerde en sık kullanılan yirmi sözcük sıralaması Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Millî Kültürümüz Temasında En Sık Kullanılan Yirmi Sözcük Sıralaması

MEB Yayınları (A)			MEB Yayınları (B)			Ekoyay Eğitim Yayınları		
Sıra No	Sözcük	Sıklık	Sıra No	Sözcük	Sıklık	Sıra No	Sözcük	Sıklık
1.	bir	55	1.	bir	30	1.	bir	57
2.	ol-	50	2.	tarhana	21	2.	kız	22
3.	çay	44	3.	o	18	3.	su	20
4.	ve	38	4.	bu	17	4.	o	18
5.	bu	35	5.	dil	13	5.	nine	14
6.	de/da	31	6.	el	12	6.	iç	12
7.	ben	22	7.	gibi	10	7.	bu	11
8.	çok	20	8.	biz	9	8.	gün	11
9.	biz	18	9.	su	9	9.	mı/mi	11
10.	Zeynep	18	10.	çorba	8	10.	ol-	11
11.	gel-	17	11.	ol-	8	11.	başla-	10
12.	var	17	12.	de/da	7	12.	de-	10
13.	kendi	16	13.	ilave et-	7	13.	gibi	10
14.	köy	15	14.	ve	7	14.	güzel	9
15.	o	15	15.	ana	6	15.	ihtiyar	9
16.	baba	14	16.	Anadolu	6	16.	yer	9
17.	gün	14	17.	her	6	17.	de/da	8
18.	en	13	18.	sen	6	18.	her	8
19.	gibi	13	19.	hâl	5	19.	kendi	8
20.	güt-	13	20.	kariştir-	5	20.	koş-	8

Tablo 3'te Millî Kültürümüz temasına ait metinlerde en sık kullanılan yirmi sözcük incelendiğinde "bir" sözcüğünün 3 kitapta da en sık kullanılan sözcük olduğu görülmektedir. Tabloda ders kitaplarının Millî Kültürümüz temasında en sık geçen 20 sözcük göz önüne alındığında Millî Kültürümüz temasında yer alan ortak sözcüklerin "bir", "ol-", "bu", "de/da", "o" sözcükleri olmak üzere 5 sözcükten oluştuğu görülmektedir. Ders kitapları birbiriyle karşılaştırıldığında MEB Yayınları (A) ile MEB Yayınları (B) ders kitaplarında Millî Kültürümüz temasının içerdiği ortak söz varlığının "bir", "ol-", "ve", "bu", "de/da", "biz" ve "o" sözcükleri olmak üzere 7 sözcükten oluştuğu görülmektedir. MEB Yayınları (A) ile Ekoyay Eğitim Yayınları ders kitaplarında Millî Kültürümüz temasının içerdiği ortak söz varlığının "bir", "ol-", "bu", "de/da", "kendi", "o", "gün", "gibi" sözcükleri olmak üzere 8 sözcükten oluştuğu görülmektedir. MEB Yayınları (B) ile Ekoyay Eğitim Yayınları ders kitaplarında Millî Kültürümüz temasının içerdiği ortak söz varlığının "bir", "o", "bu", "gibi", "su", "ol-", "de/da" ve "her" sözcükleri olmak üzere 8 sözcükten oluştuğu görülmektedir. Burada Türkçede geçiş sıklığı yüksek olan zamirler, bağlaçlar, edatlar dikkat çekmektedir.

Ders kitaplarında yer alan Millî Kültürümüz temasına ait metinlerdeki tematik söz varlığı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ders Kitaplarındaki Millî Kültürümüz Temasında Yer Alan Tematik Söz Varlığı

Kitap Adı	Toplam Sözcük Sayısı	Tematik Sözcük Sayısı	Tematik Sözcüklerin Yüzdesi
MEB Yayınları (A)	2129	153	%7.18
MEB Yayınları (B)	816	97	%11.88
Ekoyay Eğitim Yayınları	1452	62	%4.26

Tablo 4’te ders kitaplarındaki Millî Kültürümüz temasında yer alan tematik söz varlığı incelendiğinde MEB Yayınları (A) 6. sınıf Türkçe Ders Kitabında Millî Kültürümüz temasında yer alan 2129 sözcükten 153 tanesinin tematik sözcük olduğu ve bu sözcüklerin temada yer alan toplam sözcük sayısının %7.18’ini oluşturduğu görülmektedir. MEB Yayınları (B) 6. sınıf Türkçe Ders Kitabında Millî Kültürümüz temasında yer alan 816 sözcükten 97 tanesinin tematik sözcük olduğu ve bu sözcüklerin temada yer alan toplam sözcük sayısının %11.88’ini oluşturduğu görülmektedir. Ekoyay Eğitim Yayınları 6. sınıf Türkçe Ders Kitabında Millî Kültürümüz temasında yer alan 1452 sözcükten 62 tanesinin tematik sözcük olduğu ve bu sözcüklerin temada yer alan toplam sözcük sayısının %4.26’sını oluşturduğu görülmektedir.

MEB Yayınları (A) 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Millî Kültürümüz temasına ait tematik söz varlığı Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. MEB Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (A) Millî Kültürümüz Temasına Ait Tematik Söz Varlığı

Temalar	Tematik Söz Varlığı	f	%
Edebiyat	atasözü, Bekir Erdoğan, Cezmi Ersöz, destan, deyim, edebî eser, edebiyat, edebiyatçı, hikâye, kağıt, kelime, kitap, kitap oku-, mektup, Oğuz Atay, öykü, Pir Sultan Abdal, Sezai Karakoç, şair, şiir, Türkçe, yazar, yazı, yaz-, Yılmaz Odabaşı	25	16.33
Din ve Gelenekler	âdet, ata, din, düğün, gelenek, görücü, gelin git-, inanç, kız ver-, misafir	10	6.53
Mekânlar	Anıtkabir, Beyoğlu, çay ocağı, çayhane, Eminönü, han, İzmir, kahve, Kapalıçarşı, Karaköy, Kemah, köy, memleket, Orta Asya, Rize, Sakarya, şehir, tabiat	18	11.76
Meslekler	çaycı, çaycılık, kahvecilik, meslek, yazar	5	3.26
Millî Mücadele	bağımsızlık, barış, bin dokuz yüz yirmi iki, Büyük Taarruz, düşman, gazi, savaş, silah, şehit, şehit ver-	10	6.53
Sanat	albüm, Anadolu Pop Folk, Âşık Veysel, Barış Manço, beste, beste yap-, çalgı çal-, dans et-, Dönence, film, konser, konser ver-, Kurtalan Ekspres, müzik, müzik akımı, müzik grubu, parça, plak çıkar-, portre, şarkı, şarkı söyle-, tablo, türkü, türkü yak-, yediden yetmiş yediye	25	16.33
Tarihî Şahsiyetler	Atatürk, Dede Korkut, Fatih, Mimar Sinan, Türk büyükleri	5	3.26
Ülke, Milliyet ve Dil	Arapça, Avrupa, Bulgarca, dil, Ekvator, Farsça, Flemenkçe, Fransa, Fransızca, İbranice, İngilizce, Japon, Japonca, Japonya, Kongo, Mısır, Mısırlı, Türkiye, ülke, yabancı dil, Yunanca	21	13.72
Vatan	Anadolu, asker, bayrak, bin yetmiş bir, Cumhuriyet, devlet, devrim, Malazgirt Savaşı, millet, ordu, Osmanlı, şehit, şehit vermek, tarih, Türk, ulus, yurt, yurt edinmek	18	11.76
Yemek Kültürü	çay, çay demle-, demlik, iç-, içecek, ikram et-, kahve, kahvaltı, peynir, servis, servis yapmak, simit, su, şeker, yemek, yudumlamak	16	10.45
	Toplam	153	99.93

Tablo 5 incelendiğinde MEB Yayınları (A) 6. sınıf Türkçe Ders Kitabında Millî Kültürümüz temasına ait tematik söz varlığının 153 sözcükten oluştuğu görülmektedir. Söz varlığının en fazla Edebiyat (%16.33), Sanat (%16.33) ile Ülke, Milliyet ve Dil (%13.72) alt temalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu alt temaları Mekânlar (%11.76), Vatan (%11.76), Yemek Kültürü (%10.45), Din ve Gelenekler (%6.53), Millî Mücadele (%6.53), Meslekler (%3.26) ve Tarihî Şahsiyetler (%3.26) alt temalarının takip ettiği görülmektedir.

MEB Yayınları (B) 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Millî Kültürümüz temasına ait tematik söz varlığı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. MEB Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı (B) Millî Kültürümüz Temasına Ait Tematik Söz Varlığı

Temalar	Tematik Söz Varlığı	f	%
Edebiyat	destan, Fuzuli, kelime, ninni, öykü	5	5.15
Din ve Gelenekler	abdest al-, ata, ecdat, Ergenekon, gelenek, geleneksel, Kâbe, kültürel, miras, türbe	10	10.30
Mekânlar	Anadolu, Ankara, Denizli, Kahramanmaraş, konak, Malatya, Maraş, memleket, meydan, Türkeli, yayla	11	11.34
Meslekler	-	-	-
Millî Mücadele	cenk, gazi, hürriyet, kahraman, kahramanlık, Osmanlı, silah çat-	7	7.21
Sanat	sanat, şarkı	2	2.06
Tarihî Şahsiyetler	Sultan Osman, Tuğrul Bey	2	2.06
Ülke, Milliyet ve Dil	Arap, dil, Farsça, Türkiye	4	4.12
Vatan	al bayrak, asker, Cumhuriyet, devlet, fetheyle-, millet, Orta Asya, Türk, vatan, vatan, vatandaş, yurt	11	11.34
Yemek Kültürü	afiyet olsun, bardak, bereket, besleyici, buğday, çay, çay bardağı, çay kaşığı, çorba, damak tadı, doğran-, domates, ekşi, gıda, haşlan-, karıştır-, kaynat-, kavur-, kırmızıbiber, kıvamı yakala-, köpür-, mayalan-, mutfak, nane, nohut, ocak, pişir-, pul biber, salça, servis yap-, sofrası, soğan, su bardağı, süt, tarhana, tarif, tatlı, tatlı kaşığı, taze, tencere, tereyağı, topaklan-, tuz, yemek kaşığı, yoğurt	45	46.39
	Toplam	97	99,97

Tablo 6 incelendiğinde MEB Yayınları (B) 6. sınıf Türkçe Ders Kitabında Millî Kültürümüz temasına ait tematik söz varlığının 97 sözcükten oluştuğu görülmektedir. Söz varlığının en fazla Yemek Kültürü (%46.39) temasında bulunduğu görülmektedir. Yemek kültürü alt temasını Mekânlar (%11.34), Vatan (%11.34), Din ve Gelenekler (%10.30), Millî Mücadele (%7.21), Edebiyat (%5.15), Ülke, Milliyet ve Dil (%4.12), Sanat (%2.06) ve Tarihî Şahsiyetler (%2.06) alt temalarının takip ettiği görülmektedir. MEB Yayınları (B) 6. sınıf Türkçe Ders Kitabında Millî Kültürümüz temasına ait metinlerde Meslekler alt temasına ait herhangi bir söz varlığı unsuruna rastlanılmamıştır.

Ekoyay Eğitim Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Millî Kültürümüz temasına ait tematik söz varlığı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Ekoyay Eğitim Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Millî Kültürümüz Temasına Ait Tematik Söz Varlığı

Temalar	Tematik Söz Varlığı	f	%
Edebiyat	bir varmış bir yokmuş, evvel zaman içinde kalbur saman içinde, masal, ninni	4	6.45
Din ve Gelenekler	dua, emrihak, Hızır Aleyhisselam, kına, menkıbe, menkıbe oku-, seccade	7	11.29
Mekânlar	Afyonkarahisar, Edremit, kasaba, köy, liman, Malta, mekân, memleket, oda, Orta Anadolu, ova	11	17.74
Meslekler	-	-	-
Millî	bölük, cenk, donanma, dövüş, kahraman, kalkan, kılıç, paşa,	15	24.19

Mücadele	sancak, savaş, sefer, seferberlik, şehit, şehit ol-, zırh		
Sanat	saz çalmak, türkü	2	3.22
Tarihî Şahsiyetler	Kral Midas	1	1.61
Ülke, Milliyet ve Dil	dil, Türk, ülke, Yemen	4	6.45
Vatan	al bayrak, asker, şehit, şehit ol-, vatan, yurt	6	9.67
Yemek Kültürü	ayva, badem, bal, ihlamur, lokma, maya, ocak, sofrası, su, şeker, tadımlık, yiyecek	12	19.35
Toplam		62	99,97

Tablo 7 incelendiğinde Ekoyay Eğitim Yayınları 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı Millî Kültürümüz temasına ait tematik söz varlığının 62 sözcükten oluştuğu görülmektedir. Söz varlığının en fazla Millî Mücadele (%24.19), Yemek Kültürü (%19.35) ve Mekânlar (%17.74) alt temalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu alt temaları Din ve Gelenekler (%11.29), Vatan (%9.67), Edebiyat (%6.45), Ülke, Milliyet ve Dil (%6.45), Sanat (%3.22) ve Tarihî Şahsiyetler (%1.61) alt temalarının takip ettiği görülmektedir. Ekoyay Eğitim Yayınları 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı Millî Kültürümüz temasına ait metinlerde Meslekler alt temasına ait herhangi bir söz varlığı unsuruna rastlanılmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada alt temalar belirlenirken 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konu önerilerinden yararlanılmış fakat programda her üç ders kitabında yer alan Millî Kültürümüz temasına ait metinleri karşılayacak yeterli konu önerisine rastlanılmamıştır. Ders kitaplarında yer alan metinlerde geçen edebiyat, sanat, din, millî mücadele, meslekler, yemek kültürü, ülke, milliyet ve dil alt temaları çalışmaya araştırmacılar tarafından eklenmiştir. Benzer şekilde Uyar (2007) da çalışmasında Türkçe ders kitaplarında aktarılması gereken kültür konularının Türkçe, din, edebiyat, tarihî şuur, değerler ve normlar, müzik, plastik sanatlar ve el sanatları ile mimari olduğunu belirtmiştir fakat Türkçe dışında bu kültür konuları da yine programda yer almamaktadır. Bu durumda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) ders kitaplarında yer alan bu kavramların ihmal edildiği söylenebilir.

6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Millî Kültürümüz temasına ait söz varlığı incelendiğinde, kelimelerin MEB yayınları (A) 6. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde 2.49, Ekoyay Eğitim Yayınları 6. sınıf Türkçe ders kitabında 2.08 oranında tekrar ettiği görülürken, MEB Yayınları (B) 6. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde kelimelerin 1.82 oranında tekrar ettiği görülmüştür. Yani MEB Yayınları (B) 6. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde bazı kelimeler öğrencilerin karşısına ikinci bir defa çıkmamaktadır. Güzel, Karadağ ve Kurudayıoğlu'nun (2005) çalışmasında da 5. sınıf Türkçe ders kitabında kullanılan 1.967 farklı kelimenin 1.048'inin bir sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. Baş ve Demirci (2015) de çalışmalarında 2. sınıf Türkçe çalışma kitabındaki kelimelerin 1.13 oranında tekrar ettiğini belirlemişlerdir. Bu durumda öğrencilerin bazı önem atfeden kelimelerle ikinci kez karşılaşması metnin etkinlikleri kısmında gerçekleşmekte ya da öğrenci bu kelimelerle ikinci defa karşılaşmamaktadır. Kelime ile yalnızca bir kez karşılaşmak kelimenin kalıcı olarak öğrenilmemesine sebep olmaktadır (Baş ve Demirci, 2015). Bu durum Millî Kültürümüz teması metinlerinde öğrencinin temayla ilgili önemli kelimeleri kavrayıp içselleştirebilmesi için metinde yeteri kadar yer verilmeyen kelimelerin tespit edilip öğrencilerin karşısına etkinliklerde çıkarmak gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu öğrencilerin önemli tematik sözcükleri üretici söz varlığına eklemesi açısından da önemlidir.

Ders kitaplarında kullanılan kelimeler incelendiğinde, her üç kitapta bulunan ortak kelime sayısının 67 olduğu tespit edilmiştir. Ortak kelime sayısının farklı kelime sayılarına oranının MEB Yayınları (A) ders kitabında %7,8, Ekoyay Yayınları ders kitabında %9,6 ve MEB Yayınları (B) ders kitabında %15 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kitaplarda yer alan kelime sayıları göz önüne alındığında bu oranların düşük olduğu görülmektedir. Karadağ'ın (2019) çalışmasında da aynı sınıf düzeyi için hazırlanan farklı yayınevlerine ait Türkçe ders kitapları arasındaki ortak söz varlığının %45'in altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ders kitapları hazırlanırken metinlerde yer alacak sözcüklerin ortak bir sözcük havuzundan seçilmediğini göstermektedir. Nitekim Doğru (2008) da çalışmasında öğrencilere ortak bir söz varlığı kazandırma amacına yönelik herhangi bir kelime kazandırma ölçütünün bulunmadığını, öğrencilere kazandırılacak söz varlığının ders kitapları hazırlayıcılarına bırakıldığını belirtmiştir. Oysaki ortak bir söz varlığı, aynı sınıf seviyesindeki öğrencilerin ortak bir dil seviyesine ulaşmalarını da sağlar (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010). Bu durum incelenen ders kitaplarında Millî Kültürümüz temasına ait metinlerin ortak söz varlığı kazandırma açısından yetersiz olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ders kitaplarında Millî Kültürümüz temasına ait en sık kullanılan 20 sözcük incelendiğinde, 3 ders kitabında ortak olarak kullanılmış sözcüklerin arasında tematik sözcüğe rastlanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ders kitaplarında en sık kullanılan 20 sözcük Aksan ve diğerleri (2017) tarafından hazırlanmış ve Türkçede en sık kullanılan 5000 sözcükten oluşan "*A frequency dictionary of Turkish-Core vocabulary for learners*" ile karşılaştırılmıştır. Buna göre Ekoyay Eğitim Yayınları Türkçe ders kitabında Millî Kültürümüz temasında en sık kullanılan 20 sözcüğün ilk 2273 kelime arasında olduğu tespit edilmiştir. MEB Yayınları (A) Türkçe ders kitabında ise en sık kullanılan 19 sözcük ilk 755 sözcük arasındadır. Kitapta sık kullanılmış diğer kelime "Zeynep" ise listede yer almamaktadır. MEB Yayınları (B) Türkçe ders kitabında ise en sık kullanılan 17 sözcüğün, eserde ilk 2271 kelime arasında olduğu tespit edilmiştir. Burada da "Anadolu", "tarhana", "karıştır-" kelimelerinin listede olmadığı görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında Ekoyay Türkçe ders kitabının genel söz varlığıyla daha uyumlu olduğu söylenebilir. Ancak araştırmacıların çalışmasında özel isimlerin yer almaması da bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir. İncelenen üç ders kitabında da en sık kullanılan "bir", "ol-", "bu", "de/da", "o" sözcüklerinin Aksan vd. (2017) listesinde 1-7 sözcük arasında yer aldığı görülmüştür. Ancak çalışmada en sık kullanılan 20 sözcük ele alındığı için daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulabilir.

Millî Kültürümüz temasında yer alan tematik söz varlığı incelendiğinde, incelenen ders kitapları arasında tematik kelime sayısının en çok MEB Yayınları (B) ders kitabı metinlerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre MEB yayınları (B) kitabı millî kültürümüz temasının, MEB yayınları (A) ve Ekoyay ders kitaplarına göre tematik yaklaşımın daha fazla gözetilerek hazırlandığı söylenebilir. Ancak bu sonucun ortaya çıkmasında MEB Yayınları ders kitabının toplam sözcük sayısının daha az olması etkili olabilir. Akın (2018) ortaokul Türkçe ders kitaplarını Millî Kültür teması metinlerindeki kültürel unsurlar açısından karşılaştırdığı çalışmasında en az kültürel unsura 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer verildiğini tespit etmiştir. Millî ve kültürel kavramların yalnızca Millî Kültürümüz temasında değil tüm temalarda yer alabilecek kavramlar olması, zaten birçok temada kendisine yer bulan millî kültüre ait tematik kelimelerin Millî Kültürümüz temasında dağılımının az olmasına sebebiyet verebilir. Nitekim Orhan-Karsak ve Özenç'in (2019) çalışmasında millî ve kültürel kavramların bazılarının Türkçe ders kitaplarının her temasında görüldüğü, bazılarının ise belli temalarda yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Fakat tematik yaklaşımın Türkçe öğretimine sağladığı önemli faydalardan birinin kavramların, ifadelerin belli bir konu etrafında toplanarak aktarılması olduğu düşünüldüğünde millî ve kültürel kavramların her temada yer alabilecek

kavramlar olmasının Millî Kültürümüz temasındaki tematik kelime sayısının eksikliğine sebebiyet vermemesi gerekmektedir. Aynı zamanda Millî Kültürümüz temasına ait tematik kelimelerin çokluğunun öğrencilerin kelime dağarcıklarının ağırlık yönünden gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Göğüş (1978, s. 360) kelime ağırlığını “bir konuda çok şey bilmek” olarak tanımlamaktadır. Nitekim Onan’a göre (2017) ilgi alanlarına bağlı olarak ikinci kademe öğrencileri sözcük dağarcıklarını daha çok ağırlık açısından geliştirmektedirler. Bu durumda zorunlu temalardan birisi olan Millî Kültürümüz temasında tematik sözcüklerin bulunma durumlarının yüksek olması beklenilmelidir.

Çalışmada incelenen ders kitapları, tematik söz varlığının alt temalara göre dağılımları açısından karşılaştırıldığında MEB Yayınları (A) ders kitabı metninin edebiyat, sanat ve ülke, milliyet ve dil alt temalarında, MEB Yayınları (B) ders kitabı metninin yemek kültürü alt temasında, Ekoyay kitabı metninin ise millî mücadele ve yemek kültürü alt temalarında yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Metinlerde en çok işlenen alt temalar programda yer almadığı için çalışmaya araştırmacılar tarafından dâhil edilen alt temalardandır, bu durumda Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) Millî Kültürümüz temasına ait konu önerilerinin genişletilmesi gerektiği düşünülmektedir. Millî kültürümüz temasına ait sözcüklerin alt temalara dağılımları incelendiğinde MEB Yayınları (A) ders kitabı metninde meslekler alt temasında çok az sayıda sözcüğün yer aldığı, MEB Yayınları (B) ve Ekoyay ders kitaplarında yer alan metinlerde ise meslekler alt temasına yönelik hiç sözcük bulunmadığı görülmüştür. Bu durum Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) “Birey ve Toplum” teması altında yer alan konu önerilerinde meslekler kavramının olmasıyla açıklanabilir. Bu durumda meslekler alt temasına yönelik sözcüklerin sayısının Millî Kültürümüz temasında az olması normal karşılanabilir. Bulgular incelendiğinde, MEB Yayınları (A) ders kitabında Millî Kültürümüz temasına ait tematik sözcüklerin dağılımının diğer ders kitaplarına göre daha dengeli olduğu görülmüştür. MEB Yayınları (B) ders kitabı millî kültürümüz metninde ise tematik kelimelerin yarısına yakını yemek kültürü alt temasında toplandığı, diğer alt temalardaki tematik sözcük dağılımının az olduğu görülmüştür. Bu durumda MEB Yayınları (B) ders kitabı millî kültürümüz metninde yemek kültürü alt temasında çok fazla yoğunlaşmasının diğer alt temaların ihmaline sebep olduğu söylenebilir. Ekoyay kitabına ait Millî Kültürümüz teması metninde ise tematik kelimelerin dağılımının MEB Yayınları (B) ders kitabına göre daha dengeli olduğu görüle de sanat ve tarihî şahsiyetler alt temalarına ait tematik sözcük sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Okur’un (2013) ortaokul Türkçe ders kitaplarını millî kültür aktarımı açısından incelediği çalışmasında, tüm kademelerde kültürel ve tarihî kişilere yer verilme oranının az olduğunu belirlemiştir. Bu durumda tarihî şahsiyetler alt temasının ortaokul Türkçe ders kitapları metninde ihmal edildiği söylenebilir. Bu sonuçlar ders kitapları hazırlanırken sadece programda yer verilen ana temaya dikkat edildiğini, alt tema seçimi açısından farklı yayınevleri arasında ortaklığın minimum düzeyde olduğunu da göstermektedir. Türkçe ders kitaplarında Millî Kültürümüz temasına ait metinler içerdikleri tematik sözcüklerin çeşitliliği açısından değerlendirildiğinde MEB Yayınları (A) ders kitabının daha çok sözcük çeşitliliği içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç MEB Yayınları (A) ders kitabının toplam sözcük sayısının diğer ders kitaplarından fazla olması ile açıklanabilir.

Öneriler

Çalışmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Millî Kültürümüz teması metninde geçen tematik kelimelerle metin öncesi ve metin sonrası etkinliklerde öğrencilerin daha fazla karşılaşması sağlanabilir.

2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda sınıf seviyelerine göre hangi söz varlığı unsurlarının öğretilmesine yönelik bir madde yer almamaktadır. Öğrencilerin sınıf seviyesine göre söz varlığı listeleri hazırlanıp ders kitaplarında yer alacak söz varlığı bu listelere göre belirlenebilir.
3. 6. sınıf Türkçe ders kitabı Millî Kültürümüz teması metinlerinde bulunan ancak programda yer almayan edebiyat, sanat, din, millî mücadele, meslekler, yemek kültürü, ülke, milliyet ve dil kavramlarına programda yer verilebilir.
4. İncelenen ders kitapları toplam söz varlığı ve tematik söz varlığı açısından karşılaştırıldığında aralarında önemli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Türkçe dersinin en önemli materyalinin ders kitapları olduğu göz önüne alındığında, kitaplar arası büyük farklılıklar öğrenciler arasında eşitsizliğe yol açabilir. Bu doğrultuda ders kitapları birbirine yakın bir anlayışla hazırlanabilir.

Kaynakça

- Akın, K. (2018). Millî Kültür Teması Çerçevesinde Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Kültürel Unsurlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(77), 363-377.
- Aksan, D. (2015). *Türkçenin Söz Varlığı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü. ve Demirhan, U. U. (2017). *A Frequency Dictionary of Turkish-Core Vocabulary For Learners*. <https://docplayer.biz.tr/54071537-A-frequency-dictionary-of-turkish.html>, [Erişim tarihi: 27.01.2023]
- Akyol, H. ve Temur, T. (2014). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi. (Ed. A. Kırkkılıç ve H. Akyol), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s. 193-229). Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, B. ve Demirci, S. (2015). 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerle Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Söz Varlığı Açısından Karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 17-29.
- Budak, Y. (2000). Sözcük Öğretimi ve Sözlüğün İşlevi. *Dil Dergisi*, 92, 19-26.
- Bulut, K. ve Taçyıldız, E. (2020). Farklı Yayınevlerine Ait 6 ve 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kalıplaşmış Söz Varlığı Açısından İncelenmesi. *Journal of Turkish Language and Literature*, 6(4), 687-713.
- Coşkun, E. ve Taş, S. (2008). Ders Kitaplarına Metin Seçimi Açısından Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-74.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmaların Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). İstanbul: EDAM Yayıncılık.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 173, 39-49.
- Çeçen, M., Kurnaz, H., & Akaydın, Ş. (2014). Millî Kültür Teması Metinlerinde Tematik Kelimeler Üzerine Bir İnceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 22-34.
- Doğru, A. (2008). *6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Deyimler*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Erol, K. ve Sarıkaya, B. (2016). Sevgi Soysal'ın Öykülerinde Söz Varlığı Unsurları: Yansımalar, Kalıp Sözler, İnkilemeler ve Deyimler. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 47(1), 51-75.

- Göçer, A. (2010). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *Turkish Studies*, 5(1), 1007-1036.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Gökçe, B. (2014). Türkçe Ders Kitaplarındaki "Toplum Hayatı" Temalı Metinlerin Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi. *International Journal of Language's Education and Teaching*, 1(2), 150-164.
- Güneş, F. (2013). Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 603-637.
- Güzel, A., Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2005). İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi Bakımından Niceliği ve Ortak Kelime Hazinesi Kazandırma Bakımından Yeterlilikleri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınları.
- Karadağ, Ö. (2019). Aynı Sınıf Düzeyi için Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarının Ortak Söz Varlığı Açısından Karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1130-1140.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 423-436.
- Karadüz, A. ve Yıldırım, İ. (2011). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Görüş ve Uygulamaları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2), 961-984.
- Karagöl, E. ve Tarakcı, R. (2019). Söz Varlığı Öğretimi Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(222), 149-171.
- Kılınç, A. ve Duman, I. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Tematik Yaklaşım Üzerine Bir İnceleme. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(4), 94-101.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Maden, S., Maden, A. ve Demir, R. (2017). Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının Öğrenci Etkinliklerine Yansıması. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 235-251.
- MEB. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Mete, F. (2020). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Söz Varlığı Açısından Derlem Temelli Sıklık Listeleriyle Karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(1), 195-208.
- Mirjalili, F., Jabbari, A. A., and Rezai, M. J. (2012). The Effects of Semantic and Thematic Clustering Of Words On Iranians Vocabulary Learning. *American International Journal of Contemporary Research*, 2, 214-221.
- Mutlu, H. K. (2009). Türkçe Öğretiminde Sözlükçülük Tekniği Açısından Tematik Sözlükler. *Turkish Studies*, 4(4), 814-822.
- Orhan-Karsak, H. G. ve Özenç, E. G. (2019). Türkçe Ders Kitaplarında Millî ve Kültürel Kavramların İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 709-735.

- Okur, A. (2013). Milli Kültür ve Folklorun Türkçe Ders Kitapları Aracılığıyla Aktarımı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 877-904.
- Onan, B. (2017). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları* (3. basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Özlü, H. G. (2009). *Shall We Teach Vocabulary in Lexical Sets, Thematically Related Sets or Unrelated Sets?* Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tinkham, T. (1997). The Effects of Semantic and Thematic Clustering on the Learning of Second Language Vocabulary. *Second Language Research*, 13(2), 138-163.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Turhan, H. (2010). 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Uludağ, Ç. (2010). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Uyar, Y. (2007). *Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı ve Kültürel Kimlik Geliştirme*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz Canöz, M. (2020). *Yabancılar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Hedef Söz Varlığının Tematik Bağlamda İncelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/ Issue Özel Sayı 1 (Ekim/ October 2023), s. 1015-1025.
|| Geliş Tarihi-Received: 04.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 04.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1354957

Öğretmenlerin İyi Oluşunun Yordayıcıları: TALIS 2018 Türkiye Örneklemini

Predictors of Teachers' Well-Being: TALIS 2018 Türkiye Sample

Şule ÖTKEN*

Öz

Bu araştırmanın amacı TALIS 2018 araştırmasına katılan öğretmenlerin iyi oluş düzeylerini yordayan değişkenlerin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma verileri TALIS öğretmen anketine katılan 15498 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan değişkenler öğretmen iyi oluşu, mesleki işbirliği, mesleki iş doyumu öğretmen özyeterliliği ve mesleki iş yükü değişkenleridir. Söz konusu araştırma ilişkisel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler üzerine bağımsız örneklem için t testi, tek yönlü varyans analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin iyi oluşu cinsiyete ve yaşa göre farklılık göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin iyi oluş düzeylerini yordayan değişkenler incelendiğinde mesleki iş yükü negatif olarak, mesleki iş doyumu ise pozitif olarak anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda aynı değişkenler kullanılarak farklı örneklem gurubuna araştırma uygulanabilir ya da farklı veri analizi yöntemleri ile araştırma tekrarlanabilir. Diğer ülkeler üzerinde aynı değişkenler kullanılarak diğer ülkelerle olan benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılabilir. Aynı örneklem grubu üzerinde farklı değişkenler kullanılarak analiz yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: İyi oluş, özyeterlilik, iş doyumu, iş birliği, mesleki iş yükü.

Abstract

The aim of this research is to determine the variables that predict the well-being of the teachers participating in the TALIS 2018 research. For this purpose, the research data were obtained from 15498 teachers who participated in the TALIS teacher survey. The variables used in the research are teacher well-being, professional collaboration, professional job satisfaction, teacher self-efficacy and professional workload. The research in question was designed in the correlational research model. On the data obtained from the research, t-test for independent samples, one-way analysis of variance and multiple linear regression analysis were performed. According to the findings, teachers' well-being differs according to gender and age. On the other hand, when the variables that predict teachers' well-being levels are examined, it is concluded that professional workload is negatively predicted and professional job satisfaction is positively predicted. In future studies, research can be applied to different sample groups using the same variables, or the research can be repeated with different data analysis methods. By using the same variables on other countries, similarities and differences with other countries can be compared. Analysis can be done using different variables on the same sample group.

Keywords: Well-being, self-efficacy, job satisfaction, cooperation, workload.

* Dr., MEB, e-posta: sule.ayyildiz@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2454-6449.

Giriş

Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Araştırması - TALIS, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) bir parçası olan Eğitim Sistemi Göstergelerinin (INES) projesidir. TALIS, katılımcı ülkeler tarafından seçilen öğretmenler, okul liderleri ve okul öğrenme ortamları hakkındaki konuları ele almak üzere tasarlanmış geniş ölçekli bir anket programıdır. TALIS' in temel amacı, öğrenci öğrenimini etkileyen yönere vurgu yaparak, öğretmenler ve öğretimle ilgili uluslararası düzeyde karşılaştırılabilir bilgiler üretmektir (OECD, 2019). TALIS 2018'de, okul yöneticisi anketi ve öğretmen anketi olmak üzere iki farklı anket yer almaktadır. Okul yöneticilerine uygulanan anketlerde yer alan başlıklar kişisel bilgiler, okul bilgileri, okul liderliği, öğretmen değerlendirilmesi, okul iklimi, göreve başlama ve danışmanlık faaliyetleri, farklılık barındıran durumlarda eğitim ve mesleki memnuniyet şeklindedir. Öte yandan öğretmenlere uygulanan anketlerde yer alan başlıklar; kişisel bilgiler ve nitelikler, mesleki gelişim, geri bildirim, genel öğretim, sınıf içi öğretim, çeşitli ortamlarda öğretmenlik, okul iklimi ve iş doyumunu, öğretmen hareketliliği olarak belirlenmiştir (Ceylan vd., 2020; s. 7).

Öğretmenlerin bir çocuğun gelişimi ve öğrenmesindeki katkısı göz önüne alındığında, eğitim sistemlerinin öğretmenlerin çalışmalarından büyük beklentileri vardır. Öte yandan öğretmenlerin çalışma koşulları ve sınıf ortamları değişmektedir. Birçok eğitim sisteminde öğretmenler, öğrencilerinin yetenek düzeyleri ve demografik yapıları bakımından çeşitlilik gösteren sınıf ortamlarında çalışmaktadır (Viac ve Fraser, 2020, s. 7). Söz konusu çalışma ortamları öğretmenlerin motivasyonu, iyi oluşu, özyeterliliği, işe bağlılığı, iş doyumunu gibi değişkenleri etkilemektedir. Ayrıca öğrenci başarısı da söz konusu değişkenlerin etkisinde kalmaktadır (Collie, Shapka ve Perry, 2012, s. 1199). Bu nedenle söz konusu araştırma öğretmen iyi oluşu üzerinde mesleki iş yükü, mesleki işbirliği, öğretmen özyeterliliği ve öğretmen iş doyumunu değişkenlerinin etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan değişkenlere ait kavramsal çerçeve aşağıda verilmiştir.

Öğretmen iyi oluşu

İyi oluş, huzurlu olma ve hayattan keyif alma, hayata bağlanma, başkalarıyla tatmin edici ilişkiler kurma, bir amaç hedefleme ve hayatı değerli kılma çabasıdır. Ayrıca işlevsel olarak bireyin hayatından doyum alması, geleceğe ilişkin olumlu duygulara sahip olması ve yaşamı sürdürmesi anlamına gelmektedir (Seligman, 2011; Akt: Cansoy vd., 2020, s. 42). Bununla birlikte iyi oluş, olumsuz koşulların olduğu tehlikeli bir dünyaya uyum sağlamanın sonucunda ortaya çıkmaktadır (Keyes, 1998, s. 121). Sosyal ve duygusal açıdan yetkin öğretmenler, öğrencileriyle destekleyici ve teşvik edici ilişkiler geliştirerek, öğrencilerin güçlü yönleri ve yetenekleri üzerine inşa edilen dersler tasarlayarak, içsel motivasyonu teşvik edecek şekilde davranış kuralları oluşturup uygulayarak, çatışma durumlarında öğrencilere koçluk yaparak, öğrencileri teşvik ederek öğrenciler arasında işbirliği ve saygılı ve uygun iletişim ve olumlu sosyal davranışların sergilenmesi için rol model olarak sınıf ortamının iyi olmasını belirler (Jennings ve Greenberg, 2009, s. 492). Psikolojik iyi oluş modelinin bileşenleri; kendini kabul etme, olumlu ilişkiler, özerklik, çevreyi yönetme kapasitesi, amaçlı bir yaşam ve kişisel gelişimdir. Olumlu ilişkiler, başkalarıyla samimi ve güvene dayalı ilişkiler geliştirmek, insanların huzuruna katkıda bulunmak olarak tanımlanabilir (Cansoy vd., 2020, s. 42.)

Öğretmenlik Meslek İş Yükü

Öğretmenlerden beklenen iş talepleri öğretmenin iş yükünü artırmaktadır (Jomud vd., 2021). TALIS araştırmasına göre öğretmenin iş yükünün artmasının nedenleri

öğretmenlerin sorumlulukları, öğrenci davranışları ve okul yönetimi kaynaklı sorunlar olarak belirlenmiştir (Ainley ve Carstens, 2018). Öte yandan öğretmenlerin başlıca stres kaynaklarından biri iş yükünün artmasıdır (Chan ve Hui, 1995, s. 16; Kyriacou, 2001, s. 29). Öğretim (ders hazırlığı, ders anlatımı ve not verme gibi) ve öğrenci davranışları (öğrenci başarısı ve disiplini için hesap verebilirlik gibi) dahil olmak üzere çeşitli iş yükü stresi kaynaklarına işaret etmektedir (Pan vd., 2023, s. 13). Lazarus'a (1966) göre stres; bireylerin kendilerinden talep edilenlerle veya refahlarına yönelik tehditlerle yeterince başa çıkamadıklarını algıladıkları zaman ortaya çıkar. Bu nedenle bireyin iyi oluşu açısından iş yükü faktörünün önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik Mesleki İşbirliği

İşbirliği, paylaşılan bir görevi yerine getirmek için ihtiyaç duyulan tüm faaliyetlerde grup içinde ortak etkileşim olarak tanımlanabilir (Vangrieken vd., s. 23). Son 40 yılda yapılan araştırmalar, işbirliğine dayalı faaliyetlerde bulunan öğretmenlerin, tek başına çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek öğretim yapma ve izolasyon hissini azaltma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, işbirliğinin dahil edilmesi, öğrenci başarısında, öğretmen iş memnuniyetinde ve öğretmen güveninde birbirine bağlı artışlara katkıda bulunabilecek izolasyon duygularını azaltma potansiyeline sahiptir (Ainley ve Carstens, 2021; Chong ve Kong, 2012; Reeves vd., 2017, s. 228).

Araştırmalar göstermemiştir ki öğretmenlerin işbirliği içerisinde olması, özyeterliklerini artırarak öğrencilerin okul başarısını da etkilemektedir (Cansoy vd., 2020; da Costa, 1995; Englert vd., 1993; Akt: Brownell, Yeager, Rennells ve Riley, 1997, s. 351). Öğretmenler arası işbirliği, öğrencilerin akademik çalışmalara katılımını ve başarılarını arttırmanın en güçlü yollarından biridir. Sistematik bir yardım ağı oluşturulduğunda öğretmenler daha yapıcı olmaktadır (Atıcı, 2001; s. 497). Böylece öğretmenlerin iyi oluşları artarak mesleklerinde daha üretken ve yetkin bir öğretmen olacaklardır.

Öğretmen Özyeterliği

Özyeterlik kavramı öğrenme ve becerileri gerçekleştirme yeteneğine ilişkin bireyin kişisel inancı ve bireysel yargılarıdır (Aslan vd., 2023; s. 3). Yeterlik beklentileri, insanların olumsuz deneyimler karşısında ne kadar süre dayanacaklarını belirler ve beklentileri ne kadar güçlü olursa, çabaları da o kadar aktif olur (Bandura, 1977, s. 80). Öğretmenlerin öğretme, sınıf yönetimi, araç gereç kullanımı, öğretim yöntem ve teknikleri, kişiler arası iletişim becerileri gibi çeşitli konularda yeterli düzeyde olmalarının; eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi aşamasında önemli olduğu söylenebilir. Böylelikle yüksek özyeterlik inancına sahip öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini de olumlu yönde etkileyeceği sonucuna ulaşılabilir (Bozbayındır ve Alev, 2018; s. 299). Bu durumun öğretmenlerin yaptığı işin sonucunda olumlu tepikler alarak işte duyduğu doyum duygusunu arttıracığı söylenebilir.

Öğretmen İş Doyumu

İş doyumunu, "kişinin işinin veya iş deneyimlerinin değerlendirilmesinden kaynaklanan zevkli veya olumlu bir duygusal durum" olarak tanımlanabilir (Locke, 1976, s. 1300; Akt: Zhang, Zao, Xu, Liu ve Wu, 2021). Çalışanların iş doyum düzeyi ile ruhsal ve fiziksel sağlık durumu arasındaki ilişkileri sınamaya yönelik araştırmaların sonuçları, iş doyum düzeyleri arttıkça çalışanların diğer çalışanlara kıyasla sağlık durumlarının daha iyi olduğunu, daha az stres yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Efeoğlu ve Özgen, 2007, s. 240). Böylelikle öğretmenlerin ruhsal sağlık durumunun iyi oluş düzeylerini de arttıracığı söylenebilir.

Yukarıda bahsedildiği gibi, öğretmen iyi oluşlarını etkileyen mesleki iş doyumu, mesleki işbirliği, öğretmen özyeterliliği ve mesleki iş yükü gibi değişkenler birbiri ile etkileşim halindedir. Bir değişkendeki artış, öbüründe de artışa ya da azalmaya sebep olmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı TALIS 2018'e katılan öğretmenlerin iyi oluş düzeylerini yordayan değişkenleri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmelerin iyi oluşu, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmelerin iyi oluşu, yaşa göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen iyi oluşunu, mesleki iş yükü, mesleki iş birliği, iş doyumu, özyeterliliği değişkenleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Öğretmen iyi oluşunu, mesleki iş yükü, mesleki iş birliği, iş doyumu, özyeterliliği değişkenleri yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri ile ilişkili olan değişkenleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Söz konusu amaç doğrultusunda bu çalışma ilişkisel araştırma modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel araştırmalar değişkenler arasında var olan ilişkileri bulmayı sağlar (Cohen vd., 2007, s. 191).

Çalışma Grubu

TALIS araştırmasında iki aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde ilk aşamada okulların seçimi her ülkede rastgele olarak OECD tarafından gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada ise öğretmenler ilk aşamada seçilen okullardan rastgele olarak örnekleme seçilmiştir (Ceylan vd., 2020, s. 32). Bu çalışma kapsamında 15498 öğretmenden elde edilen veri kullanılmıştır. Söz konusu katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma kapsamında katılımcılara ait demografik bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	8194	52,9
	Erkek	7304	47,1
Yaş	25 ve altı	147	,9
	25-29	1892	12,2
	30-39	5964	38,5
	40-49	5202	33,6
	50-59	1963	12,7
	60 ve üzeri	320	2,1

Tablo 1 incelendiğinde araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin 8194'ü kadın (%53) ve 7304'ü erkektir (%47). Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin 147'si 25 yaş ve altı, 1892'si 25 ve 29 yaş arası, 5964'ü 30 ve 39 yaş arası, 5202'si 40 ve 49 yaş arası, 1963'ü 50 ve 59 yaş arası, 320'si de 60 ve üzeri yaş arası grupta yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak TALIS 2018'de yer alan öğretmen anketi kullanılmıştır. TALIS anketi OECD tarafından öğretmen ve okul yöneticilerine uygulamak üzere geliştirilmiştir. Söz konusu anketin amacı öğretmenler ve okul yöneticileri hakkında kapsamlı bilgi toplayarak ülkeler arası karşılaştırmalar yapmayı sağlamaktır. Araştırma kapsamında ankette yer alan öğretmen iyi oluş ölçeği

bağımlı değişken; öğretmenlik mesleki işbirliği, öğretmenlik meslek iş yükü, öğretmen özyeterliği ve öğretmen iş doyumunu araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlerdir. Değişkenlerin indeks puanları kullanılarak analizler yapılmıştır.

Öğretmen iyi oluş: Ölçek dört maddeden oluşmaktadır (T3WELS). “Hiç” (1), “Bir dereceye kadar” (2), “Oldukça” (3), “Çok” (4) olarak puanlanmaktadır.

İş Doyumu: Ölçek iki boyutta toplam sekiz maddeden oluşmaktadır (T3JOBSA). Ölçekteki yanıtlama seçenekleri, “1:Hiç katılmıyorum” ile “4:Tamamen katılıyorum” arasında yer alan 4’lü Likert tipi şeklindedir.

Öğretmen özyeterliği: Ölçek üç boyutta toplam on iki maddeden oluşmaktadır (T3SELF). Her bir madde “1: hiçbir zaman” ile “4:çokça” seçenekleri arasında puanlanmaktadır.

Mesleki işbirliği: Ölçek iki boyutta toplam sekiz maddeden oluşmaktadır (T3COOP). Maddeler 6’lı Likert tipi yanıtlamaya sahiptir.

Mesleki iş yükü: Ölçek beş maddeden oluşmaktadır (T3WLOAD). “Hiç” (1), “Bir dereceye kadar” (2), “Oldukça” (3), “Çok” (4) olarak puanlanmaktadır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda çoklu doğrusal regresyon analizi sosyal bilimlerde istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Regresyon analizi aralarında ilişki olduğu düşünülen iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak aralarındaki ilişkinin açıklanmasını ifade eder. Bir bağımlı değişken, iki ya da daha fazla bağımsız değişken varsa çoklu regresyon analizi olarak adlandırılır (Büyüköztürk, 2009; s. 91).

Çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımları, normal dağılım, doğrusallık, bağımsız değişkenler arası çoklu bağlantı sorunun olmaması, otokorelasyon olmaması şeklindedir (Kalaycı, 2014; s. 259). Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve kabul edilebilir (-1, +1) aralıkta olması (Büyüköztürk, 2009) nedeniyle veri setinin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun belirlemek için korelasyon hesaplanmış ve elde edilen değerlerin .80’den az olması (Büyüköztürk, 2009) nedeniyle değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak veri setinde çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli varsayımların karşılandığı saptanmıştır. Bununla birlikte araştırma kapsamında elde edilen verilere bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans analizi de yapılmıştır. Bağımsız örneklem için t testi iki ilişkisiz örneklem ortalamalarının arasındaki farkı test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2009, s. 39). Tek yönlü varyans analizi, iki ya da daha fazla örneklem ortalaması arasındaki farklılık olup olmadığını test etmek için kullanılır (Kalaycı, 2014).

Bulgular

Araştırma kapsamında ilk olarak değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri hesaplanarak Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri

Değişkenler	Ort	Ss	1	2	3	4	5
1. Öğretmen iyi oluşu	9,27	1,75		,39*	-,10*	-,44*	-,13*
2. Mesleki iş yükü	9,09	1,76			-,02*	-,23*	-,08*

3. Öğretmen iş birliği	9,86	2,53	,22*	,31*
4. Mesleki iş doyumu	12,08	2,30		,25*
5. Öğretmen özyeterliği	12,62	2,31		

*:p<.05

Tablo 2’de yer alan korelasyon değerleri incelendiğinde araştırma kapsamında kullanılan değişkenlere ait ilişkilerin anlamlı olduğu ($p \leq .05$) sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte en yüksek ilişkinin öğretmen iyi oluşu ile mesleki iş doyumu arasında ve negatif yönlü olduğu ($r = -.44$) bulunmuştur. Ayrıca en düşük ilişkinin ise mesleki iş yükü öğretmen işbirliği ($r = -.02$) arasında ve pozitif yönlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırma kapsamında kullanılan değişkenlere ait indeks değerlerinin en yüksek ortalama değeri öğretmen özyeterliğine (ort=12.62) ait olup en düşük ortalama değeri ise mesleki iş yükü (ort=9.09) değişkenlerine aittir.

Araştırma kapsamında belirlenen “Öğretmelerin iyi oluşu, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” sorusunu bağımsız değişkenler için t testi ile analiz edilerek cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin iyi oluşunun cinsiyete göre T testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	Ort.	Ss.	sd	t	p
Öğretmen iyi oluşu	Kadın	9,34	1,74	15344	4,99	0,00
	Erkek	9,19	1,75			

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyet değişkeninin öğretmen iyi oluşu üzerinde anlamlı olarak farklılığa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır ($t_{(15344)} = 4.99$, $p < .05$). Ayrıca ortalama değerleri incelendiğinde, kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha yüksek iyi oluş düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Araştırma kapsamında yapılan bağımsız gruplar için t testinde etki büyüklüğü Cohen d katsayısı ile hesaplanmıştır. Bu katsayı, iki bağımsız grup ortalaması arasındaki farkın, iki grubun varyans ortalamalarının kareköküne bölümü ile bulunur (Cohen, 2013). Elde edilen Cohen d katsayısı 0.12 olarak bulunmuştur. Cohen’e göre (2013) bu katsayı düşük etki büyüklüğünün bir göstergesidir.

Araştırma kapsamında belirlenen “Öğretmelerin iyi oluşu, yaşa göre farklılık göstermekte midir?” sorusu için ilk olarak yaş değişkenine ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Daha sonra tek yönlü varyans analizi yapılarak yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Yaş değişkenine ait betimsel istatistikler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Yaş değişkenine ait betimsel istatistikler

Değişken	Yaş aralığı	N	%	Ort	Ss
Yaş	25 ve altı	147	,9	9,48	1,85
	25-29	1892	12,2	9,51	1,91
	30-39	5964	38,5	9,40	1,75
	40-49	5202	33,6	9,26	1,71
	50-59	1963	12,7	8,81	1,57
	60 ve üstü	320	2,1	8,36	1,29

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya dahil olan öğretmenlerin %9'u 25 yaş ve altı, %12.2'si 25-29 yaş aralığı, %38.5'i 30-39 yaş aralığı, %33.6'sı 40-49 yaş aralığı, %12.7'si 50-59 yaş aralığı ve %2.1'i 60 ve üstü yaş aralığında yer almaktadır. Yaş aralıklarına göre ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan 25-29 yaş aralığı ve en düşük ortalamaya sahip olan ise 60 yaş ve üzeri olarak hesaplanmıştır. Öğretmen iyi oluş düzeylerinin öğretmenlerin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmelerin iyi oluşunun yaşa göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	Gruplar arası	890,47	5	178,09	59,14	,000
	Gruplar içi	46166,59	15332	3,01		
	Toplam	47057,06	15337			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin iyi oluşu yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir ($F_{(5,15332)} = 59.14$, $p < .05$). Bu farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklı olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucunda 50-59 yaş aralığı ve 60 yaş ve üzeri gruplarının iyi oluş düzeylerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte 50-59 yaş aralığı ve 60 yaş ve üzeri gruplarının ortalamalarının diğer yaş grupları ile olan farklılığı incelenerek sadece bu iki grubun farklarının anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Varyans analizinde etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen's F değeri kullanılır. Cohen's F değerini bulabilmek için ise önce eta kare değeri bulunmalıdır. Eta kare gruplar arası kareler toplamının toplam değere bölünmesiyle bulunur (Özsoy ve Özsoy, 2013).

$$\eta^2 = \frac{\text{Kareler toplamı (gruplar arası)}}{\text{Kareler toplamı (toplam)}} \quad \text{Eşitlik 1}$$

Eşitlik 1'de verilen eta kare formülüne göre araştırma kapsamında elde edilen değer .1 olarak bulunmuştur.

$$\text{Cohen's } f = \sqrt{\frac{\eta^2}{1 - \eta^2}} \quad \text{Eşitlik 2}$$

Eşitlik 1'de verilen Cohen's F formülüne göre araştırma kapsamında elde edilen değer .1 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre Cohen's F değeri küçük olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırma kapsamında belirlenen "Öğretmen iyi oluşunu, mesleki iş yükü, mesleki iş birliği, iş doyumu, özyeterliliği değişkenleri yordamakta mıdır? sorusuna çoklu doğrusal regresyon analizi yapılarak cevap aranmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Değişkenlere ait çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Std. hata	β	t	p	R	R ²
Sabit	10,01	,11		86,23	,00*	,54	,29
Mesleki iş yükü	-,31	,00	-,31	-44,12	,00*		
Öğretmen iş birliği	-,00	,00	-,01	-1,58	,11		

Mesleki iş doyumu	,28	,00	,37	50,12	,00*
Öğretmen özyeterliliği	-,00	,00	-,01	-1,35	,17

$F_{(4,15036)} = 1541.05$

* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen iyi oluşunu yordayan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen F değerinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(4,15036)} = 1541.05$, $p < .05$). Bu nedenle söz konusu analizde kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca R^2 değerine göre söz konusu dört değişken birlikte öğretmenlerin iyi oluşundaki toplam varyansın %29'unu açıklamaktadır.

Regresyon sonuçlarının anlamlılığına yönelik t testi sonuçlarına göre bağımsız değişkenlerden mesleki iş yükü ve mesleki iş doyumu değişkeninin anlamlı olarak yordadığı görülmüştür ($p < .05$). Öte yandan öğretmen özyeterliliği ve öğretmen iş birliği öğretmen iyi oluşunun anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde bağımsız değişkenlerin öğretmen iyi oluşu üzerindeki önem sırası mesleki iş doyumu, mesleki iş yükü, öğretmen özyeterliliği ve öğretmen işbirliği olarak bulunmuştur. Ayrıca mesleki iş yükünün negatif ve mesleki iş doyumunun öğretmen iyi oluşu üzerinde pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmen iyi oluşunu yordayan değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bağımlı değişken olarak öğretmen iyi oluşu ve bağımsız değişken olarak ise mesleki iş doyumu, mesleki işbirliği, mesleki iş yükü, öğretmen özyeterliliği değişkenleri kullanılmıştır. Bununla birlikte yaş ve cinsiyet değişkenlerinin öğretmen iyi oluşu üzerinde etkisi test edilmiştir. Araştırmanın verileri TALIS 2018'e Türkiye örnekleme katılan öğretmenlerden elde edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan ilki cinsiyet değişkeni öğretmen iyi oluşu üzerinde anlamlı farklılığa yol açmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde (Matud, Curbelo ve Fortes, 2019; Diener ve Ryan, 2009) benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bununla birlikte Ryff (2013) bir çalışmada kadın ve erkek gruplarında iyi oluş düzeylerinin kadınların lehine farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Eagly'e göre (1987) bu durumun bir nedeni kadın ve erkeğin toplumsal hayatta sahip oldukları roller olabilir.

Araştırma kapsamında elde edilen başka bir bulgu ise öğretmenlerin iyi oluşu yaş değişkenine göre farklılık göstermekte olduğudur. Bu farklılık ise büyük yaş gruplarının lehine olarak bulunmuştur. İlgili alanyazına göre (Charles ve Piazza, 2009; Chen, 2004) elde edilen bulgular araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Lebra (1984) tarafından yapılan bir çalışmada ilerleyen yaş gruplarının hayata karşı kabullenici bir tutum ve sosyal ilişkilerde tarafsız olmaları nedeniyle yüksek iyi oluşa sahip olmaları şeklinde yorumlanabilir (Akt: Karasawa vd., 2011).

Araştırmadan elde edilen bulgulardan bir diğeri ise mesleki iş yükü ve mesleki iş doyumu değişkeninin öğretmen iyi oluşunu anlamlı olarak yordadığı sonucudur. Bu sonuç alanyazında yer alan diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Goddard vd., 2007; Huberman, 1989; Wimberly, 2011). Reeves ve arkadaşları (2017) bir çalışmalarında öğretmen iyi oluşunun mesleki işbirliğinde olumlu olarak etkilendiği sonucunu bulmuşlardır. Bununla birlikte mesleki iş yükü, öğretmen iyi oluşunu negatif

olarak yordamaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde (Boyle, Borg, Falzon ve Baglioni, 1995; Bermejo, Hernandez-Franco ve Prieto_Ursua, 2013; OECD, 2013) öğretmen iyi oluşu mesleki iş yükü ile negatif korelasyon gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun bir nedeni okullarda çalışma şartlarının zorluğu nedeniyle öğretmenlerin iş yükü artmaktadır. Bu nedenle fazla iş yüküne sahip öğretmenlerin iyi oluşu da yetersiz kalması şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Bu araştırma TALIS araştırmasına katılan öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Aynı değişkenler kullanılarak farklı örneklem gurubuna araştırma uygulanabilir.
- Araştırma kapsamında değişkenler çoklu doğrusal regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Aynı değişkenler kullanılarak farklı veri analizi yöntemleri ile araştırma tekrarlanabilir.
- Farklı ülkelerde aynı değişkenler kullanılarak araştırma tekrarlanabilir. Böylelikle diğer ülkelerle olan benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılabilir.
- Aynı örneklem grubu üzerinde farklı değişkenler kullanılarak öğretmenlerin iyi oluşunun yordama düzeylerine hakkında analizler yapılabilir.
- Okul yönetimi ve öğretmenler arasında iş birliği sağlanarak öğretmenlerin iş yükünün azaltılması konusunda çalışmalar yapılabilir.
- Okul ve sınıf koşullarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin hem iş doyumunun artırılması hem de özyeterliliğine katkı sağlaması açısından önemlidir. Bu nedenle politika uygulayıcılarının bu durumu göz önünde bulundurması öğretmenler açısından faydalı olabilir.

Kaynakça

- Ainley, J.; Carstens, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*. Paris: OECD Publishing.
- Aslan, H., Bal, A., Akbulut, S. ve Çetin, B. (2023). Öğretmenlerin Özyeterlilikleri ile Değişime Hazır Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Bilimsel Eğitim Araştırmaları*.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve Düşük Yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 438-499.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Bermejo, L., Hernández-Franco V. ve Prieto-Ursúa, M. (2013), Teacher Well-being: Personal and Job Resources and Demands. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84, 1321-1325.
- Bozbayındır, F. ve Alev, S. (2018). The Analysis of the Relationship Between Self-Efficacy, Proactive Personality and Openness to Change Perceptions Teacher. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 19 (2), 293-311.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. ve Baglioni, A. (1995). A Structural Model of the Dimensions of Teacher Stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65,49-67.
- Brownell, M. T., Yeager, E., Rennells, M. S. ve Riley, T. (1997). Teachers Working Together: What Teacher Educators and Researchers Should Know. *Teacher Education and Special Education*, 20(4), 340-359.
- Büyükoztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Cansoy, R., Parlar, H. ve Türkoğlu, M. E. A Predictor of teachers' Psychological Well-Being: Teacher Self-Efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12 (4), 41-55.
- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M. ve Boyacı, A. (2020). *Türkiye'deki Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri, Öğretim Koşulları: TALIS 2018 Öğretmen ve Okul Yöneticileri Yanıtları Analiz*. Ankara: MEB Yayınları.
- Chan, D.W. ve Hui, E.K.P. (1995) Burnout and Coping Among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15-25.
- Charles, S. T., ve Piazza, J. R. (2009). Age Differences in Affective Well-Being: Context Matters. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(5), 711-724.
- Cheng, S. T. (2004). Age and Subjective Well-Being Revisited: A Discrepancy Perspective. *Psychology and Aging*, 19(3), 409-415.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (6th Ed.)*. London: Routledge.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. New York: Academic Press.
- Collie, R. J., Shapka, D. J. ve Perry, N. E. (2012). School Climate and Social-Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189 -1204.
- Diener, E., ve Ryan, K. (2009). Subjective Well-being: A General Overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex Differences in Social Behaviour: A Social-role Interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Efeoğlu, İ ve Özgen, H. (2007). İş-Aile Yaşam Çatışmasının İş Stresi, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri: İlaç Sektöründe Bir Araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, (2), 237-254.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D. ve Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement And Student Achievement in Public Elementary Schools. *The Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Huberman, M. (1989). Burnout in Teaching Careers, *Les Sciences de L'education*, 5, 5-33.
- Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social And Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79,1, 491-525.
- Jomuad, P.D.; Antiquina, L.M.M.; Cericos, E.U.; Bacus, J.A.; Vallejo, J.H.; Dionio, B.B.; Bazar, J.S.; Cocolan, J.V.; Clarin, A.S. (2021). Teachers' Workload in Relation to Burnout and Work Performance. *Int. J. Educ. Policy Res. Rev.* 8, 48-53.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karasawa, M.; Curhan, K. B.; Markus, H. R.; Kitayama, S. S.; Love, G. D.; Radler, B. T. ve Ryff, C. D. (2011). Cultural Perspectives on Aging and Well-Being: A Comparison of Japan and the United States. *The International Journal of Aging and Human Development*, 73(1), 73-98.

- Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61 (2), 121-140.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
- Matud, M. P., Lopez-Curbelo, M. ve Fortes, D. (2019). Gender and Psychological Well-Being. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 16, (19),
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Technical Report*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2013). *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*. OECD Publishing, Paris.
- Pan, H. L. W., Chung, C. H. ve Lin, Y. C. Exploring the Predictors of Teacher Well-being: an Analysis of Teacher Training Preparedness, Autonomy, and Workload. *Sustainability*, 15, 5804.
- Reeves, P. M., Pun, W. H. ve Chung, K. S. (2017). Influence of Teacher Collaboration on Job Satisfaction and Student Achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227-236.
- Ryff, C.D. (2013). Eudaimonic Well-Being and Health: Mapping Consequences of Self-realization. *In The Best within Us: Positive Psychology Perspectives on Eudaimonia*; Waterman, A.S., Ed.; American Psychological Association: Washington, DC, USA, 77-98.
- Wimberly, C. E. (2011). *Teacher Collaboration and Student Achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., ve Kyndt, E. (2015). Teacher Collaboration: A Systematic Review, *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Viac, C. ve Fraser, P. (2020). *Teachers' Well-being: A Framework for Data Collection and Analysis*. OECD Publishing, Paris.
- Zhang, X., Zhao, C., Xu, Y., Liu, S. ve Wu, Z. (2021) Kernel Causality Among Teacher Self-Efficacy, Job Satisfaction, School Climate and Workplace Well-being and Stress in TALIS. *Front. Psychol.* 12 : 694961.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/ Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1026-1047.
Geliş Tarihi-Received: 14.09.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 10.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1360027

Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Preservice Teachers' 21st Century Skills and Technological Pedagogical Content Knowledge

Şule YILMAZ ÖZDEN*
Emine Nur ÜNVEREN BİLGİÇ**

Öz

21. yüzyıl becerileri yaşadığımız dijital çağda edinilmesi gereken kritik bir beceri setidir. 21. yüzyıl becerileri belirli bir konu bilgisinin çok ötesinde düşünmeyi, çalışmayı ve yaşamı etkileyen beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan yola çıkarak bu çalışma matematik öğretmeni adaylarının 21. yy. becerileri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Nicel bir yaklaşımla gerçekleştirilen araştırmada genel tarama modeli türlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, "Matematik için Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (Tpab-Mat)" ve "Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü ANOVA ve Pearson Çarpım Momentleri Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Sonuçlar öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri (PB, TPB_Çevrimdışı, TPAB) ile 21. yy. becerileri (eleştirel düşünme ve problem çözme, sosyal sorumluluk ve liderlik, girişimcilik ve inovasyon) arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeylerinin 21. yy. becerileri (eleştirel düşünme ve problem çözme, sosyal sorumluluk ve liderlik, girişimcilik ve inovasyon) ve teknolojik pedagojik alan bilgileri (PB, TPB_Çevrimdışı, TPAB) ile ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: TPAB, matematik eğitimi, 21. yy. becerileri, öğretmen adaylarının eğitimi.

Abstract

21st century skills are a critical skill set that must be acquired in the digital age we live in. They appear as skills that affect thinking, working and life far beyond a certain subject knowledge. The purpose of this study is to examine the relationship between 21st century skills and technological pedagogical content knowledge of preservice mathematics teachers. In the study, which was conducted with a quantitative approach, the relational survey model was used. The data were collected using "Technological Pedagogical Content Knowledge Scale for Mathematics (Tpab-Mat)" and "Multidimensional 21st Century Skills Scale". T-test, one-way ANOVA and Pearson Product Moment Correlation coefficient were used to analyze the data. The results showed that there was a positive and moderate correlation between pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge and 21st century, and there was also a positive and moderate correlation between pre-service teachers' gender and grade level and 21st century skills (critical thinking and problem solving, social responsibility and leadership,

* Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, e-posta: sule@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0725-7338.

** Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, e-posta: eminenurbilgic@duzce.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9684-4192.

entrepreneurship and innovation) and technological pedagogical content knowledge (PCK, TPK_Offline, TPACK).

Keywords: TPACK, Mathematics education 21st century skills, preservice teacher training.

Giriş

Günümüzde bireyler için yalnızca bilgiyi bilmek değil doğru bilgiye hızlı ulaşabilmek, yeni bilgiler üretebilmek ve ürettikleri bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilmek oldukça önemlidir (Shafie vd. 2019, s. 24; Valtonen vd., 2017, s. 15). Yeni bilgilerin ortaya çıkması ve bu bilgilerin etkin bir şekilde kullanılabilmesi, zihinsel bir aktivite ve bu aktivite sonucunda yeni fikrin yerleşik olanlarla bilinçli bir şekilde gözden geçirilmesi ile doğrulamayı gerektirmektedir (Welch, 1998, s. 26). Bu noktada bireyler kendi kavramsal çerçevelerini oluşturmaya başlarlar ve yalnızca bir uzmanın veya bir metnin çerçevesine güvenmekten ziyade başka fikirleri ve kavramsal çerçeveleri sorgulamaya ihtiyaç duymaktadırlar (Srinivas, 2011). Tüm bu ifadelerden hareketle bu yüzyılda bireylerin yaratıcılık, işbirlikli çalışma, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi birçok beceriye ihtiyaç duyduğu söylenebilir (Teo vd., 2021, s. 1). Bireylerden beklenen bu beceriler günümüzde genellikle 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır (Griffin vd., 2012, s. 2). Bu çok yönlü becerilerin kazandırılmasının önemini yanı sıra alan yazında bu becerilerin nasıl kazandırılacağı tüm dünyada farklı alanlarda çalışmakta olan eğitimcilerin ele aldıkları bir konudur.

21. yüzyıl Becerileri

21. yy. becerileri, çeşitli kurum/kuruluşlar ve bazı bilim insanları tarafından farklı alt kategorilerde sınıflandırılmaktadır. Örneğin, 21. yy. Becerileri Ortaklığı (Partnership for 21st Century Learning, 2009, s. 3) (P21) 21. yy. becerilerini, öğrenme ve yenilik becerileri; bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç kategoride ele almaktadır. 21. Yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretilmesi Kurumu (Assesment and Teaching of 21st century skills) (ATC 21) ise 21. yy. becerilerini yaratıcılık ve yenilikçilik; eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme, üst biliş veya öğrenmeyi kapsayan düşünme yolları, iletişim ve işbirliği veya ekip çalışmasını içeren çalışma biçimleri, bilgi okuryazarlığı ve bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) okuryazarlığını ele alan çalışma araçları, dünyada yaşama ve kariyer becerileri ile kişisel ve sosyal sorumluluk olarak belirlemiştir (Binkley v.d., 2010, s. 13). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [Organisation for Economic Co-operation and Development] (OECD, 2019, s. 17) ise 21. yy. becerilerini, etkileşimli araçları kullanma becerileri, çeşitli heterojen gruplarla işbirliği yapma yeteneği ve bağımsız hareket etme yeteneği şeklinde üç alt başlık altında değerlendirmektedir.

Ayrıca OECD (2019, s. 16) bireylerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma, gruplarla etkili iletişim ve çalışma, öz-yönetim, öz savunma ve kendisinin ve başkalarının haklarını savunma becerisini 21. yy. becerileri olarak vurgulamaktadır (Ananiadou & Claro, 2009, s. 6; Dede, 2010, s. 158). Bu tanımlar detaylı bir şekilde incelendiğinde günümüz dünyasında önemli bir bileşen olan teknolojinin tüm açıklamalarda önemli bir yere sahip olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca işbirliği, iletişim, BİT okuryazarlığı, sosyal ve/veya kültürel yeterliliklerin yanı sıra matematik disiplinin doğasında yer alan yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine yapılan vurgu diğer bir dikkat çekici noktadır (Valtonen vd., 2017, s. 16). Tüm bu ifadelerden hareketle matematik öğretiminde önemli rol oynayan geleceğin matematik öğretmenlerinin bu becerilere ilişkin bilgi kazanmaları gereklidir. Buradan hareketle bu çalışmada 21. yüzyıl becerileri olarak bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, girişimcilik ve

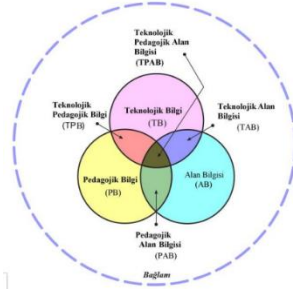
inovasyon becerileri, sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri ile kariyer bilinci (Çevik ve Şentürk, 2019, s. 11) ele alınmıştır.

Bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri genel olarak kişilerin dijital teknolojiler yoluyla ihtiyacı olan bilgiye erişebilmesi, yapılandırması, farklı durumlara uygulayabilmesi anlamına gelir (Trilling ve Fadel, 2009, s. 65). Eleştirel düşünme ve problem çözme ise teknoloji yardımıyla eriştiği bilgilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini kontrol etmesi, karşılaştığı problem durumlarında bu bilgileri kullanarak çözüm yolları araması ve çözüm bulmasını ifade eder (Wagner, 2010, s. 15). Girişimcilik ve inovasyon becerileri ise kişilerin hedefleri doğrultusunda kullanabileceği kaynakların farkında olması, riskleri öngörmesi ve fırsatları değerlendirerek yenilikçi bir yaklaşım ortaya koymasını ifade eder (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017, s. 8). Sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri yine kişilerin hedefleri doğrultusunda attıkları her adımda etik ilkelerden ayrılmadan sorumluluklarının farkında olarak davranması ve çevresindeki diğer kişileri olumlu olarak etkilemek ve yönlendirmektir. Son olarak kariyer bilinci ise kişinin geleceği ile ilgili hedefleri doğrultusunda meslek seçimi yapabilmesi ve bu hedefi gerçekleştirmek için kişisel gelişimini desteklemesidir.

21. yüzyıl da bireylerden beklenenler çerçevesinde hızlı bir değişim sürecine giren eğitim-öğretim ortamları; öğretme ve öğrenme etkinliğinin değerini ve kalitesini arttırabilecek araçları bulmayı ve geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır (Prahmana ve Kusumah, 2016, s. 42). Bu noktada teknoloji kullanımının kalitesi; söz konusu teknolojinin eğitim-öğretim ortamına nasıl entegre edileceği ile yakından ilgilidir. 21. yüzyılda öğretmenlerden teknolojiyi program tasarımı, uygulama, yönetim ve değerlendirme gibi eğitimin her alanına uygun bir şekilde entegre etmeleri beklenmektedir (Jang ve Tsai, 2012, s. 327). Bu durum ise söz konusu *teknolojilerin* ele alınan *içeriğe* ilişkin olarak uygun *pedagojilerle* desteklenmesini zorunlu kılmaktadır. Öğretmen bilgisi içerisinde ele alınan bu üç alanın entegre edildiği beceri literatürde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) olarak adlandırılmaktadır.

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Eğitimde teknoloji entegrasyonunun önde gelen modellerinden biri olan TPAB, 2006 yılında Mishra ve Koehler tarafından Shulman'ın (1986, s. 9) "Pedagojik Alan Bilgisi" teorisine dayanılarak önerilmiştir. TPAB, çeşitli teknolojileri kullanarak içeriğin nasıl öğretileceğinin anlaşılmasını ve önceki deneyimleri iyileştirmek ve bu süreci daha yüksek bir düzeye çıkarmak için içeriğe uygun teknoloji ve pedagojiyi kullanabilmeyi ifade eder (Mishra & Kohler, 2006, s. 1017). Bu çerçeve teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi ve bu bilgilerin kesişiminden oluşmaktadır (Şekil 1). TPAB çerçevesi, farklı disiplinlerde etkili teknoloji entegrasyonu için öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerileri açıklar. Matematik öğretiminde teknoloji entegrasyonu büyük kolaylık sağladığı için etkili bir öğretim için çok önemlidir. Öğretmenlerin TPAB bilgilerinin etkili teknoloji entegrasyonu için önemli olduğu literatürde vurgulanmaktadır. Öyle ki yeterli TPAB bilgisine sahip bir matematik öğretmeni teknolojinin matematik öğretiminde kullanılma amacını, teknolojinin öğrencilerin anlamasını, düşünmesini ve öğrenmesini nasıl etkileyeceğini öngörebilir.



Şekil 1. TPAB Modeli (tpack.org)

Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics) [NCTM] Yönergeleri ve Standartları, öğrencilerin matematik öğrenmesini kolaylaştırmak için teknolojinin etkin ve verimli kullanılmasının önemini vurgulamaktadır (Önal, 2016, s. 93). Bu bağlamda NCTM (2015) raporunda aşağıdaki ifadeler yer verilmiştir:

“Matematik öğretiminde ve öğreniminde teknolojinin stratejik kullanımı; dijital ve fiziksel araçların öğrenciler ve öğretmenler tarafından dikkatlice tasarlanmış şekillerde ve dikkatle belirlenmiş zamanlarda kullanılması ve dolayısıyla öğrencilerin ve eğitimcilerin matematiği öğrenme, deneyimleme, iletişim kurma ve matematik yapma sürecinin teknoloji ile zenginleştirilmesidir.” (NCTM, 2015, s. 1).

Teknolojik yenilikler ve bunların eğitime entegrasyonu; sınıfta sorgulama, işbirliği ve problem çözme becerileri gibi üst düzey becerilerin gelişimini sağlayacak yeni fırsatlar yaratması dolayısıyla ciddi bir potansiyel barındırmaktadır. Öğretmenler halihazırda uyguladıkları öğretim etkinliklerini dijital ortama taşıyarak geliştiren ve sınıf içinde kullanabilecekleri dijital teknolojileri tercih etme eğilimindedir (Culp vd., 2005, s. 279). Teknolojiye artan erişimle birlikte teknoloji sınıf ortamlarına taşınsa da öğretmenler büyük ölçüde öğretmen merkezli bir anlayışla öğretimi uygulamaya devam etmektedir (Kopcha vd., 2020, s. 729). Öğretmenlerin, günümüzde etkili öğrenci merkezli öğretim için disiplinler alan bilgisini, pedagojik deneyimi ve ortaya çıkan teknolojileri yaratıcı bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Borko ve Putnam’ın (1996, s. 690) çalışmasına dayanarak, Niess (2005, s. 509), fen ve matematik öğretmeni yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının TPAB bilgilerini oluşturmak için dört bileşeni öne sürmüştür. Bunlar: 1. Belirli bir konuda öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak öğretim teknolojilerinin kullanmak, 2. Belirli bir konuyu teknoloji kullanarak öğretmek için uygun öğretim strateji ve yöntemlerini bilmek, 3. Öğrencilerin belirli bir konudaki kavram yanlışlarının, anlamalarının, düşüncelerinin ve öğrenmelerinin teknoloji kullanımıyla nasıl temsil edilebileceğini bilmek, 4. Belirli bir konuda öğrenmeyi geliştirmek için teknoloji kullanımını içeren müfredat materyallerini bilmek şeklindedir.

TPAB ile ilgili bazı araştırmalar (Loong ve Herbert, 2018, s. 475; Urbina ve Polly, 2017, s. 439) öğrencilerin teknolojiyi kullanarak matematiksel görevlerini yeniden tasarımlarını sağlamak için, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusunda ek deneyime ihtiyaç duyduklarını doğrulamaktadır. Bu duruma ek olarak öğretmenlerin kullanacakları eğitim-öğretim ortamlarına ilişkin yenilikçi, sorgulayıcı, eleştirel düşünebilen bir bakışa sahip olmaları etkili eğitim-öğretim ortamlarını tasarlayabilmeleri için gerekli beceriler ile ilişkili olabileceği söz konusudur (Özbek, 2014, s. 21; Rogers, 1995, s. 281). Öğretmen adaylarının sahip oldukları bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, eleştirel düşünme becerisi, girişimcilik gibi becerileri onların teknolojik pedagojik alan bilgileri üzerinde etkili olabilir. Bu bağlamda matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile 21. yy. becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi böyle bir etkinin varlığını araştırmak için gereklidir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmen

adaylarının sahip oldukları 21. yy. becerileri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu bilgi ve beceriler üzerinde cinsiyetin ve sınıf düzeyinin etkisini analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma problemi aşağıdaki şekildedir:

1. Matematik öğretmeni adaylarının 21. yy. becerileri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında bir ilişki var mıdır?
 - 1.a. Matematik öğretmeni adaylarının 21. yy. becerileri cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.b. Matematik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
 - 1.c. Matematik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine ilişkin becerileri ile 21. yy. becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nicel bir araştırma olup matematik öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgileri ile 21. yy. becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığından araştırmanın modeli olarak genel tarama modeli çeşitlerinden olan ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalarda, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişki bu değişkenlere müdahale edilmeden sadece değişkenlerin birlikte değişimleri incelenir. İlişkisel araştırmalar oldukça karmaşık olan hem bireysel hem de sosyal ilişkiler içerisindeki insan davranışlarının tanımlanması ve incelenmesi ve bu ilişkilerin belirlenebilmesini hedeflemektedir (Bernard, 2013, s. 592).

Verilerin analiz süreci beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalara ilişkin ayrıntılar şu şekildedir:

1. Araştırmada istatistiksel çözümlenmelere geçilmeden önce, veriler analize hazır hale getirilmiştir.
2. Veri setinin; istatistik programına girişi gerçekleştirildikten sonra, normal dağılım gösterme durumunun; veri setinin simetrik olmasını konu edinen çarpıklık ve dağılımın içerisindeki yığılmayı incelemeye imkân tanıyan basıklık değerlerinin yardımıyla incelenmesi sağlanmıştır.
3. Araştırma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının demografik özellikleri ile ilgili frekans (n) ve yüzde (%) değerleri ortaya konularak ölçeklerin tüm alt ölçek puanları için ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) puanları hesaplanmıştır.
4. Basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak dağılımın doğrusallığı sağladığı görülmüştür. Bu açıdan çalışmada parametrik testler kullanılmıştır. SPSS yazılımı kullanılarak yapılan analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Bu kapsamda;
 - katılımcıların alt ölçek puanlarının cinsiyete göre değişimini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi;
 - katılımcıların alt ölçek puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA;
 - ANOVA ile ortaya çıkan değişikliğin hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi ve LSD testi kullanılmıştır.

5. Çok Boyutlu 21. yy. Becerileri Ölçeği ile Matematik için Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (Tpab-Mat)' ne ait alt boyutlar arasındaki ilişkileri belirlemek için de Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Düzce Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği programına kayıtlı öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmacıların kolaylıkla uygulama yapabileceği bir çalışma grubu seçildiği için kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. “Çok Boyutlu 21. yüzyıl Becerileri Ölçeği” ve “Matematik için Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (Tpab-Mat)” 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 106 öğretmen adayına online olarak uygulanmıştır. Araştırmacılar, veri toplama süreci online olarak gerçekleştirileceği için anlaşılabilirliği sağlamak adına öğretmen adaylarına gereken açıklamaları veri toplama sürecine girmeden önce yüz yüze gerçekleştirmiştir. Çalışma grubuna ait demografik özelliklerin gösterildiği tablolarda öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine ait veriler Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımları

Değişken (Cinsiyet)	Frekans	Yüzde
Kadın	83	78,3
Erkek	23	21,7
Toplam	106	100,0

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan 106 öğretmen adayının 83’ü (%78,3) kadın 23’ü (%21,7) ise erkektir (Tablo 1).

Tablo 2. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre dağılımları

Değişken (Sınıf)	Frekans	Yüzde
1.sınıf	21	19,8
2.sınıf	32	30,2
3.sınıf	22	20,8
4.sınıf	31	29,2
Toplam	106	100,0

Araştırmaya katılan 106 öğretmen adayından 21’i 1. sınıfta (%19,8), 32’si 2. sınıfta (%30,2), 22’si 3. sınıfta (%20,8) ve 31’i 4. sınıfta (%29,2) öğrenim görmektedir (Tablo 2).

Çalışmada Kullanılan Ölçme (Veri Toplama) Araçları

Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Matematik için Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (Tpab-Mat) ve Çok Boyutlu 21. yy. Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler ayrıntılı olarak aşağıda sunulmuştur.

Matematik için Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (Tpab-Mat)

Öğretmenlerin teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerini ölçmek için Önal (2016) tarafından geliştirilen “Matematik için Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (Tpab-Mat)” kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipindedir: “1= Yetersizim”, “2= Biraz Yeterliyim”, “3= Yeterliyim”, “4= Oldukça Yeterliyim” ile “5= Tamamen Yeterliyim” olarak derecelendirilmiş olup 59 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler teknolojik bilgi (TB), alan bilgisi (AB), pedagoji bilgisi (PB), pedagojik alan bilgisi (PAB), teknolojik alan bilgisi (TAB), çevrimiçi teknolojik pedagojik bilgi (çevrimiçi TPB), çevrimdışı

teknolojik pedagojik bilgi (çevrimdışı TPB), teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ve bağlam bilgisi (BB) olmak üzere dokuz faktör altında toplanmaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayıları, yalnızca ölçeğin genelini değil, her bir faktörün de kabul edilebilir bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermiştir. Her bir faktör altında yüklenen maddelerin korelasyon değerleri $r=0.612$ (Madde 30) ile $r=0.803$ (Madde 55) arasında değişmektedir.

Çok Boyutlu 21. yy. Becerileri Ölçeği

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların 21. yy. becerileri Çevik ve Şentürk (2019) tarafından geliştirilen "Çok Boyutlu 21. yy. Becerileri Ölçeği" ile ölçülmüştür. Ölçek 5'li likert tipinde 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri "1=Kesinlikle Katılmıyorum", "2=Katılmıyorum", "3=Fikrim Yok", "4=Katılıyorum", "5=Tamamen Katılıyorum" olacak şekilde derecelendirilmiştir. Ölçeğin 16-21 arasındaki maddeleri ters maddeler olup bu maddeler için puanlar ters çevrilmiş ve öğretmen adaylarının 21. yy. becerileri hesaplanmıştır. Ölçek beş boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; "Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri (Y_B), Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri (Y_E), Girişimcilik ve İnovasyon (Y_G), Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri (Y_S) ve Kariyer Bilinci (Y_K)" şeklindedir. Ölçeğin genelini Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Her bir faktör altında yüklenen maddelerin korelasyon değerleri $r=0.89$ (Madde 3) ile $r=0.907$ (Madde 35) arasında değişmektedir.

Veri Analizi

Verilerin analizi SPSS 22 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların cinsiyet ve sınıf bilgilerine ait dağılımları, frekans (f) ve yüzde (%) gibi betimsel istatistikler ile belirlenmiştir. Tabachnick v.d. (2013, s. 69)'e göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması nedeniyle parametrik testler kullanılmıştır. Çalışmanın verilerinin tüm çarpıklık ve basıklık değerleri uygun aralıkta olup değişkenlerin normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır (Tablo 3). Cinsiyet değişkenine göre hesaplanan toplam puanlar ve alt boyut puanlarının normal dağılım göstermesinden hareketle ortalamaları karşılaştırmak üzere "bağımsız örneklem için t testi"; sınıf değişkenine göre de toplam puanlar ve alt boyut puanlarının normal dağılım göstermesi nedeniyle söz konusu bu ortalamaları karşılaştırmak için "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının 21. yy becerileri ile TPAB-Matematikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için, bu iki değişkenin sürekli değişken olması ve normal dağılım göstermesi nedeniyle, "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Tekniği" kullanılmıştır.

Tablo 3. Çok boyutlu 21. yy. becerileri ölçeği ile matematik için teknolojik pedagojik alan bilgisi ölçeği (tpab-mat) alt boyutlarının kolmogorov-smirnov normallik test sonuçları

Alt boyutlar ve genel toplamlar	n	Min	Max	Ortalama	Standart sapma	Çarpıklık	Basıklık
Y_TOP	106	112,0	190,0	157,5	14,8	-,496	,807
TPAB_TOP	106	103,0	295,0	212,9	30,7	,012	1,12
AB	106	13,0	45,0	32,9	5,5	-,206	1,258
PB	106	22,0	55,0	39,4	6,12	-,153	,379
TB	106	12,0	35,0	22,13	4,16	,28	,134
Y_B	106	40	75	59,7	6,5	-,170	1,059
Y_E	106	7,00	32,00	25,33	5,9	-,185	,776
Y_G	106	18,0	45,0	32,45	5,54	-,561	,541
Y_S	106	13,0	25,0	18,12	2,185	,175	1,096
Y_K	106	12	25	21,9	2,5	-,756	1,019

BB	106	7,0	25,0	17,12	3,11	-,11	,388
TPAB	106	12,0	45,0	30,73	5,9	-,329	,708
PAB	106	9	35	24,7	4,4	-,166	,801
TAB	106	9	35	24,68	4,35	-,166	,801
TPB_Cevrimici	106	3	15	10,2	2,03	-,233	1,466
TPB_Cevrimdi	106	6	15	10,48	1,98	,074	,465

si

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerine göre 21. yy. Becerilerinin İncelenmesi

Araştırmanın birinci alt problemi “Matematik öğretmeni adaylarının 21. yy. becerileri cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde olup, bu soruya cevap aramak için katılımcılardan veri toplanan “Çok boyutlu 21. yy. Becerileri Ölçeği”nin alt boyut puan ortalamaları ve toplam puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak önemli bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle “Bağımsız Örneklem İçin t Testi” analizi kullanılmıştır ve sonuçlar Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Ölçeklerin alt boyutları	Cinsiyet	n	Ortalama	Standart sapma	t	p
Y_B	Kadın	83	59,9	6,16	,476	,714
	Erkek	23	59,17	7,64		
Y_E	Kadın	83	25,91	5,2	1,552	,006**
	Erkek	23	23,26	7,73		
Y_S	Kadın	83	17,97	1,78	-,961	,000***
	Erkek	23	18,65	3,24		
Y_G	Kadın	83	32,3	5,03	-,437	,032*
	Erkek	23	33,0	7,19		
Y_K	Kadın	83	21,91	2,55	,369	,581
	Erkek	23	21,69	2,43		
Y_TOP	Kadın	83	158,01	13,89	,639	,361
	Erkek	23	155,78	17,78		

*.05; **.01;***.001

Tablo 4 incelendiğinde alt boyutlar ve toplam puanlar bazında erkek ve kadın öğretmen adaylarının ortalamaları arasındaki farklılığın tüm alt boyutlar için istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (Y_B (= ,476; p>.05), Y_K (= ,369; p>.05), Y_TOP (= ,639; p>.05)). Ancak erkek ve kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinde farklılık bulunmuştur (Y_E = 1,552; p<.01). Buna göre kadın öğretmen

adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri (= 25,91) erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinden (= 23,26) daha yüksek olarak bulunmuştur. Ayrıca erkek öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk ve liderlik becerileri (=18,65) kadın öğretmen adaylarının sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerinden (= 17,97) daha yüksek olarak ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak ölçeğin girişimcilik ve inovasyon alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının (= 33,0) lehine bir sonuç görülmektedir.

Öğretmen adaylarından “Çok Boyutlu 21. yy. Becerileri Ölçeği” ile toplanan veriler incelenmiş olup verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Bu nedenle toplam puan ortalamaları ve alt boyut puan ortalamaları arasında sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmış ve analiz sonuçları Tablo 5’ de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Çok Boyutlu 21. yy Becerilerinin Sınıf Değişkenine göre Karşılaştırılması

Çok Boyutlu 21. yy Becerileri Ölçeği alt boyutları	Sınıf	n	ortalama	standart sapma	F	p	Scheffe Testi değeri	LSD Testi Değeri
Y_B	1.sınıf	21	58,47	8,85	3,08	,031*	-	0,07 2 ve 4 arasında
	2.sınıf	32	57,59	4,85				
	3.sınıf	22	60,95	6,33				
	4.sınıf	31	61,96	5,49				
Y_E	1.sınıf	21	24,95	5,85	,822	,485	-	-
	2.sınıf	32	25,84	5,08				
	3.sınıf	22	26,59	3,6				
	4.sınıf	31	24,19	7,77				
Y_G	1.sınıf	21	33,19	7,39	,580	,630	-	-
	2.sınıf	32	31,46	4,93				
	3.sınıf	22	33,18	4,98				
	4.sınıf	31	32,45	5,18				
Y_S	1.sınıf	21	17,71	2,59	2,11	,103	-	0,23 2 ve 4 arasında
	2.sınıf	32	17,65	1,61				
	3.sınıf	22	18,09	1,9				
	4.sınıf	31	18,9	2,45				
Y_K	1.sınıf	21	21,71	2,57	2,30	,081	-	0,13 2 ve 4 arasında
	2.sınıf	32	21,03	2,78				
	3.sınıf	22	22,18	2,32				

	4.sınıf	31	22,61	2,13				
Y_TOP	1.sınıf	21	156,04	22,2	1,58	,199	-	-
	2.sınıf	32	153,59	12,27				
	3.sınıf	22	161,0	14,35				
	4.sınıf	31	160,12	10,01				

*.05; **.01;***.001

Tablo 5' te görüldüğü üzere toplam puanlar ve alt boyutların puanları için dört sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (Y_E (=,822; p>.05), Y_G (=,580; p>.05), Y_S (=,103 p>.05), Y_K (=2,30p>.05), Y_TOP (=1,58; p>.05)). Ancak elde edilen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe Testi ve LSD testi analizi sonuçları elde edilen farklılığın gruplar arasında anlamlı olduğunu ve Y_B, Y_S ve Y_K alt boyutlarında 2. ve 4. sınıflar arasında anlamlı olduğu görülmektedir (p<.05).

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Sınıf Değişkenine göre Matematik için Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (Tpab-Mat) Değerlerinin İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Matematik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik becerileri cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu için toplanan veriler analiz edilmiştir. Katılımcıların Matematik için Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği’nden (Tpab-Mat) elde edilen toplam puan ortalamaları ve alt boyut puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için “Bağımsız örneklem için t testi” kullanılmış ve sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Ölçeklerin boyutları	alt	Cinsiyet	n	Ortalama	Standart sapma	t	p
AB		Kadın	83	33,10	4,83	,476	,014*
		Erkek	23	32,30	7,64		
PB		Kadın	83	39,42	5,16	-,034	,000***
		Erkek	23	39,48	8,91		
TB		Kadın	83	21,62	3,95	-2,43	,552
		Erkek	23	23,95	4,45		
BB		Kadın	83	17,08	2,97	-,237	,277
		Erkek	23	17,26	3,67		
TPAB		Kadın	83	30,71	5,48	-,081	,174
		Erkek	23	30,82	7,36		
PAB		Kadın	83	24,58	3,85	-,485	,066
		Erkek	23	25,07	5,92		

TAB	Kadın	83	24,57	3,84	-,485	,066
	Erkek	23	25,07	5,91		
TPB_Çevrimici	Kadın	83	10,19	1,90	-,051	,207
	Erkek	23	10,22	2,52		
TPB_Çevrimdışı	Kadın	83	10,4	1,83	-,682	,019*
	Erkek	23	10,78	2,48		
TPAB_TOP	Kadın	83	207,02	26,69	-,021	,013*
	Erkek	23	207,22	42,84		

*.05; **.01;***.001

Tablo 6 incelendiğinde Matematik için Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (Tpab-Mat) alt boyutları AB (= -,476; $p < .05$), PB (= -,034; $p < .001$), TPB_Çevrimdışı (= -,682; $p < .05$) ve TPAB_TOP (= -,021; $p < .05$) ortalamalarının arasındaki farklılığın cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre oluşturulan grupların ortalamaları incelendiğinde AB için kadın öğretmen adaylarının ortalamasının (33,10) erkeklerden (32,30) daha yüksek olduğu görülmektedir. PB, TPB_Çevrimdışı ve TPAB_TOP alt boyutları bağlamında erkek öğretmen adaylarının ortalamalarının kadın öğretmen adaylarının ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğretmen adaylarının PB (=39,48) ortalamalarının, kadın öğretmen adaylarının PB (=39,42) ortalamalarından, erkek öğretmen adaylarının TPB_Çevrimdışı (=10,78) ortalamalarının kadın öğretmen adaylarının PB_Çevrimdışı (=10,4) ortalamalarından ve yine erkek öğretmen adaylarının TPAB_TOP (=207,22) ortalamalarının kadın öğretmen adaylarının TPAB_TOP (=207,02) ortalamalarından anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin AB alt boyutunda ise kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının (=33,10) erkek öğretmen adaylarının ortalamalarına göre (=32,30) anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer alt boyut puanları ve genel toplam puanları cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde ise kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır (TB = -2,43; $p > .05$), BB = -2,37; $p > .05$), TPAB = -,081; $p > .05$), PAB = -,485; $p > .05$), TAB = -,485; $p > .05$) ve TPAB_Çevrimici = -,051; $p > .05$).

Matematik için Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (Tpab-Mat)'nin alt boyutlarının puan ortalamaları ile toplam puan ortalamaları arasında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın varlığının incelenmesi amacıyla "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" kullanılmıştır (Tablo 7).

Tablo 7. Öğretmen adaylarının TPAB-math lerinin sınıf değişkenine göre karşılaştırılması

Tpab-Mat alt boyutları	Sınıf	n	ortalama	standart sapma	F	p	Scheffe Testi değeri	LSD Testi Değeri
BB	1.sınıf	21	17,57	3,94	4,694	,004**	2 ve 4. sınıflar arasında	1. ve 2. sınıflar arasında
	2.sınıf	32	15,56	2,4				2. ve 3. sınıflar arasında
	3.sınıf	22	17,36	2,64				2. ve 4. sınıflar arasında
	4.sınıf	31	18,3	2,98				sınıflar arasında

TPAB	1.sınıf	21	31,0	7,62	3,7	,014*	2 ve 4. sınıflar arasında	2 ve 3 lerin arasında
	2.sınıf	32	27,96	5,25				2 ve 4 lerin arasında
	3.sınıf	22	32,0	4,26				
	4.sınıf	31	32,51	5,64				
PAB	1.sınıf	21	24,57	5,83	3,8	,013*	2 ve 4 lerin arasında	-
	2.sınıf	32	22,96	3,27				
	3.sınıf	22	24,52	3,5				
	4.sınıf	31	26,58	4,23				
TAB	1.sınıf	21	24,57	5,83	3,8	,013*	2 ve 4 lerin arasında	2 ve 4 lerin arasında
	2.sınıf	32	22,96	3,27				
	3.sınıf	22	24,52	3,5				
	4.sınıf	31	26,58	4,23				
TPB_Çevrimiçi	1.sınıf	21	10,38	2,67	2,715	,049*	-	2 ve 4 lerin arasında
	2.sınıf	32	9,37	1,18				
	3.sınıf	22	10,54	1,99				
	4.sınıf	31	10,67	2,1				
TPB_Çevrimdışı	1.sınıf	21	10,7	2,36	6,364	,001**	2 ve 3 lerin arasında	1 ve 2 lerin arasında
	2.sınıf	32	9,31	1,65			2 ve 4 lerin arasında	2 ve 3 lerin arasında
	3.sınıf	22	11,09	1,57				2 ve 4 lerin arasında
	4.sınıf	31	11,12	1,87				
AB	1.sınıf	21	33,0	8,67	1,7	,172		2 ve 4 lerin arasında
	2.sınıf	32	31,31	3,51				
	3.sınıf	22	33,09	4,55				
	4.sınıf	31	34,55	5,67				
PB	1.sınıf	21	39,14	8,8	2,543	,061		2 ve 4 lerin arasında
	2.sınıf	32	37,53	4,38				
	3.sınıf	22	39,04	5,13				
TB	1.sınıf	21	22,14	4,32	2,928	,037*	2 ve 4 lerin arasında	2 ve 4 lerin arasında
	2.sınıf	32	20,59	3,27				
	3.sınıf	22	22,27	3,78				
	4.sınıf	31	23,61	4,71				

TPAB_TO P	1.sınıf	21	210,83	46,49	4,144	,008**	2 ve 4 lerin arasında	1 ve 2 lerin arasında 2 ve 4 lerin arasında
	2.sınıf	32	190,78	20,51				
	3.sınıf	22	209,1	25,58				
	4.sınıf	31	219,53	31,5				

*.05; **.01;***.001

Tablo 7 göz önünde bulundurulduğunda dört farklı sınıf düzeyinde katılım gösteren öğretmen adaylarının TPAB-Matematik toplam puan ortalamaları ve alt boyut puan ortalamaları arasındaki farklılığın BB (=4,694; $p<.01$), TPAB (=3,7; $p<.05$), PAB (=3,8; $p<.05$), TAB (=3,8; $p<.05$), TPB_Çevrimiçi (=2,715; $p<.05$), TPB_Çevrimdışı (=6,364; $p<.01$), TB (=2,928; $p<.05$) ve TPAB_TOP (=4,144; $p>.01$) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Elde edilen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe Testi analizi sonuçlarına göre BB, TPAB, PAB, TAB, TB ve TPAB_TOP boyutlarında ikinci ve dördüncü sınıflar arasında ve TPB_Çevrimdışı boyutunda ikinci ve üçüncü sınıflar ile ikinci ve dördüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca BB ve TPB_Çevrimdışı boyutlarında birinci ve ikinci sınıflar, ikinci ve üçüncü sınıflar, üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna ek olarak TPAB boyutunda ikinci ve üçüncü sınıflar arasında ve ikinci ve dördüncü sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Son olarak TAB, TPB_Çevrimiçi, AB, PB ve TB boyutlarında ikinci ve dördüncü sınıf düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Matematik için Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri (TPAB-MAT) ile Çok Boyutlu 21. yy. Becerileri Arasındaki İlişki

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Matematik öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine ilişkin becerileri ile 21. yy. becerileri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aramak amacıyla diğer bir ifadeyle katılımcıların TPAB’leri ile 21. yy. becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. TPAB ve 21. yy becerileri değişkenleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10	11	12	13	14	15	16	
*.05;																	**;.01;***;.001
1.AB	1																
2. PB	,86**	1															
3. TB	,53**	,55**	1														
4. BB	,67**	,67**	,69**	1													
5. PAB	,87**	,83**	,55**	,71**	1												
6. TAB	,87**	,82**	,55**	,71**	1**	1											
7. TPB_Çici	,67**	,61**	,62**	,69**	,70**	,70**	1										
8. TPB_Çdışı	,71**	,67**	,65**	,67**	,70**	,70**	,72**	1									
9. TPAB	,71**	,68**	,69**	,74**	,72**	,72**	,79**	,84**	1								
10. TPAB_TOP	,91**	,87**	,69**	,81**	,89**	,89**	,79**	,83**	,88**	1							
11. Y_B	,57**	,54**	,52**	,52**	,55**	,55**	,46**	,49**	,57**	,61**	1						
12. Y_E	,18	,22*	,004	,11	,09	,09	,04	,09	,08	,12	,09	1					
13. Y_G	,37**	,35**	,42**	,29**	,41**	,41**	,42**	,35**	,47**	,44**	,59**	-,17	1				
14. Y_S	,21*	,25**	,26**	,20*	,27**	,27**	,27**	,14	,28**	,27**	,42**	-,20*	,54**	1			
15. Y_K	,40**	,41**	,30**	,40**	,33**	,33**	,36**	,33**	,38**	,43**	,57**	,32**	,36**	,21*	1		
16. Y_TOP	,56**	,57**	,48**	,48**	,53**	,53**	,48**	,46**	,56**	,60**	,86**	,41**	,71**	,49**	,71**	1	

TPAB-Matematik tüm alt boyutları ile Çok Boyutlu 21. yy. Becerileri alt boyutlarından bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerileri alt boyutu arasında pozitif yönde, orta düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alt boyutunun ise TBAP-Matematik alt boyutlarından hiçbiriyle ilişkisi bulunmamıştır. Girişimcilik ve inovasyonun ise TPAB-Matematik alt boyutlarıyla pozitif yönde orta ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerinin ise TBAP-Matematik alt boyutlarıyla pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Kariyer bilincinin ise TPAB-Matematik alt boyutlarıyla orta düzeyde ilişkili olduğu görülürken, Çok Boyutlu 21. yy. Becerilerinin genel olarak TPAB-Matematik ile pozitif yönde orta düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır ($r=,595$ $p<.01$)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. yy. becerileri ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve bu ilişkinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde sonuçlara ilişkin genel olarak öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin 21. yy. becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgileri üzerinde etkisinin olduğu ve benzer şekilde sınıf düzeylerinin bu iki bağımsız değişken üzerinde etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğretmen adaylarının sahip oldukları teknolojik pedagojik alan bilgileri ile 21. yy. becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenlerinin öğretmen adaylarının 21. yy. becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgileri üzerinde bazı alt boyutlarda etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Buna göre “Çok Boyutlu 21. yy. Becerileri Ölçeği” nin alt boyutlarından olan “Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme” alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı ve önemli bir farklılık elde edilmiştir. Buna ek olarak aynı ölçeğin “Girişimcilik ve İnovasyon” ve “Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri” alt boyutunda erkek öğretmen adayları lehine anlamlı ve önemli bir farklılık elde edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde cinsiyetin eleştirel düşünme üzerine etkisinin olmadığını ortaya koyan çalışmalar (Salahshoor ve Rafiee, 2016, s. 117; Zetriuslita vd., 2016, s. 154) bulunmasına karşın erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (King vd., 1990, s. 167). Chusni ve diğerleri (2022, s. 927) nin bulgularına göre cinsiyet, eleştirel düşünme becerilerini ve bilimsel süreç becerilerini de etkilemektedir. Çünkü kız öğrenciler erkek öğrencilerden farklı bilgi, heves, ilgi ve öğrenme stillerine sahiptir. Alan yazında cinsiyet farklılıklarının öğrencinin öğrenme yetenekleri gibi kişinin yeteneklerinde farklılaştırıcı bir faktör olduğu söylenebilir (Heeg ve Avraamidou, 2021, s. 1; İkonen vd., 2019, s. 1; Sultan vd., 2020, s. 583). Ayrıca kız öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif oldukları birçok yayında ifade edilmiştir. (Bhagat ve Chang, 2018, s. 987; Daher vd., 2021, s. 1; Gulacar vd., 2019, s. 1). Alan (2019) gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında girişimcilik alanında erkek öğretmen adayları lehine bir farklılık olduğu sonucuna varmış ve yenilik anlamında cinsiyetin bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Alan yazında bireysel bir özellik olarak ifade edilen girişimcilik ile ilgili çalışmaların bir kısmında erkeklerin kadınlardan daha yenilikçi ve girişimci davranışlar sergiledikleri de tespit edilmiştir (Arı, 1989, s. 145).

Liderlik ve sorumluluk becerilerinde cinsiyet açısından farklılıklar incelendiğinde erkeklerin lehine bir sonuca varılmıştır. Aslında liderlik ve sorumluluk becerileri bir kişinin çalışma yeteneğine odaklanır. Ayrıca toplumda gerçekleştirilmiş diğer çalışmaları takdir ederek daha dikkat çekici işler ortaya koymaya yarayan ve diğer bireyleri çalışma konusunda motive eder niteliktedir (Awofala vd., 2020, s. 33). Her ne kadar toplumlarda kadınların 21. yy. gereklilikleri doğrultusunda yükselişleri devam ediyor (Gedro vd., 2020)

olsa da bu konuda kadınlara yönelik eğitimler ve desteklere daha erken yaşlarda başlanması gerekir. Ayrıca öğretmen adayları için de bu becerilerin gelişimi için çeşitli uygulamaların öğretmen yetiştirme programlarında ele alınması önem arz etmektedir. Özellikle de bu uygulamalara kadın öğretmen adaylarının katılımının artırılması desteklenmelidir.

Çalışmanın bir diğer sonucu matematik öğretmen adaylarının 21. yy. becerilerinin sınıf düzeylerinin artması ile birlikte artış gösterdiği ortaya konulmuştur. Bu beklenen bir durum olarak görülebilir. Bu durum öğretmen yetiştirme programının öğretmen adaylarının beceri gelişimine katkı sağladığını gösterir. Bu durumu Scheuch (2007, s. 13) araştırmasında üniversitelerin araştırmayı ve yaratıcılığı teşvik eden bir atmosfere sahip olduklarında öğrencilerinin yolunu açabileceğini vurgulayarak açıklamıştır. Ayrıca araştırmasında, üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin alt sınıflardaki öğrencilere göre araştırma faaliyetlerine daha fazla katıldıklarını iddia etmiştir.

“Matematik için Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği (Tpab-Mat)” nin AB alt boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı ve önemli; PB, TPB_Çevrimdışı ve TPAB_TOP alt boyutlarında ise erkekler lehine anlamlı ve önemli bir farklılık elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda alan yazın incelendiğinde cinsiyetin TPAB için anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucunu (Acıkgül ve Aslaner, 2015, s. 119; Adalier, 2012, s. 193; Hossaini ve Kamal, 2013, s. 3; Jang ve Tsai, 2013, s. 567; Mai ve Hamzah, 2016, s. 167; Koh ve Sing, 2011, s. 736; Keser v.d., 2015, s. 1194) ortaya koyan araştırmaların olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularında AB alt boyutunda kadın öğretmen adaylarının daha yüksek bir algıya sahip olduklarının ortaya konulması Altun’un (2013) bulguları ile örtüşmektedir. Buna ek olarak Erdoğan ve Şahin (2010, s. 2709) matematik öğretmen adaylarının TPAB’ını inceleyen araştırmasında, erkek öğretmenlerin tüm TPAB bileşenlerini kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek algıladıklarını ortaya koymuştur. Bu bağlamda çalışmanın bulguları arasında yer alan TPB_Çevrimdışı ve TPAB_TOP puanlarının erkekler lehine çıkması bu çalışmalar ile uyumludur. Araştırma kapsamında elde edilen bu durum Bakar ve diğerlerinin (2020) erkek öğretmen adaylarının teknolojiyi öğrenme-öğretme ortamlarına entegre etme konusunda sahip oldukları özyeterliliklerinin daha fazla olması ile ilişkilendirilebilir. Nayar ve Akmar (2020, s. 57) TPAB’in diğer bileşenlerinde kadın öğretmen adaylarının lehine bir sonuç yakalarken teknolojinin entegre edildiği bileşenlerde erkekler lehine anlamlı sonuçlar yakalamışlardır. Benzer şekilde bu durumu araştırma sürecinde erkek öğretmen adaylarının teknolojiyi öğrenme-öğretme ortamlarına entegre etme yeteneklerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaları ile ilişkilendirmişlerdir.

Keser ve diğerleri (2015, s. 1193) öğretmen adaylarının TPAB özyeterliliklerinin sınıf seviyesine göre anlamlı bir şekilde artış gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları arasında yer alan sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkması özyeterlilikle birlikte açıklanabilir. Öğretmen adayları sınıf düzeyleri ilerledikçe; teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerini entegre etmeleri beklenen alan eğitimi derslerini almaktadırlar. Örneğin öğretmen adaylarının bir kısmı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersine katılmışlardır. Bu tür derslerde teknolojik pedagojik ve alan bilgileri bağlamında yeterlilik ve pratik deneyim kazanmaları öğretmen adaylarının olumlu çıktılara yansiyabilir (Gündüz ve Odabaşı, 2004, s. 43; Yazar, 2015, s. 23).

Araştırma bulgularında bazı sınıf seviyelerinde daha düşük sınıf seviyelerinin lehine anlamlı sonuç elde edilmiştir (TPAB_TOP, BB, TPB_Çevrimdışı). Bu durum öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarındaki öğretim deneyimlerinin eksikliği ile açıklanabilir. Gerçek sınıf ortamlarındaki öğretim deneyimlerinin eksikliği, öğretmen adaylarının teknolojiyi öğretime entegre etmelerinde bir engel olabilir (Chai ve diğ., 2010,

s. 64; Flick ve Bell, 2000, s. 39; Kay, 2006, s. 384). Bu nedenle öğretmen adaylarının; öğretmen eğitiminde yoğun alan uygulamaları sağlayarak TPAB yeterliklerinin gerçek sınıf ortamına aktarılması ile birlikte teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik inançlarının artırılacağı düşünülmektedir (Akkoç, 2011, s. 75; Durdu ve Dag, 2017, s. 150; Hoffer ve Grandgenett, 2012, s. 84; Sun v.d., 2017, s. 597).

Rogers (1995, s. 281) teknolojiye yönelik tutumun, deneyimlerin, bilgi düzeyi ve inançların öğretmenlerin yeni bir teknolojiyi kullanabilmelerini etkilediğini öne sürmektedir. Bu bağlamda matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerine ilişkin becerileri 21. yy. becerilerinden bağımsız olarak düşünülemez. Araştırma bulgularına dayanarak öğretmen adaylarının bilgi ve teknoloji okuryazarlıkları ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasında orta düzeyde pozitif bir yönde ilişki olmasından hareketle söz konusu okuryazarlıkların geliştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Buna benzer şekilde öğretmen adaylarının girişimcilik ve sosyal sorumluluklarının geliştirilmesi teknolojik pedagojik alan bilgileri üzerinde etkili olabilir. Özellikle öğretimi tasarlama sürecinde bu becerilere ihtiyaçları olacaktır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının teknolojinin entegre edildiği ortamlarda matematiksel içeriğin tartışma, soru-cevap gibi işbirliğini ve iletişimi güçlendiren öğrenme ortamlarının deneyimlenmesinin sağlanması önerilebilir. Bu araştırmanın sonucunda matematik öğretmen yetiştirme programı özelinde çalışmada ele alınan bilgi ve beceriler doğrultusunda programın ders içerikleri ve uygulamaları bağlamında revize edilmesi önerilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi

Ölçekler kullanılmadan önce ölçekleri geliştiren araştırmacılardan izin alınmıştır. Etik işlemler tamamlanmış ve Düzce Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (07.04.2022-155613) etik kurul onay belgesi alınmıştır. Veri toplama çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş ve katılımcılara e-posta yoluyla ulaşılmıştır.

Yazar Katkısı:

İki yazarın çalışmada katkı oranı eşittir.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynakça

- Açıkgül, K., & Aslaner, R. (2015). Investigation Of TPACK Confidence Perception of Prospective Elementary Mathematics Teachers. *Journal of Education Faculty*, 17(1), 118-152.
- Adalier, A. (2012). Turkish and English Language Teacher Candidates' Perceived Computer Self-Efficacy And Attitudes Toward Computer. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(1), 192-201.
- Akkoç, H. (2011). Investigating the Development of Prospective Mathematics Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge. *Research in Mathematics Education*, 13(1), 75-76.
- Alan, s. (2019). Comparative Investigation of Entrepreneurship and Innovation Perceptions of Preservice Teachers. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 7(4), 311-318.

- Altun, T. (2013). Examination of Classroom Teachers' Technological, Pedagogical And Content Knowledge on the Basis of Different Variables. *Croatian Journal of Education: Hrvatski Časopis za Odgoj i Obrazovanje*, 15(2), 365-397.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers, no. 41. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/218525261154> [Erişim tarihi: 20 Haziran 2022].
- Arı, R. (1989). *Üniversite Öğrencilerinin Baskın Ben Durumları ile Bazı Özlük Niteliklerinin Ben Durumlarına, Atılganlık ve Uyum Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Awofala, A., Olabiyi, O., Okunuga, R., Ojo, O., Awofala, A., & Lawani, A. (2020). Investigating Digital Distraction among Pre-Service Science, Technology, and Mathematics Teachers in Nigeria. *Digital Education Review*, (37), 32-48.
- Bakar, N. s. A., Maat, s. M., & Rosli, R. (2020). Mathematics Teacher's Self-Efficacy of Technology Integration and Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal on Mathematics Education*, 11(2), 259-276.
- Bernard, H. R. (2013). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Bhagat, K. K., & Chang, C. Y. (2018). A Cross-Cultural Comparison on Students' Perceptions Towards Online Learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 14(3), 987-995.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). Draft White Paper 1: Defining 21st Century Skills. Available online also at: https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/24_defining-21st-century-skills.pdf. [Erişim tarihi: 22 June 2022].
- Borko, H., & Putnam, R. (1996). *Learning to Teach*. In D. Berliner, & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (673-708). New York: MacMillan.
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2010). Facilitating Preservice Teachers' Development of Technological, Pedagogical, And Content Knowledge (TPACK). *Journal of Educational Technology & Society*, 13(4), 63-73.
- Cevik, M. (2019). Multidimensional 21st Century Skills Scale: Validity and Reliability Study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 11-28.
- Chusni, M. M., Saputro, S., & Rahardjo, s. B. (2022). Enhancing Critical Thinking Skills of Junior High School Students through Discovery-Based Multiple Representations Learning Model. *International Journal of Instruction*, 15(1), 927-945.
- Culp, K. M., Honey, M., & Mandinach, E. (2005). A Retrospective on Twenty Years of Education Technology Policy. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 279-307.
- Daher, W., Alfahel, E., & Anabousy, A. (2021). Moderating The Relationship Between Student's Gender and Science Motivation. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(5). 1-16.
- Dede, C. (2010). Technological Supports For Acquiring 21st Century Skills. *International encyclopedia of education*, 3, 158-166.

- Durdu, L., & Dag, F. (2017). Pre-Service Teachers' TPACK Development and Conceptions through a TPACK-Based Course. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 42(11), 150-171.
- Erdogan, A., & Sahin, I. (2010). Relationship between Math Teacher Candidates' Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) and Achievement Levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2707-2711.
- Flick, L., & Bell, R. (2000). Preparing Tomorrow's Science Teachers to Use Technology: Guidelines for Science Educators. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 1(1), 39-60.
- Gedro, J., Allain, N. M., De-Souza, D., Dodson, L., & Mawn, M. V. (2020). Flattening The Learning Curve of Leadership Development: Reflections of Five Women Higher Education Leaders during The Coronavirus Pandemic of 2020. *Human Resource Development International*, 23(4), 395-405.
- González-Pérez, L. I., & Ramírez-Montoya, M. s. (2022). Components of Education 4.0 in 21st Century Skills Frameworks: Systematic Review. *Sustainability*, 14(3), 1493.
- Gulacar, O., Milkey, A., & McLane, s. (2019). Exploring The Effect of Prior Knowledge and Gender on Undergraduate Students' Knowledge Structures in Chemistry. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(8). 1-16.
- Gündüz, S., ve Odabası, F. (2004). Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.
- Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. (2012). *The Changing Role of Education and Schools*. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 1-15). Dordrecht, Germany: Springer Science+Business Media B.V.
- Heeg, D., & Avraamidou, L. (2021). Life-Experiences of Female Students in Physics: The Outsiders Within. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(7). 1-12.
- Hofer, M., & Grandgenett, N. (2012). TPACK Development in Teacher Education: A Longitudinal Study of Preservice Teachers in A Secondary MA Ed. Program. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(1), 83-106.
- Hosseini, Z., & Kamal, A. (2013). A Survey on Pre-Service and In-Service Teachers' Perceptions of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK). *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 1(2), 1-7.
- Ikonen, K., Leinonen, R., Hirvonen, P. E., & Asikainen, M. (2019). Finnish Ninth Graders' Gender Appropriateness of Occupations. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(12). 1-13.
- Jang, s. J. & Tsai M. F. (2012). Exploring the TPACK of International Society for Technology in Education. *Computers & Education*, 59 (327). 327-338
- Jang, s. J., & Tsai, M. F. (2013). Exploring The TPACK of Taiwanese Secondary School Science Teachers Using a New Contextualized TPACK Model. *Australasian Journal Of Educational Technology*, 29(4), 566-580.
- Kay, R. H. (2006). Evaluating Strategies Used to Incorporate Technology into Preservice Education: A Review of The Literature. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 383-408.

- Keser, H., Gizem, F., Yılmaz, K., ve Yılmaz, R. (2015). TPACK Competencies and Technology Integration Self-Efficacy. *Elementary Education Online*, 14(4), 1193-1207.
- Keser, H., Yılmaz, F. G. K., & Yılmaz, R. (2015). TPACK Competencies and Technology Integration Self-Efficacy Perceptions of Pre-Service Teachers. *İlköğretim Online*, 14(4), 1193-1207.
- King, P. M., Wood, P. K., & Mines, R. A. (1990). Critical Thinking among College and Graduate Students. *The Review of Higher Education*, 13(2), 167-186.
- Koh, J. H. L. & Sing, C. C. (2011, December 4-7). *Modeling Preservice Teacher's Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Perceptions: The Influence of Demographic Factors and Tpack Constructs*. Changing Demands, Changing Directions. Tasmania, Australia, 736-746.
- Kopcha, T. J., Neumann, K. L., Ottenbreit-Leftwich, A., & Pitman, E. (2020). Process over Product: The Next Evolution of Our Quest for Technology Integration. *Educational Technology Research and Development*, 68, 729-749.
- Lestari, P., Siregar, N., Sujaya, K., Mulyani, D. A., & Syarifudin, M. T. (2021). Self-Determination And Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): How Novice Teachers in Mathematics Education Surviving and Thriving in Disruption Era. *In Journal of Physics: Conference Series*, 1819(1).
- Loong, E. Y. K., & Herbert, s. (2018). Primary School Teachers' Use of Digital Technology in Mathematics: The Complexities. *Mathematics Education Research Journal*, 30, 475-498.
- Mai, M. Y., & Hamzah, M. (2016). Primary Science Teachers' Perceptions of Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) in Malaysia. *European Journal of Social Science Education and Research*, 3(2), 167-179.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Integrating Technology in Teachers' Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2015). *Strategic Use of Technology in Teaching and Learning Mathematics*. <https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Position-Statements/Strategic-Use-of-technology-in-Teaching-and-Learning-Mathematics/>. [Erişim tarihi: 18 June 2021].
- Nayar, A., & Akmar, s. N. (2020). Technology Pedagogical Content Knowledge (TPCK) and Techno Pedagogy Integration Skill (TPIS) among Pre-Service Science Teachers-Case Study of A University Based ICT Based Teacher Education Curriculum. *Journal of Education and Practice*, 11(6), 54-65.
- Niess, M. L. (2005). Preparing Teachers to Teach Science and Mathematics with Technology: Developing a Technology Pedagogical Content Knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21, 509-523.
- OECD (2019). 21st Century Skills: How Can You Prepare Students for The New Global Economy? <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>. [Erişim tarihi: 20 July 2022]
- Önal, N. (2016). Development, Validity and Reliability of TPACK Scale with Pre-Service Mathematics Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 93-107.

- Özbek, A. (2014). *Öğretmenlerin Yenilikçilik Düzeylerinin TPAB Yeterlikleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Partnership for 21st Century Skills (2009). *A Framework for 21st Century Learning*. Tucson: AZ: P21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf> [Erişim tarihi: 15 June 2022].
- Prahmana, R.C.I. & Kusumah, Y.s. (2016). The Hypothetical Learning Trajectory on Research in Mathematics Education Using Research-Based Learning. *Pedagogika*, 123(42). 42-54.
- Rogers, M. E. (1995). *Diffusion of Innovations* (4th Edition). New York: The Free Press.
- Salahshoor, N., & Rafiee, M. (2016). The Relationship between Critical Thinking and Gender: A Case of Iranian EFL Learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(2), 117-123.
- Scheuch, K. L. (2007). *Faculty Research Orientation, Undergraduate Research Activities And Student Outcomes*. Doctoral Dissertation. USA: The Florida State University
- Shafie, H., Majid, F. A., & Ismail, I. s. (2019). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in Teaching 21st Century Skills in The 21st Century Classroom. *Asian Journal of University Education*, 15(3), 24-33.
- Shulman, L. s. (1986). Those Who Understand: A Conception of Teacher Knowledge. *American Educator*, 10(1), 9-15.
- Sultan, S., Rapi, M., Mayong, M., & Suardi, s. (2020). Textbook Discourse Readability: Gender, Reading Interest, and Socio-Economic Status of Students with Poor Reading Ability. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 39(3), 583-596.
- Srinivas, H. (2011 Oct. 21). *What is Collaborative Learning? The Global Development Research Center, Kobe; Japan*. Retrieved 5 Nov 2011, from: <http://www.gdrc.org/kmgmt/c-learn/index.html>. [Erişim tarihi: 5 Nov 2011].
- Sun, Y., Strobel, J., & Newby, T. J. (2017). The Impact of Student Teaching Experience on Pre-Service Teachers' Readiness for Technology Integration: A Mixed Methods Study with Growth Curve Modeling. *Educational Technology Research and Development*, 65, 597-629.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. Erişim Adresi: https://uskudar.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/24010456_mYfredat_tanYtYm_kitapYY.pdf [Erişim tarihi: 20 Mayıs 2022].
- Teo, T., Unwin, S., Scherer, R., & Gardiner, V. (2021). Initial Teacher Training for Twenty-First Century Skills in The Fourth Industrial Revolution (IR 4.0): A scoping review. *Computers & Education*, 170, 104223.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Francisco: Jossey-Bass.
- Urbina, A., & Polly, D. (2017). Examining Elementary School Teachers' Integration of Technology and Enactment of TPACK in Mathematics. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 34(5), 439-451.

- Valtonen, T., Sointu, E., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Lambert, M. C., & Mäkitalo-Siegl, K. (2017). TPACK Updated to Measure Pre-Service Teachers' Twenty-First Century Skills. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3), 15-31.
- Wagner, T. (2010). *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach The New Survival Skills Our Children Need—and What We Can Do About It*. New York, NY: Basic Books.
- Welch, M. (1998). Collaboration: Staying on the Bandwagon. *Journal of Teacher Education*, 49(1), pp. 26-38.
- Yazar, T. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Hakkındaki Görüşleri. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 5(9), 23-34.
- Zetriuslita, Z., Ariawan, R., & Nufus, H. (2016). Students' Critical Thinking Ability: Description Based on Academic Level and Gender. *Journal of Education and Practice*, 7(12), 154-164.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/ Issue Özel Sayı 1 (Ekim/ October 2023), s. 1048-1061.
|| Geliş Tarihi-Received: 05.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 05.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1355504

Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Sözcük Öğretimi Etkinliklerinin İncelenmesi

An Analysis of Vocabulary Teaching Activities in the Fifth Grade Turkish Courses

Tuğrul Gökmen ŞAHİN*
Mehmet ÇELİK**

Öz

Bu çalışmanın amacı, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin sözcük öğretimi açısından incelenmesidir. Bu amaçla, sözcük öğretimi etkinliklerinin temalara dağılım durumu, sözcük öğretimi etkinliklerinin söz varlığı açısından ne durumda olduğu, sözcük öğretimi etkinliklerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin neler olduğu incelenmektedir. Aynı zamanda sözcük öğretimi etkinliklerinin 2019 Öğretim Programı'nda dört temel dil becerisine yönelik kazanımları yansıtıp yansıtmadığı incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi, durum deseni tercih edilmiştir. Verilerin analizinde doküman analizi kullanılmıştır. Çalışmada verilere temalara ayrılmış olup kod ve kategoriler ile gösterilmiştir. Yapılan inceleme, 2019-2020 Eğitim Öğretim yılından itibaren 5 yıl boyunca kullanılmış olan, Anıttepe Yayınevi tarafından yayınlanan, 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerle sınırlandırılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, sözcük öğretimi etkinliklerinde zorunlu temalara ağırlık verilmediği, sözcük öğretimi ile ilgili temalar arası eşit bir dağılımın olmadığı, konuşma ve dinleme becerilerine yönelik etkinliklerin yeterli olmadığı, özellikle atasözlerinin daha az sıklıkta kullanıldığı görülmektedir. Çalışmada, bu konuya ilişkin ulaşılan sonuçlar ışığında çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Türkçe dersi öğretim programı, sözcük öğretimi, etkinlikler.

Abstract

The aim of this study is to analyse the activities in the 5th grade Turkish textbook in terms of vocabulary teaching. For this purpose, the distribution of vocabulary teaching activities to themes, the status of vocabulary teaching activities in terms of vocabulary, the methods and techniques used in vocabulary teaching activities are examined. At the same time, it is examined whether the vocabulary teaching activities reflect the achievements for the four basic language skills in the 2019 Teaching Programme. Qualitative research method, case design was preferred in the study. Document analysis was used to analyse the data. In the study, the data were divided into themes and shown with codes and categories. The examination was limited to the activities in the 5th grade Turkish textbook published by Anıttepe Publishing House, which has been used for 5 years since the 2019-2020 academic

* Arş. Gör. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: tugrul.sahin@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2107-9670.

** Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: 182404202@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8779-6299.

year. As a result of the examination of the data obtained at the end of the study, it is seen that compulsory themes are not emphasised in vocabulary teaching activities, there is not an equal distribution between themes related to vocabulary teaching, activities for speaking and listening skills are not sufficient, especially proverbs are used less frequently. In the study, various suggestions were made in the light of the results obtained on this issue.

Keywords: Turkish teaching, Turkish language teaching program, vocabulary teaching, activities.

Giriş

İnsanlığın varoluşundan beri iletişim, kişi ve toplum hayatında, gerek duygu ve düşüncelerin ifade ve aktarımında, gerekse de kişinin kendisini gerçekleştirmesinde anahtar konumdadır. Bu iletişim, farklı şekil ve işaretlerle yapılabildiği gibi esas itibarıyla dil ile mümkündür. Bu alanda birçok becerinin eşit derecede önemli olduğu kabul edilir ve bu beceriler birbiriyle sıkı sıkıya bağlıdır. Dil öğretimi, öğretici ve öğretim ortamlarında; öğrenen ve öğrenme ortamı arasındaki dinamikleri içeren karmaşık bir alandır (İbe, Akcan, 2014). Dil eğitimi, farklı disiplinlerin bir araya gelerek katkıda bulunduğu bir süreçtir. Dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, (TDK¹)'dır ve bir dilin en önemli aktörü de sözcüklerdir. "Söz varlığı ile ilgili farklı terimlerle ve aynı kavram için kullanılmaktadır. Söz varlığı; kelime hazinesi, kelime serveti, sözcük dağarcığı, söz dağarcığı ve sözcük varlığı gibi terimlerle aynı kavramı karşılamak için kullanılır (Onan, 2013, s. 154)." Dünya üzerinde kültürel birliktelik oluşturan her toplum, varlık ve zenginliğini ses birlikteliğinin oluşturduğu kelimelerde görmektedir. Bir dilin sözcük zenginliği elbette önemlidir; ancak sözcük ve sözcük gruplarının nesillere aktarımı ve bu sözcüklerin nesiller boyu yaşayıp canlı kalması elbette kıymet arz etmektedir. Ergin'e (2013) göre dil, canlı bir varlık ve seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir" (Ergin, 2013, s. 3). Dilin geçmiş ve gelecek arasında bir köprü oluşu ve bu süreci söz varlığında bulmamız da pek tabiidir. Bu vesileyle dilin canlı bir varlık olduğu unutulmamalı ve canlılığın devamı için söz varlığı gelecek nesillere aktarılmalıdır. Bu da sözcük ve sözcük gruplarının ampirik ve akademik anlamda doğru aktarımı ile mümkündür.

Dil edinimi bir süreçtir, Chomsky (1975)'in ifadesiyle dil edinimi sürecinde oldukça karmaşık olan bir dil söz konusudur. Bu süreç içerisinde bireyin dil varlığını, söz varlığı temelinde değerlendirmek gerekmektedir. Kişi kendisini ve dünyayı anlama ve anlamlandırma sürecinde bu sesler ağını kullanmaktadır. Bireyin dil zenginliğine sahip olması için dilin ses ağlarını bilmesi ve kullanması gerekmektedir. Dil zenginliği, belki her şeyden önce, sözcük dağarcığının zenginliğini dile getirir (Sayılı, 2001, s. XII). Dildeki sözcük sayısının zenginliği kadar öğrencinin bunu öğrenebilmesi, kullanıp özümseyebilmesi gerekmektedir. Çünkü kullanılmayan bir malzemenin çokluğu fayda getirmemektedir. Bu noktada etken ve edilgen söz varlığı devreye girer. Kişinin aktif kelime serveti ile pasif kelime serveti arasındaki fark büyükse eğitimde büyük sorun var demektir, çünkü bu durum, dinlediğini ve okuduğunu anlayan; ama derdini anlatamayan bir insan tipi ortaya koyuyor (Demir 2006, s. 209). Öğrenen, sözcük dağarcığını kullandığı kadar etkindir. Sözcük dağarcığında var olup bunu kullanamadığı durumda da anladığı halde anlatamama durumu ortaya çıkmaktadır. Bu da öğrenciyi olumsuz yönde etkiler. Bu durumu ortadan kaldırmak için öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir (MEB 2019, s. 8).

Sözcük öğretimi, kalıtım ve aile ile başlayan çevre ve okuldaki öğrenimlerle devam eden çok yönlü bir süreçtir. Bu süreç içerisinde öncelikle öğrenenin tanıdık ve aşına olduğu kelimeler ile ilişkisini pekiştiren kelimeler kullanılmalıdır. Çünkü öğrenen aşına

olduğu kelimeler ile ilk iletişim kurduğunda kısa süreli belleğe alınan kelimeler, uzun süreli belleğe aktarılmazlarsa çabuk unutulurlar (Dilidüzgün, 2014). Okulda öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir yere sahip olan Türkçe ders kitaplarına seçilecek sözcük ve sözcük gruplarının günlük hayat ile ilişkili olması ve Türk kültürünü yansıtması önemli bir husustur.

Sözcük öğretimi, aile ve yakın çevre ile başlar, okulda verilen eğitim ile devam eden bir süreçtir. Bu sürecin okul boyutunda sözcük öğretiminde anahtar özellik ders kitaplarındadır. Ders kitabı, öğrenene verilmesi gerekeni en iyi şekilde verilecek şekilde hazırlanmalıdır. Sözcük öğrenimi sürecinde ve ampirik bilginin elde edilmesinde kelime aktarımı önem arz etmektedir Aynı zamanda temel sözcük/işaret ve öbek birikimi ile başlayan, deyimsele ifadeler ve gündelik anlatımı içeren çok geniş bir sözcük birikimine doğru bir ilerleme ve akademik bilginin elde edilmesinde ders kitaplarındaki uygun sözcüklerin seçilmesi dil metinlerinin algılanması ve anlaşılmasında önemli rol oynar (CEFR, 2021)¹.

Kişinin söz varlığı günümüzde okul, aile ve çevre ekseninde meydana gelmektedir. Özellikle okullardaki Türkçe dersi ve bu derste kullanılan kitaplar önem arz etmektedir. Kişinin kelime dağarcığının geniş olması anlama ve anlatma becerilerini geliştirme ve işlevsel olarak kullanmalarının olmazsa olmazıdır (Göçer, 2010, s. 1010). Çünkü öğrencinin Türkçe söz varlığı, öncelikle Türkçe dersinde ve bu dersin kaynağı olan Türkçe ders kitapları yoluyla oluşmaktadır. Çünkü dilin okuldaki öğrenme yolu Türkçe dersi ve bu yolun adresi de Türkçe çalışma kitabıdır (Akın, 2015, s. 24). Bu sebeple Türkçenin söz varlığını yansıtması ve sözcük öğretiminde kullanımı için titizlikle hazırlanmış ders kitapları tercih edilmeli ve kullanılmalıdır (Güneyli, 2011). Türkçe ders kitapları, Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınır hazırlanmaktadır.

Bilimdeki ilerlemeler, öğrenme öğretme yaklaşımlarının gelişmesi ile günümüz öğrencilerinden beklenti değişmiştir. Bu vesileyle eğitim sistemimizde, son yapılan değişiklikler ekseninde davranışçı değil yapılandırıcı ve etkinlik odaklı yaklaşım esas alınmıştır. Eğitim sisteminde sadece bilgiyi aktarma anlayışı terk edilerek beceri ve kazanımlarla sarmal bir anlayış kabul görmektedir. Böylece eğitim alanında etkinlik, görev, etkinlik yaklaşımı, etkinliklerle öğrenme gibi kavramlar ön plana çıkmıştır (Güneş, 2017, s. 50). Bu değişiklik sonucunda öğrenci temelli kazanımlar belirlenmiştir. Bu kazanımlarda bireyin söz varlığının geliştirilmesi ele alınmıştır. Dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma temelli dil öğretiminde belirtilen her alan için ayrı söz varlığının geliştirilmesi esasları kazanımlarla sabittir.

Günümüzde bilimsel veriler esas alınarak, öğrenci merkezli kazanımlar baz alınarak, çeşitli yöntem ve tekniklerle öğrenme gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda ortaokullarda her sınıf için 8 tema ve her tema içerisinde 4 farklı konu üzerinde etkinlikler yoluyla kazanımlar, çeşitli yöntem ve tekniklerle verilmektedir. Bu temalardan; "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunludur (MEB 2019, s. 15). 5. Sınıf Türkçe Dersi söz varlığı ile ilgili okuma becerileri alt başlığında yer alan kazanımlar 2019 Öğretim Programı'nda şu şekildedir:

Söz Varlığı

T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

¹ http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.

T.5.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.

T.5.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.

T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder.

T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır (MEB 2019, s. 36).

Bu çalışmanın amacı, 5. Sınıf ders kitabındaki sözcük öğrenimine yönelik etkinliklerin ne düzeyde olduğunu tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda alt problemler,

1. 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler içerisinde sözcük öğretimi etkinliklerinin oranı ve bu etkinliklerin temalara dağılım durumu hangi düzeydedir?
2. 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler içerisinde sözcük öğretimi etkinliklerinde bulunan söz varlığı öğelerinin dağılımı hangi düzeydedir?
3. 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki sözcük öğrenimine ilişkin etkinliklerde kullanılan etkinlik türleri nelerdir?
4. Programda belirtilen kazanımlar ile 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki kelime öğretimi etkinlikleri uyumlu mudur?
5. 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki “Hazırlık Çalışmaları” ve “Tema Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları” sözcük öğretimine yönelik kazanımları hazırlama ve ölçmekte hangi düzeydedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemi durum deseni tercih edilmiştir. Verilerin analizinde doküman analizi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda dokümanlar önemli veri kaynaklarıdır. Doküman incelemesi; kitap, dergi, gazete gibi yazılı materyallerin analiz edilmesidir. İncelenen 5. Sınıf Türkçe ders kitabı da birincil kaynak olan bu yazılı materyallerdendir. Best'e(1959) göre doküman incelemesi, hazır bir teknikte elde edilen verilerin sistemli bir olgu içerisinde incelenmesi olayıdır.

Çalışma Dokümanı

Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren beş yıl boyunca kullanımına onay verdiği 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan sözcük öğrenimi etkinlikleri ile ilgilidir ve bu uygulamalarla sınırlandırılmıştır. Çalışmada 2019-2020 Eğitim Öğretim yılından itibaren 5 yıl boyunca kullanılacak olan, Anıttepe tarafından yayınlanan, 5. sınıf Türkçe ders kitabından veriler taranıp tablolar halinde sunulmuştur. Belirtilen amaç ile ders kitabında yer alan tüm etkinlikler gözden geçirilerek taranmış ve sözcük öğrenimi açısından incelenmiştir.

Veri Toplanması ve Analizi

Bu çalışma 2019 TDÖP'te sözcük öğrenimi alanıyla ilgili okuma becerileri kapsamında yer alan "Söz Varlığını Zenginleştirme" kısmındaki kazanımlardan hareketle oluşturulmuştur. Aynı zamanda dinleme/izleme, konuşma ve yazma gibi diğer dil becerileri ile ilgili sözcük öğrenimi kazanımlarından, açıklamalardan yararlanılmıştır. Çalışmanın alt amaçlarıyla uyumlu olarak etkinliklerin verildiği etkinlik türleri belirlenmiş ve bunlar kategori halinde sunulmuştur.

Çalışmada, incelenen Türkçe ders kitabı, her iki araştırmacı tarafından kategoriler oluşturularak alanında uzman iki Türkçe eğitimcisine sunulmuş ve yapılan değerlendirmeler de müzakere edilerek çalışmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde, alt problemler ışığında yapılan çalışmalar ve bu çalışmalardan elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Elde edilen veriler kod kategori ve temalarla ayrılarak işlenmiştir. Bu veriler yorumlanarak nihai bulgular elde edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler içerisinde sözcük öğretimi etkinliklerinin oranı ve bu etkinliklerin temalara dağılım durumunun hangi düzeyde bulunduğu. Yapılan araştırmada 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer bulan 8 tema ve bu temalarda bulunan sözcük öğrenimine ait etkinlik sayıları ve oranları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Sözcük Öğretimi Etkinliklerinin Temalara Yönelik Dağılım durumu²

Tema No	Tema Adı	S.Ö. Etkinlik Sayısı(f)	Toplam etkinlik	%
1	Birey ve Toplum	11	42	26
2	Milli Mücadele ve Atatürk	12	42	29
3	Doğa ve Evren	10	45	22
4	Milli Kültürümüz	8	37	22
5	Vatandaşlık	8	40	20
6	Sağlık ve Spor	11	42	26
7	Erdemler	6	43	14
8	Bilim ve Teknoloji	6	36	16
Toplam		72	327	22(Ortalama)

Tablo 1'e göre 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer bulan toplam etkinlik sayısı 327'dir. Sözcük öğretimi ile ilgili etkinlik sayısı 72 olmakla birlikte bu etkinlikler hazırlık çalışmaları ve tema sonu ölçme ve değerlendirmeyi kapsamamaktadır. Sadece verilen metinlerle ilgili etkinlikler ve sözcük öğretimine yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Sözcük öğretimi etkinlikleri ile ilgili 8 tema içerisinde en çok etkinlik 2. Tema olan "Millî Mücadele ve Atatürk" (f =12) içerisinde yer bulmaktadır. Sözcük öğretimi etkinlikleri açısından en az etkinlik Erdemler (f =6) temasında yer bulmaktadır. Sekiz tema içerisinde bulunması gereken zorunlu temalar vardır. "Bu temalardan; "Erdemler", "Millî

² Tablodaki bir etkinlik birden çok etkinlik türünü kapsamaktadır.

Kültürümüz”, “Millî Mücadele ve Atatürk” temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunludur” (MEB 2019, s. 14). Zorunlu temalarda etkinlik sayılarının fazla olması gayet tabiidir. Ancak bunu “Erdemler”, “Millî Kültürümüz” temalarında görememekteyiz. Özellikle “Erdemler” teması hem toplam etkinlik sayısı hem de sözcük öğretimi etkinliklerine bakıldığında en zayıf halkadır. Sözcük öğretimine yönelik etkinlik sayılarına ve genel ortalamaya baktığımızda kısmen yeterli düzeydedir. Toplam etkinlik içerisinde % 22 olan pay bunu göstermektedir. Ancak temalar arası sözcük öğretimine yönelik etkinlik sayıları orantılıdır denemez. Bu orantısızlık temalardaki toplam etkinlik sayılarında da görülmektedir. Gündoğdu'nun(2014) 6. sınıf Türkçe kitabında sözcük öğretimi ile ilgili yaptığı çalışmadaki bulgular ile bu konuda benzerlik görülmektedir. Bu vesileyle zorunlu temalarda yer alan etkinlik sayıları ve sözcük öğretimi etkinlikleri arttırılmakla birlikte temalar arası etkinliklerde bir paralellik olması gerekmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler içerisinde sözcük öğretimi etkinliklerinde bulunan söz varlığı öğelerinin dağılımının hangi düzeyde olduğudur. Tablo 2’de sözcük öğretimi etkinliklerinde bulunan söz varlığı öğelerinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2. Sözcük Öğretimi Etkinliklerinin Söz Varlığı Öğelerine Yönelik Dağılımı

Öge Türü	f	%
Temel söz varlığı ve terimler	275	80
Deyimler	43	13
Atasözü	4	1
Kalıp sözler	13	4
İkilemeler	8	2
Geçmişte kullanımı olan kelimelerin günümüzdeki söyleyişi	2	1
Toplam	345	100

Herhangi bir dilin ya da dilsel dizgenin söz varlığı öğelerini oluşturan unsurlar: temel söz varlığı, terimler, deyimler, atasözleri, kalıp sözler (ilişki sözleri), kalıp sözler ve ikilemelerdir (Aksan, 2002). Bu bağlamda kullanılacak olan söz varlığı öğeleriyle öğreneni uygun şekilde bir araya getirmek ve söz varlığı öğelerini özümsemesini sağlamak gerekmektedir. Tablo 2’de sözcük öğretimi etkinliklerinin söz varlığı öğelerine yönelik dağılımı incelendiğinde büyük bir kısmının (f=275) temel söz varlığı ve terimlerden oluştuğu görülmektedir. Bu kelimeler arasında eş ve zıt anlamlı kelimelerin çokluğu yanında sık tekrar edilen “vatan, ihtiyaç, soğuk, uzak, birlik, sır, şikâyet, zengin” sözcükleri vardır.

Deyimler (f=43) ile ilgili Türkçe ders kitabında 10 etkinlik yer almakta ve bu etkinliklerde 43 deyim kullanılmaktadır. Bu deyimler ‘sinirine dokun-, endişe ver-, ablukaya al-, çaba harca-, ne pahasına olursa olsun, hop oturup hop kalk-, yola çık-, yenik düş-, kulak misafiri ol-, göz yum-, şok ol-, baş başa kal-, dillere destan, kara kara düşün-, elinden kurtul-, ödü patla-, gözden kaybol-, kamı don-, düşkün ol-, göz göze gel-, zayıf düş-, alay et-, halt et-, hak et-, eli silah tut-, yıldırım gibi, neye uğradığını şaşır-, umurumda değil, sokaklara dökül-, gün ağar-, kendini alama-, gözlerine inanma-, kendine gel-, gözden kaybol-, göz kulak ol-, yolunu göz-, usan-, gözet-, çocuk gibi sevin-, ortaya çık-, yol aç-, dile getir-, yıl-.’ söz öbeklerinden oluşmaktadır. Sözcük öğretimi etkinliklerinde deyimler öne çıkmaktadır. Bu bağlamda verilen deyimlerin ders kitabı için yeterli olup olmadığı tartışmaya açıktır. Çünkü Gündoğdu'nun

(2014) 6. sınıf Türkçe kitabında sözcük öğretimi ile ilgili yaptığı çalışmada deyim sayısı, 2019-2020 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan deyim sayısının iki katından fazladır.

Atasözü (f=4) ile ilgili 3 etkinlik bulunmaktadır ve bu etkinliklerde 4 atasözü kullanılmaktadır. Bu atasözleri '*ulular köprü olsa basıp geçme³, akan su yosun tutmaz, er olan ekmeğini taştan çıkarır, yaş kesen baş keser.*' Atasözleri deyimlerle kıyaslandığında Türkçe ders kitabında az sayıda yer almaktadır.

Kalıp sözler (f=13) 2 etkinlik içerisinde yer almakta ve bir konu başlığı ile ilişkilendirilmektedir. Bu da kalıp sözlere Türkçe ders kitabında önem verildiği görülmektedir; çünkü daha önce yapılan Gündoğdu'nun (2014) 6. sınıf Türkçe ders kitabında sözcük öğretimi ile ilgili yaptığı çalışmada kalıp sözlere hiç yer verilmediği düşünüldüğünde olumlu bir adım olarak değerlendirmek gerekmektedir. Kullanılan kalıp sözlerden kimisi tekrar edilmektedir. Bu kalıp sözler '*hoşça kalın(3), günaydın(2), merhaba(2), güle güle(2), iyi günler, çok yaşa, geçmiş olsun, eline sağlık olmak üzere 13 kez kullanılmakla birlikte 8 farklı kalıp sözden oluşmaktadır.*

İkilemeler, 5. sınıf Türkçe ders kitabında sadece bir etkinlik içerisinde kullanılmaktadır. Bu etkinlik içerisinde kullanılan ikilemeler zıt anlamları ile birlikte cümlede yan yana kullanımı istenmektedir. Sezdirilerek, öğrencilere ikileme kullanımı öğretilmektedir. Bu ikilemeler '*savaş barış, abur cubur, ileri geri, dost düşman, girmek çıkmak, erken geç, önce sonra, abur cubur*' olmak üzere 8 tanedir.

Geçmişte kullanımı olan kelimelerin günümüzdeki söyleyiş özelliğini kavratmak amacıyla 5. sınıf Türkçe ders kitabında, 2 farklı etkinlikte, bu tür kelimelere yer verilmektedir. Kullanılan bu kelimeler "*hocanım*" ve "*iyceden*" kelimeleridir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler içerisinde sözcük öğretimi etkinliklerinde bulunan yöntem ve tekniklerin dağılımının hangi düzeyde bulunduğudur. Tablo 3'te sözcük öğretimi etkinliklerinde bulunan yöntem ve tekniklerin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Söz Varlığı Öğretimi İçin Kullanılan Etkinlik Türleri

No	Yöntem-Teknikler (5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı)	f
1	Anlamı tahmin etme ile sözcük öğretimi	15
2	Cümlede kullanma ile sözcük öğretimi	35
3	Bulmaca ile sözcük öğretimi	4
4	Çağrışım ile sözcük öğretimi	1
5	Eşleştirme ile sözcük öğretimi	12
6	Sözlükten bulma ile sözcük öğretimi	16
7	Konuşma ile sözcük öğretimi	8
8	Kendi sözlüğüne yazma ile sözcük öğretimi	5
9	Metin ve şiir yazma ile sözcük öğretimi	3
10	Dinleme ile sözcük öğretimi	7
11	Anlamı verilen sözcüğü bulma ile sözcük öğretimi	3

³ Ders kitabında atasözü olarak kabul edilmekle birlikte güncel TDK Deyim ve Atasözleri sözlüğünde yer almamaktadır. Erişim 01.04.2020, saat: 23:00. <https://sozluk.tdk.gov.tr/>

12	Görsellerden yararlanma ile sözcük öğretimi	5
13	Gruplandırma ile sözcük öğretimi	1
14	Kelime türetme (ek-kök) ile sözcük öğretimi	5
15	Gerçek anlamlı kelimeleri kullanma ile sözcük öğretimi	3
16	Mecaz anlamlı kelimeleri kullanma ile sözcük öğretimi	2
17	Eş anlamlı kelimeleri kullanma ile sözcük öğretimi	2
18	Zıt anlamlı kelimeleri kullanma ile sözcük öğretimi	1
19	Eş sesli kelimeleri kullanma ile sözcük öğretimi	1
20	Bağlamdan yararlanma ile sözcük öğretimi	4
21	Boşluk doldurma ile sözcük öğretimi	5
22	Kavram haritası ile sözcük öğretimi	2
23	Anlamı verilen kelimeyi bulma ile sözcük öğretimi	3
24	Harfleri eksik ve karışık verilen kelimeyi tamamlama	3
25	Türkçe karşılığını bulma	1

Tablo 3'te 5. sınıf Türkçe ders kitabında sözcük öğretimi etkinliklerinde etkinlik türleri dağılımı incelendiğinde "*Cümlede kullanma ile sözcük öğretimi*" (f=35) ile en çok öğrenenleri yazmaya yönlendirmektedir. Aynı zamanda "*Sözlükten bulma ile kelime öğretimi*" (f=16), "*Kelimenin Anlamı tahmin etme ile kelime öğretimi*" (f=15), "*Eşleştirme ile kelime öğretimi*" (f=12), "*Bağlamdan yararlanma*" (f=4) da okuma alanına yönelik en çok kullanılan etkinlik türlerindedir.⁴ 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı için hazırlanan Türkçe ders kitabında tespit edilen 25 yöntem ve teknik yer almaktadır. Ancak 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı için hazırlanan Türkçe ders kitabı için yapılan çalışmada ise "5. sınıf Türkçe ders kitabında söz varlığı öğretiminde başvurulan 22 yöntem-teknige yer verilmiştir. En fazla cümlede kullanma yöntemi ile kelime öğretiminin yapıldığı, bunu 13 sıklıkla sözlük kullanma yönteminin takip ettiği görülmektedir." (Karagöl ve Tarakçı 2019, s. 158) Yapılan karşılaştırma neticesinde kullanılan yöntem ve tekniklerin sayısal olarak pek fark etmediği gözlenmektedir. Bu çalışmada olduğu gibi bir önceki yılda kullanılan Türkçe ders kitabında da en çok "*Cümlede kullanma ile sözcük öğretimi*" (f=35) yöntemi ile kelime öğretiminin yapıldığı görülmekte ve benzer bir sıklıkla "*Sözlükten bulma ile kelime öğretimi*" (f=16) yönteminin takip ettiği görülmektedir.

Tablo 3'teki etkinlik türlerinde en çok okuma ve yazma alanlarına yönelik etkinliklerin haricinde konuşma (f=8) ve dinleme (f=7) alanlarına yönelik etkinliklerin de yer aldığı görülmektedir. Ancak dilin dört temel dil becerileri alanındaki denge gözetilirse etkinlik sayıları ve oranları tutarlı değildir. Dört temel dil becerilerine yönelik etkinlik türleri dağılımı gözetilirken bu beceriler arasındaki farkın düşük olması gerekmektedir. Tablo 3'te 5. sınıf Türkçe ders kitabında sözcük öğretimi etkinliklerinde etkinlik türlerinin dağılımı incelendiğinde çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanımı söz konusudur. Ancak sözcük öğretimi ile ilgili pek çok farklı yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Etkinliklerdeki çeşitlilik farklı zekâ ve ilgi alanlarına hitap edeceği için öğrenen açısından olumlu bir etkinlik ortamı sağlar; ancak 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alındığında yeterli değildir. Çünkü öğrencilerin motor becerilerini, müzik becerilerini, canlandırma ve resmetme becerilerini geliştiren etkinlikler de sunulmalı ve öğrencilerin oyun ile öğrenmelerine fırsat verilmelidir.

⁴ Tablodaki birçok etkinlik türü bir etkinlik içerisinde yer bulmaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, 2019 TDÖP'te belirtilen kazanımlar ile 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki kelime öğretimi etkinlikleri uyumlu mudur? 5. Sınıf Türkçe dersi söz varlığı ile ilgili kazanımlar 2019 TDÖP'te temel dil becerilerinden okuma becerisi alt başlığında belirtilmektedir. Ancak dilin dinleme, konuşma ve yazma becerilerinde de sözcük öğretimiyle ilgili kazanımlar yer bulmaktadır.

Dinleme becerisi ile ilgili Tablo 3 incelendiğinde “*Dinleme ile kelime öğretimi*” (f=7) yapıldığı ancak okuma ve yazma alanlarına göre yeterli olmadığı 144 etkinlik türü içerisinde az bir etkinlikle temsil edildiği görülmektedir. 2019 TDÖP'te dinleme ile sözcük öğretimi için verilen kazanımların uyumlu olduğu görülmektedir. “T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır” (MEB 2019, s. 35).

Konuşma becerisi ile ilgili Tablo 3 incelendiğinde “*Konuşma ile kelime öğretimi*”nin (f=8) yer aldığı ancak okuma ve yazma alanlarına göre yeterli olmadığı 144 etkinlik türü içerisinde dinleme becerisinden sonra yeterli olmayan etkinliklerle temsil edildiği görülmektedir. 2019 Öğretim Programı'nda konuşma ile sözcük öğretimi için verilen kazanımların uyumlu olduğu görülmektedir. “T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır, T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır” (MEB 2019, s. 35).

Yazma becerisi ile ilgili Tablo 3 incelendiğinde “*Cümlede kullanma ile sözcük öğretimi* (f=35), *Kendi sözlüğüne yazma ile sözcük öğretimi* (f=5), *Metin ve şiir yazma ile sözcük öğretimi*(f=3)” etkinlik türleri yer bulmaktadır. Yazma becerisi, dinleme ve konuşma becerilerine nazaran yeterli bir sayısal değerde etkinlik türlerinde kullanılmaktadır. Bu vesileyle hazırlanan ders kitabının yazma becerisinin 144 etkinlik türü içerisinde sayısal olarak yeterli etkinlik türünde yer bulduğu görülmektedir. Yazma becerisi ile ilgili 2019 Öğretim Programı'nda yazma ile sözcük öğretimi için verilen kazanımların uyumlu olduğu görülmektedir. Bu kazanımlar:

“T.5.4.3. b) Öğrenciler, yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir,

T.5.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır,

T.5.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır” (MEB 2019, s. 35).

Dinleme ve konuşma dilin sözel alanına yönelik dil becerileridir. Sözlü ifadenin gerçekleşmesinde dinleme ve konuşma etkin olarak kullanılırken yazılı söz varlığıyla beslenen dil becerileri okuma ve yazmadır (Pikulski ve Templeton, 2004). Daha önce hazırlanan ders kitaplarındaki sözlü dil becerilerine yönelik eksikliğin 2019-2020 eğitim öğretim yılı için hazırlanan ders kitabında da devam ettiği görülmektedir. “...sözcük öğretimi ile ilgili etkinliklerin yazma becerisi (f=33), okuma becerisi (f=26) ve dil bilgisi (f=22) becerileriyle sıklıkla ilişkilendirildiği, buna karşın dinleme/izleme (f=1) ve konuşma (f=0) becerileriyle neredeyse hiç ilişkilendirilmediği görülmektedir” (Gündoğdu, 2014, s. 206).

Tablo 4. 5. Sınıf ders kitabındaki Hazırlık Çalışmaları ve Tema Sonu Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları içerisindeki sözcük öğretimi etkinlik sayılarının kazanımlara dağılımı

Kazanımlar	Hazırlık Çalışmaları	Tema Sonu Ölçme Değerlendirme
------------	----------------------	-------------------------------

T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.(Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.)	-	-
T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	9	-
T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	-	-
T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	-	3
T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	2	7
T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	-	9
T.5.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	-	4
T.5.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	-	2
T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder.	-	-
T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	-	1
T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	-	11
T.5.4.2. b) Öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaya ve günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.	3	1
T.5.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	8	-
T.5.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	-	-

Tablo 4'te 5. sınıf ders kitabındaki Hazırlık Çalışmaları ve Tema Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları içerisindeki sözcük öğretimi çalışmalarının kazanımlara dağılımı incelendiğinde:

Hazırlık çalışmalarında, okuma alanına dönük "T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır." kazanımı dokuz etkinlik kullanımı ile ve "T.5.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır." en çok kullanılan kazanımlardır. Ancak "T.5.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği

kelimelerin anlamını tahmin eder.” kazanımı için dinleme alanına dönük hem hazırlık hem de ölçme ve değerlendirme alanlarında hiçbir etkinlik bulunmamaktadır. Ayrıca “T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur. T.5.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur. T.5.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder. T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder. T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder. T.5.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” kazanımlarıyla ilgili herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. Öğretim öncesinde yapılan değerlendirme, öğrenci hakkında bilgi edinilmesini ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesini gerekli kıldığı için öğrenen için rota konumundadır (MEB, 2019). Sözcük öğretimine yönelik hazırlık etkinlikleri bu vesileyle kazanımları karşılaması ve desteklemesi gerekliliğini tam olarak karşılamamaktadır.

“Tema Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları” içerisinde en çok on bir etkinlik ile “T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.” ve dokuz etkinlik ile “T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.” kazanımları yer almaktadır. Sözcük öğretimine dönük olarak her bir kazanımı ölçen etkinlik sayıları arasındaki uçurum doğru bir ölçmenin yapılmasını engellemektedir. Dilin dört temel becerilerinden dinleme alanına dönük, Tema Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları içerisinde herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. Ayrıca “T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder. T.5.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır. T.5.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” kazanımlarına ait herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. Hâlbuki 2019 TDÖP’te “...öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise öğrenme hedeflerinin karşılanıp karşılanmadığı ve belirli alanlarda değişiklik yapılması gerekip gerekmediği hakkında karar vermeyi sağlayacaktır” (MEB, 2019, s. 9) açıklaması ile ters düşmektedir; çünkü tam anlamıyla ölçemediğimiz bir kazanıma dönük değerlendirme eksik kalacaktır.

“Hazırlık Çalışmaları” ve “Tema Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları” incelendiğinde her ikisinde de dinleme alanına ait bir etkinlik yoktur. Ayrıca her iki çalışmada “T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder. T.5.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” kazanımlarına ait de herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. 2019 Öğretim Programı kazanımlarında yer almasına rağmen bu kazanımların bulunmaması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Çünkü 2019 TDÖP’te “Ölçme Değerlendirme” yaklaşımı içerisinde yer alan “...4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir... Yazılı sınavlar yapılandırılırken kullanılan maddelerin öğretim programı kazanımlarının bilgi, beceri, tür ve düzeyleri ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir (MEB, 2019, s. 9) açıklamasıyla uyusmamaktadır. Birkaç kazanıma ağırlık verilip bazı kazanımlar için hiçbir etkinliğin olmayışı uygulanan programla ters orantıdır.

Öğretim öncesinde yapılan değerlendirme sözcük öğretimi açısından Tablo 5’e göre yeterli görülmemiştir? Öğretim sonunda yapılan “Ölçme Değerlendirme” etkinlikleri de sözcük öğretimi açısından yeterli olmamakla birlikte hazırlık çalışmaları ile karşılaştırıldığında kazanımların uygulanmasında daha geniş yelpazeye sahiptir. Kazanımların gerçekleşmesinde öğretim sırasında yapılan değerlendirme, öğrenci ve

öğretmene geri bildirim verilmesini; öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise öğrenme hedeflerinin karşılanıp karşılanmadığı ve belirli alanlarda değişiklik yapılması gerekip gerekmediği hakkında karar vermeyi sağlayacaktır (MEB, 2019, s. 9).

Sonuç ve Öneriler

5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler sözcük öğretimi açısından incelendiğinde toplam 327 etkinlik içerisinde 72 etkinlik veya alt etkinlik bulunmaktadır. Ders kitabındaki sözcük öğretimi etkinlikleri toplam etkinliğe göre %22 gibi bir oran ile yer almaktadır. Bu oran Mert'in (2013) yaptığı Türkçe çalışma kitaplarındaki etkinliklerin, sözcük öğretimi etkinliklerine oranlarının yeterli düzeyde olmadığını belirlediği çalışmaya göre artmış olması olumlu bir durumdur. Ancak Bayraktar (2018)'in yaptığı çalışmada "Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda" bulunan etkinliklerin, etkinliklerin türü bakımından çeşitlilik gösterse de söz varlığı unsurlarını barındırma açısından yetersiz bulunduğu görülmektedir.

Sözcük öğretimi etkinliklerinin temalara dağılımı incelendiğinde, zorunlu temalara genelde ağırlık verilmediği ve sözcük öğretimi ile ilgili temalar arası eşit bir dağılımın olmadığı görülmektedir. Bu bakımdan Gündoğdu (2012)'nin 6. Sınıf ders kitabıyla ilgili yaptığı çalışmadaki sözcük öğretimi etkinliklerinin temalara dağılımı açısından benzerlik görülmektedir. Temalardaki etkinliklere bakıldığında en çok etkinlik zorunlu temalardan 2. Tema olan Millî Mücadele ve Atatürk (f =12) temasında en az etkinlik de yine zorunlu temalardan Erdemler (f =6) temasında olduğu görülmektedir.

5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler söz varlığı bakımından incelendiğinde büyük bir kısmının (f=275) temel söz varlığı ve terimlerden oluştuğu ve sırasıyla deyimler (f=43), atasözü (f=4), kalıp sözler (f=13), ikilemeler(f=8), Geçmişte kullanımı olan kelimelerin günümüzdeki söyleyişi(f=2) bulunmaktadır. Etkinlikler söz varlığı dağılımı bakımından incelendiğinde özellikle atasözlerin yeterince kullanılmadığı görülmektedir. Aynı zamanda ikilemeler sadece bir etkinlikte 8 ikileme ile yer bulmakta ve bu da yeterli olarak görülmemektedir. Mert'in (2013) kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimiyle ilgili yaptığı çalışmasında da benzer sonuçlar görülmektedir. "Türkçe çalışma kitaplarındaki sözcük öğretimi etkinliklerinin gerek sözcük sayıları bakımından gerek sözvarlıklarının çeşitliliği, tekrarlanması bakımından sistemli bir çalışmanın ürünü olmadıkları da belirlemeler arasındadır" (Mert, 2013, s. 28). Etkinliklerde yer alan söz varlığı içerisinde temel söz varlıklarının çoğunlukta olması kaçınılmazdır; ancak diğer söz varlığı öğelerini sayılarını arttırmak gerekmektedir. Öğrenen için, sözcüklerin farklı kullanımını görmek sözcük hakkında daha fazla bilgi sahibi olması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bilinen ve bilinmeyen ilişkilendirildiği, sözcük sayısı değil de sözcüğe ilişkin bilgilerin ve kullanım alanlarının artırılması hedeflendiği sürece sözcük öğretimi başarılı olmaktadır (Bromley, 2007).

5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler içerisinde sözcük öğretimi etkinliklerinde bulunan yöntem ve tekniklerin dağılımı incelendiğinde kullanılabilir 41 etkinlik türü içerisinde 25 etkinlik türü, yöntem ve teknik olarak kullanılmaktadır. "Cümlede kullanma ile sözcük öğretimi" (f=35), "Sözlükten bulma ile kelime öğretimi" (f=16), "Kelimenin Anlamı tahmin etme ile kelime öğretimi" (f=15), "Eşleştirme ile kelime öğretimi" (f=12) en çok kullanılan sözcük öğretimi ile ilgili etkinlik türüdür. Çevik ve Güneş'in (2017) sözcük öğretimi ile ilgili yaptığı çalışmada da yapılandırıcı eğitim ilkelerine dikkat edilmeksizin etkileşime dayalı bir anlayışın uygulanmadığı, etkinliklerde çokça tekrarların bulunduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek için Türkçe ders kitapları, birbirine benzeyen, tekrar içerikli alıştırmalar yerine birbirini tamamlayan, öğrencinin aktif rol aldığı, etkileşime geçtiği, dil ve zihinsel

becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerle zenginleştirilmelidir (Çevik ve Güneş 2017, s. 285). Ders kitabındaki etkinlikler, etkinliklerin türü bakımından çeşitlilik arz etmektedir; ancak yeterli değildir. Yapılan başka bir çalışmada benzer sonuçlar görülmektedir. Ders kitaplarında öğrenciyi eğlendirerek söz varlığı öğretimini hedefleyen yöntem-tekniklere (oyun ile kelime öğretimi, müzik ile kelime öğretimi vs.) çok az yer verilmiş, hatta bazı kitaplarda hiç yer verilmemiştir (Karagöl ve Tarakçı 2019, s. 167).

5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki sözcük öğretimine yönelik etkinliklerin kazanımları yansıtması bakımından incelendiğinde, kazanımların ders kitabındaki etkinliklere yansıtıldığı görülmektedir. Okuma becerisi alanındaki etkinliklerin çokça verildiği görülmekle birlikte yazma becerisi ağırlıklı olarak "Cümlede kullanma ile sözcük öğretimi" (f=35) ile verilmektedir. Okuma ve yazma becerilerine dönük uygulanan etkinlikler haricinde konuşma (f=8) ve dinleme (f=7) alanlarına yönelik etkinliklerin de yer aldığı görülmektedir. Ancak konuşma ve dinleme becerilerine yönelik etkinliklerin yeterli olmadığı görülmektedir. Türkçede gerek tek tek sözcüklerde gerek deyimlerde ve öteki birden çok ögeli birimlerde kavramlaştırma sırasında doğadaki nesnelere, biçimlere, renklerden yararlanılarak bir şeyin canlandırılarak anlatılması (Aksan, 2009, s. 97) sözcük öğretimi açısından önemlidir. Bu durumun dinleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımların gerçekleşmesine yönelik istenilen etkiyi bırakmamaktadır.

Hazırlık, ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulanan etkinliklerin sözcük öğretimi kazanımlarını karşılaması bakımından incelendiğinde etkinlik sayıları kazanımlara göre farklılık göstermektedir. Aynı zamanda dört temel dil becerilerine yönelik kazanımları vermede uygun bir dağılım olmamakla birlikte özellikle dinleme/izleme becerisine yönelik etkinliklerin bulunmaması önemli bir eksiklik ortaya koymaktadır. Kazanımların gerçekleştirilmesinde uygulanan etkinlik sayıları arasındaki büyük farkın giderilmesi, sözcük öğrenimi hedeflerine ulaşılması için gerekmektedir. Sürekli değerlendirme, öğrenme gücünü çeken öğrencilerin ilerleyişlerinin tespiti için de önemlidir (MEB, 2019, s. 9) çünkü sağlıklı bir dönüt sistemi, öğrenci eksikliklerinin giderilmesinde ve öğrenimin gerçekleşmesinde kilit rol oynamaktadır. 2019 TDÖP'te belirlenen hedeflere ulaşmada bu eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre öneriler:

1. 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki sözcük öğretimine yönelik etkinlikler temalara eşit oranlarda dağıtılabilir.
2. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda zorunlu olarak verilen temalara yönelik sözcük öğretimi etkinlik sayıları arttırılabilir.
3. 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki sözcük öğretimine yönelik etkinliklerde söz varlığına ilişkin; temel söz varlığı ve terimlerin yanı sıra deyimler, atasözü, kalıp sözler, ikilemelere yönelik etkinlikler çoğaltılabilir.
4. 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinlikler içerisinde, sözcük öğretimi etkinliklerinde bulunan 25 etkinlik türüne farklı yöntem ve teknikler eklenebilir.
5. Özellikle oyun, müzik, karikatür, resim ve canlandırmaya yönelik sözcük öğretimi etkinlikleri verilebilir.
6. Sözcük öğretimine yönelik etkinliklerin dört temel dil becerilerine dağılımında özellikle dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinlikler arttırılabilir.

Kaynakça

- Akın, E. (2015). Türkçe Çalışma Kitaplarındaki (6, 7 ve 8. Sınıflar) Dil Bilgisi Etkinliklerinin Çeşitli Açılardan Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 19-34.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Bayraktar, İ. (2018). Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Sözcük Öğretimi Etkinliklerinin İncelenmesi. *Journal of Language Research (JLR)*, 2(1), 1-7.
- Best, J. (1959). *Research in Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bromley, K. (2007). Nine Things Every Teacher Should Know About Vocabulary Instruction. *International Reading Association*, 1598, 528-537.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections of Language*. London: Temple Smith
- Çevik, A. & Güneş, F. (2017). Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 272-286.
- Demir, C. (2006). Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti, *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 169, 207-223.
- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretme Yöntemlerinin Yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 233-258.
- Ergin, Muharrem (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Güneş, F. (2017). Türkçe Öğretiminde Etkinlik Yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64.
- Güneyli, A. (2011). Hakan Ülper (Editör). *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, 5(1), 1007-1036.
- İbe, Akcan, P. (2014) Türkçe Öğretiminde Sözcük Etkinlikleri: İlköğretim 1.-5. Sınıf Düzeyinde Alıştırmalara İlişkin Bir Çözümleme. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 11(2), 43-67.
- Karagöl. E. & Tarakçı R. (2019). Söz Varlığı Öğretimi Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları. *Millî Eğitim*, 48(222), 149-171.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2021). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - Companion Volume), ISBN 978-975-11-5808-6.
- Mert Lüle, E. (2013) İlköğretim Türkçe Programı ile Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Kazanım ve Etkinliklerin Sözcük Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(5), 13-3.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Pikulski, J. J. & Templeton, S. (2004). *Teaching and Developing Vocabulary: Key To Long-Term Reading Success*. Houghton Mifflin Company.
- Sayılı, A. (2001). *Bilim, Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*. Ankara: TTK Yayınları.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1062-1081.

|| Geliş Tarihi-Received: 09.09.2023

|| Kabul Tarihi-Accepted: 07.10.2023

|| Araştırma Makalesi-Research Article

|| ISSN: 2687-5675

|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1357577

Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Matematik Performansına Etkisi: Meta-Analiz

The Effect of Realistic Mathematics Education Approach on Primary School Students' Mathematics Performance: A Meta-Analysis

Tunahan FİLİZ*

Öz

Bu çalışmada, gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin matematik performansına etkisini inceleyen deneysel ve yarı deneysel çalışmaların meta-analiz yöntemiyle analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME) yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin matematik performansı üzerindeki etkisi rastgele etkiler modeli dikkate alınarak belirlenmiştir. Ayrıca, GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin matematik performansı üzerindeki etkisinin sınıf düzeyine, matematik öğrenme alanına, bağımlı değişkene, deneysel işlem süresine ve örneklem büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı tespit edilmiştir. Anahtar kelimeler kullanılarak farklı veri tabanları üzerinden yapılan aramalar neticesinde dahil edilme kriterlerini karşılayan toplam 15 çalışma analize dahil edilmiştir. 15 çalışmadan toplam 31 etki büyüklük değeri hesaplanmıştır. Analize dahil edilen çalışmalar Comprehensive Meta Analysis (CMA) paket programı kullanılarak analiz edilmiş, etki büyüklük değerlerinin hesaplanmasında Hedges's g katsayısı hesaplanmıştır. Analize dahil edilen çalışmalar heterojen bir dağılım ($Q=83,409$, $p<.05$, $I^2=63,948$) gösterdiği için, elde edilen verilerin analizinde rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Heterojenliğin belirlenmesinde, etki büyüklük değerlerinin heterojen olarak dağılıp dağılmadığını gösteren Q istatistik değeri ve varyansın toplam varyansa oranını ifade eden I^2 istatistik değeri hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerin matematik performansı üzerinde pozitif yönde ve orta düzeyde bir etkiye ($Q=83,409$, $p<.05$, $I^2=63,948$) sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gerçekçi matematik eğitimi, meta-analiz, akademik başarı, tutum, etki büyüklüğü.

Abstract

This study aims to analyze the experimental and quasi-experimental studies examining the effect of the realistic mathematics education approach on primary school students' mathematics performance by meta-analysis method. For this purpose, the effect of the Realistic Mathematics Education (RME) approach on primary school students' mathematics performance was determined by considering the random effects model. In addition, it was determined whether the effect of the GME approach on primary school students' mathematics performance was significantly different according to grade level, mathematics learning area,

* Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, e-posta: tunahanfiliz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3149-8783.

dependent variable, experimental procedure duration, and sample size. A total of 15 studies that met the inclusion criteria were included in the analysis due to searches on different databases using keywords. A total of 31 effect size values were calculated from 15 studies. The studies included in the analysis were analyzed using the Comprehensive Meta Analysis (CMA) package program, and Hedges's g coefficient was used to calculate the effect size values. Since the studies included in the analysis showed a heterogeneous distribution ($Q=83,409$, $p<.05$, $I^2=63,948$), the random effects model was used in the analysis of the data obtained. In determining the heterogeneity, the Q statistic value showing whether the effect size values are distributed heterogeneously or not, and the I^2 statistic value expressing the variance ratio to total variance were calculated. As a result of the study, it was found that the GME approach had a positive and moderate effect ($Q=83,409$, $p<.05$, $I^2=63,948$) on primary school students' mathematics performance.

Key Words: Realistic mathematics education, meta-analysis, academic achievement, attitude, effect size.

Giriş

Matematik, bireylerin ve toplumların geleceğini şekillendirme ve hayatı anlamlandırma konusunda aktif rol oynamaktadır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013). Bireyler günlük yaşamda birtakım matematiksel hesaplamalara ve analizlere ihtiyaç duymaktadır. Bu doğrultuda okullar, öğrencilerin matematiği derinlemesine anlamaları ve öğrenmeleri için temel fırsatlar ve ek destekler sunmalıdır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Günümüzde, bilgiyi üreten ve günlük hayatta etkili bir şekilde kullanan, karşılaştığı problemleri çözen ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirilmesi gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ayrıca hazırlanan ve uygulanan öğretim programlarının yalnızca bilgi aktarmak yerine bireysel farklılıkları dikkate alan, temel becerileri öğrencilere kazandıran açık ve anlaşılır bir yapıda olması gerekmektedir (MEB, 2018). Bu kapsamda öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alarak, günlük yaşamda ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sayısal becerilerin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.

Matematik eğitiminin temel amacı, öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duyacağı matematiksel becerileri öğrencilere kazandırmaktır. Aynı zamanda temel sayısal bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırarak matematiksel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Turgut 2022). Matematik sayesinde, öğrenciler soyut düşünme, mantıklı düşünme ve problem çözme gibi becerileri kazanabilir. Bu doğrultuda öğrencilerin matematiği inşa ederken mantık yürütme, problem çözme, tartışma ve deneyim yoluyla inşa etmeleri gerekmektedir (Haylock, 2010). Matematiği ezber yoluyla öğrenen bireyler, öğrendikleri bilgileri matematiğin diğer konularına ve günlük yaşama aktarma konusunda zorluk yaşamaktadır (Davis, Goulding ve Suggate, 2017). Bu nedenle, öğrencilere bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine öğrenilen bilgileri önceki öğrendikleriyle ilişkilendirerek matematiksel bilgiyi inşa etmelerine fırsat tanınmalıdır. Öğretmenler, öğrencilere matematiksel düşünme yollarını ve matematiği kendi başlarına nasıl keşfedeceklerini öğretmelidir (Lappan, 1999). Öğretmenler geleneksel öğretim yaklaşımları yerine öğrencilerin dikkatini çeken, bilgiyi öğrencinin kendisinin yapılandığı ve öğrencilerin matematiksel fikirlerinin değerli olduğunu gösteren öğretim stratejilerine ihtiyaç duymaktadır (Lappan, 1999). Bu konuda Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME) öğretmenlere destek sağlayabilir.

GME yaklaşımı geleneksel matematik öğretimine karşı ortaya çıkan bir reform hareketi olarak ifade edilebilir (Van den Heuvel-Panhuizen ve Drijvers, 2014). GME, öğrencilerin matematiksel bilgiyi oluşturmada gerçek yaşam deneyimlerini öğrenme sürecinin önemli bir parçası olarak planlamaktadır (Van den Heuvel-Panhuizen ve Wijers 2005). Bu yaklaşımda, matematik öğretiminin temelinde insanın matematik yapma gereksinimi bulunmakta ve matematik öğretimine gerçek yaşamdan problem

durumlarıyla başlanmaktadır (Altun, 2015; Gravemeijer, 1994). Gerçek yaşam problemleri öğrencilerin matematiksel bilgi düzeylerini ve motivasyonlarını artırabilir (Freudenthal, 1991; Gravemeijer, 1994). GME sayesinde öğrenciler gerçek yaşam problemleriyle matematik kavramlarını ilişkilendirme fırsatı bulmaktadır (Alacacı, 2016). Bu yaklaşımda öğrenciler, ilk olarak problem durumuna ilişkin modeller üzerinden kendi ürün ve yapılarını (Örneğin; diyagram, tablo, şekil) oluşturmakta, ardından öğrencilerle kurulan etkileşim sayesinde formül, teorem ve genellemelere ulaşmaları sağlanmaktadır (Alacacı, 2016).

Gerçek yaşam problemleriyle başlayan ve süreç sonunda matematiksel kavram ve kuramlara ulaşılan yapı matematikleştirme olarak bilinmektedir. Matematikleştirme sadece matematikçilerin yaptığı bir iş değildir, uygun ortam hazırlandığında her birey matematikleştirme işini yapabilir (Altun, 2015). Matematikleştirme yatay ve dikey olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır (Alacacı, 2016). Gerçek yaşam problemlerinin organize edilmesi ve çözülmesine destek olan matematiksel araç-gereçlerin belirlenmesi yatay matematikleştirme olarak ifade edilmektedir (Treffers, 1987). Matematiksel ifadelerin soyutlaşarak sayı ve sembollerle ifade edilmesi ise, dikey matematikleştirme olarak tanımlanmaktadır (Alacacı, 2016). Freudenthal, gerçek yaşamdan sayı ve sembollere geçişi sağlayan yapıyı yatay matematikleştirme; sembollerini kullanma ve kavramlar arasındaki ilişkileri keşfetmeyi sağlayan yapıyı ise dikey matematikleştirme olarak ifade etmektedir (Freudenthal, 1991; Van den Heuvel-Panhuizen 2003).

Literatür incelendiğinde, GME üzerine yapılan çalışmaların son 10 yılda artış gösterdiği ifade edilebilir. Yapılan çalışmalarda, GME yaklaşımı dikkate alınarak yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin matematik başarısına (Altıparmak ve Çiftçi, 2018; Aytekin-Uskun, Kuzu ve Çil, 2020), matematiğe yönelik tutumlarına (Çilingir, 2015; Çopur, 2022; Zakaria ve Syamaun, 2017), matematik öz yeterlik algılarına (Çilingir ve Artut, 2016) ve üst bilişsel düşünme becerilerine (Akış, 2022) etkisi incelenmiştir. Yapılan deneysel çalışmalarda GME yaklaşımının farklı sınıf düzeyindeki öğrenci gruplarına, farklı örneklem büyüklüklerine, farklı uygulama sürelerine ve matematiğin farklı öğrenme alanlarına etkisi incelenmiştir. Bu çalışmalarda GME yaklaşımı dikkate alınarak yapılan matematik öğretiminin akademik başarı, tutum, motivasyon ve öz yeterlik becerileri üzerinde farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür (Turgut, 2022). Literatürde var olan farklı sonuçların bir araya getirilmesi, sentezlenmesi ve genellenebilir sonuçlar ortaya konulması önemlidir. Bu kapsamda meta-analiz yöntemi kullanılarak deneysel çalışmaların sonuçları bir araya getirilerek analiz edilebilir. Nitekim meta-analiz, benzer bir konu veya sorunu ele alan farklı deneysel çalışmaların sonuçlarını bir araya getirerek analiz eden istatistiksel bir yöntemdir (Fraenkel ve Wallen, 2009; Ellis, 2010). Bu yöntem, araştırma sonuçlarını bir araya getirerek daha geniş bir veri havuzu oluşturur ve bu sayede daha güçlü sonuçlara ve genelleme yeteneğine ulaşmayı amaçlar.

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, GME yaklaşımı dikkate alınarak yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkilerini inceleyen sınırlı sayıda meta-analiz çalışmasının (Kaplan vd., 2015; Gündüz ve Kutluca, 2020; Turgut, 2021; Juandi, Kusumah ve Tamur, 2022) yapıldığı görülmüştür. Juandi, Kusumah ve Tamur (2022) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz araştırması, Endonezya'da yapılan deneysel çalışmaları analize dahil ederek GME yaklaşımının öğrencilerin matematiksel becerileri üzerindeki genel etkisini değerlendirmiştir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda Kaplan ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada sadece tez çalışmaları analize dahil edilmiştir. Ayrıca çalışmanın üzerinden uzunca bir süre geçmiştir. GME üzerine yapılan çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği düşünüldüğünde çalışmanın genişletilmeye ve güncellenmeye ihtiyacı vardır. Ülkemizde

yapılan bir diğer çalışmada Gündüz ve Kutluca (2020) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında GME yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Söz konusu çalışmada genel bir etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etkinin kaynağına yönelik moderatör değişkenlerin neler olduğuna yönelik herhangi bir sonuç paylaşılmamıştır. Bu kapsamda çalışmalar arasındaki etki büyüklüğü farklılığının nedenlerini ortaya koyacak moderatör değişkenlerin (örneklem büyüklüğü, deneysel işlem süresi, sınıf düzeyi vb.) incelendiği meta-analiz çalışmalarına ihtiyaç vardır.

Önceden yapılan meta-analiz çalışmalarının yayınlandıkları yıllar ve analize dahil edilen çalışma sayıları dikkate alındığında, daha yeni çalışmaları dikkate alan ve konuya ilişkin mevcut durumu özetleyen meta-analiz çalışmasına ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Ayrıca yapılan meta-analiz çalışmalarında farklı sınıf düzeylerinin dikkate alındığı ilkökul öğrencilerini dikkate alan meta-analiz çalışmasının yapılmadığı görülmüştür. Bu çalışmada, GME yaklaşımı dikkate alınarak yapılan matematik öğretiminin ilkökul öğrencilerinin matematik performansına etkisi incelenmiştir. Ayrıca önceki çalışmalardan (Kaplan vd. 2015; Gündüz ve Kutluca 2020; Turgut 2021; Juandi, Kusumah, ve Tamur 2022) farklı olarak bu çalışmada, GME temelli matematik öğretiminin ilkökul öğrencilerinin matematik performansına etkisinin moderatör değişkenlere (Örneğin; sınıf düzeyi, örneklem büyüklüğü, deneysel işlem süresi, öğrenme alanı) göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Bu çalışma, 1995-2023 yılları arasında yayınlanan güncel çalışmaları içermektedir. Bu yönüyle mevcut literatürü genişletmekte ve alanda çalışan araştırmacılara katkı sağlamaktadır. Mevcut çalışmada genel bir etki büyüklüğünün yanında GME yaklaşımının matematik öğretimi üzerindeki etkisinin moderatör değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ortaya konulmaktadır. GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin matematik performansına etkisini inceleyen deneysel çalışmaların bir araya getirilmesi ve meta-analiz yöntemiyle analiz edilmesi GME yaklaşımı üzerine genel bir bakış açısı sağlamaktadır. Bu çalışma, matematik dersinde bu yaklaşımı kullanmak isteyen öğretmenlere rehberlik sağlayabilir. Yapılan moderatör analizi sayesinde GME yaklaşımının hangi sınıf düzeyinde ne kadar sürede nasıl uygulanması gerektiği hakkında öğretmenlere destek olması beklenmektedir. Bu çalışmanın eğitim politikalarını şekillendiren karar vericilere önemli bilgiler sunması beklenmektedir. Gerçekçi matematik eğitimi üzerine yapılan bu meta-analiz, okulların ve eğitim kurumlarının daha iyi eğitim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Bu araştırmada, GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin matematik performansına etkisini inceleyen deneysel ve yarı deneysel çalışmaların meta-analiz yöntemiyle analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin matematik performansına etkisi ne düzeydedir?
2. GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin matematik performansına etkisi moderatör değişkenlere (Sınıf düzeyi, matematik öğrenme alanı, bağımlı değişken, deneysel işlem süresi, örneklem büyüklüğü) göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin matematik performansına etkisini inceleyen deneysel ve yarı deneysel çalışmaların analiz edilmesi için meta-analiz yönteminden yararlanılmıştır. Meta-analiz araştırmaları benzer ya da aynı konu üzerine yapılan birincil çalışmalardan elde edilen sonuçların bir araya getirilerek analiz edilmesi ve genellenebilir sonuçlara ulaşılmasını sağlayan istatistiksel bir yöntemdir (Arthur vd.,

2001; Büyüköztürk vd., 2017). Meta-analiz çalışmaları genel olarak, farklı çalışmalar tarafından raporlanan etki büyüklük değerlerinin heterojen olup olmadığını test etmek, etki büyüklük değerlerine ait güven aralıklarını belirlemek ve etki büyüklük değerlerinin anlamlılığını test etmek için amacıyla yapılmaktadır (Huedo-Medina vd., 2006).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Web of Science, Scopus, ERIC, Google Scholar/Akademik ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanları kullanılarak toplanmıştır. Söz konusu veri tabanlarının gelişmiş arama özelliği kullanılarak önceden belirlenen anahtar kelimelerle elektronik bir arama yapılmıştır. Arama yapılırken ilk satırda, "realistic mathematics education", "realistic mathematics teaching", "realistic mathematics education based", "supported by realistic mathematics education"; ikinci satırda, "mathematic performance", "math achievement" anahtar kelimeleri ve bu anahtar kelimelerin Türkçe karşılıkları kullanılmıştır. Aynı zamanda ulaşılan çalışmaların kaynakça kısmı incelenerek söz konusu anahtar kelimelerle ilgili olan araştırmalar seçilmiştir. Arama GME yaklaşımının matematik eğitiminde yaygın bir şekilde kullanılmaya başlandığı 1995 yılından 2023 yılına kadar olan tarih aralığını kapsamaktadır.

Taramalar sonucunda toplam 511 çalışmaya ulaşılmıştır. İlk arama sonucunda ulaşılan çalışmalardan birbirinin tekrarı olan ve araştırma amacına uygun olmayan çalışmalar analiz dışında tutulmuştur (n=253). Ardından geriye kalan çalışmaların özet kısımları incelenmiş ve araştırma amacına uygun olmayan çalışmalar analiz dışında tutulmuştur (n=183). Özet kısımları incelendikten sonra geriye kalan çalışmalar dahil edilme kriterleri dikkate alınarak uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Bu kapsamda deneysel veya yarı deneysel olmayan, ilkökul öğrencilerini içermeyen ve meta-analiz için uygun istatistiksel verilere yer vermeyen çalışmalar hariç tutulmuştur (n=55). Dahil edilme kriterlerini (Dahil edilme kriterleri daha doğru ve amaca uygun bir analiz yapmak için seçilmiştir.) karşılayan toplam 15 çalışma analize dahil edilmiştir. Arama süreci için hazırlanan PRISMA diyagramı aşağıda sunulmuştur (Bkz. Şekil 1).

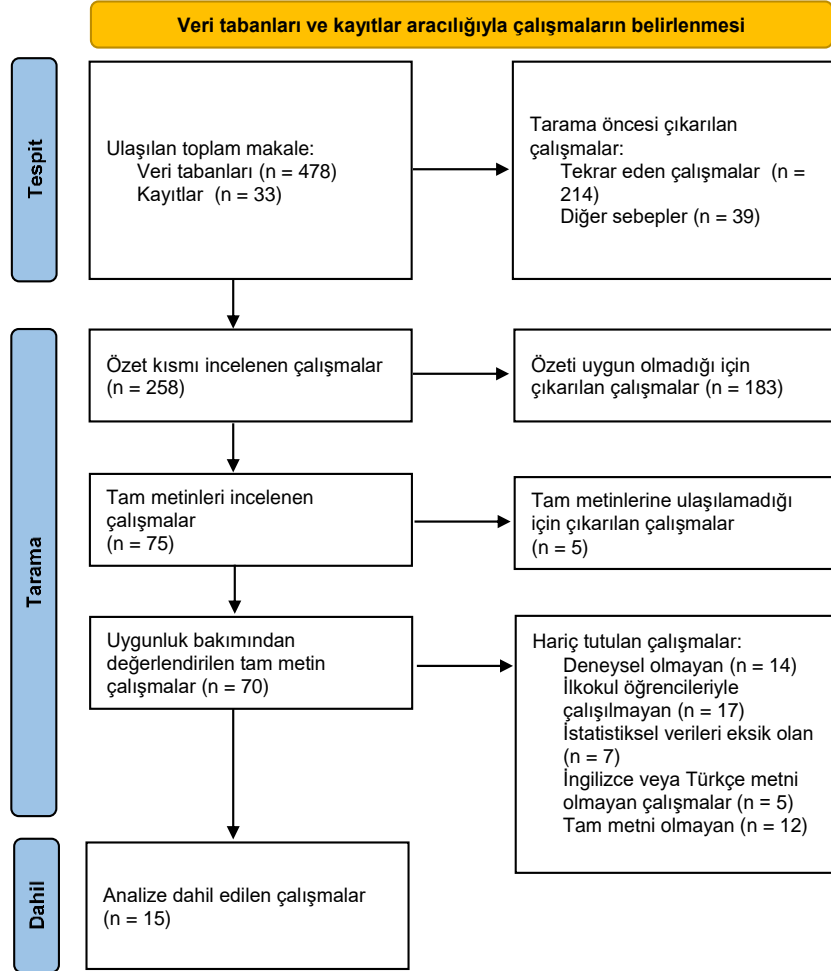
Dahil Edilme Kriterleri

Meta-analiz çalışmalarına dahil edilecek çalışmalar meta-analizin sonucunu doğrudan etkilediği için sınırları belli olan ve uygun istatistiksel verilere sahip olan çalışmaların analize dahil edilmesi gerekmektedir (Lipsey ve Wilson, 2001). Araştırmaya dahil edilen çalışmaların belirlenmesi için aşağıdaki kriterler dikkate alınmıştır:

1. Türkçe veya İngilizce olarak hakemli dergilerde yayınlanan çalışmalar,
2. Tam metnine ulaşılabilen tez veya makale çalışmaları,
3. GME yaklaşımı dikkate alınarak yapılan matematik öğretiminin etkililiğinin test edildiği ön test-son test kontrol gruplu desenin kullanıldığı deneysel çalışmalar,
4. GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerin matematik performansına (başarı, tutum, motivasyon vb.) etkisini inceleyen çalışmalar,
5. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin istatistiksel verilere (ortalama, standart sapma ve örneklem sayısı) açık bir şekilde raporlandığı çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir.

Analize dahil edilen çalışmalarda deney grubunun birden fazla olması durumunda GME yaklaşımı dikkate alınarak matematik öğretiminin yapıldığı grup deney grubu olarak kabul edilmiştir. GME yaklaşımı dikkate alınarak yapılan matematik öğretiminin test edildiği tek denekli çalışmalar, ön test verilerine yer vermeyen yarı

deneysel veya zayıf deneysel desenle desenlenen çalışmalar analiz dışında tutulmuştur. Ayrıca, parametrik olmayan testlerin kullanıldığı çalışmalar da analiz dışında bırakılmıştır. Son olarak, ulaşılan makalelerin bir kısmının lisansüstü tezlerden üretildiği görülmüştür. Bu durumda makaleler analize dahil edilerek tez çalışmaları analiz dışında tutulmuştur. Kontrol grubunun birden fazla olduğu çalışmalarda bir çalışma için kaç kontrol grubu varsa o kadar etki büyüklük değeri hesaplanmıştır. Ayrıca birden fazla deney grubu olan çalışmalarda her bir deney grubu için ayrı ayrı etki büyüklük değeri hesaplanmıştır.



Şekil 1. Tarama sürecine ilişkin PRISMA diyagramı

Verilerin Kodlanması ve Kodlama Güvenirliği

Meta analiz çalışmalarında kodlaması yapılacak her bir özellik araştırmadaki etki büyüklük değerini etkilemektedir (Cooper ve Hedges, 2009; Ellis, 2010). Bu kapsamda analize dahil edilen tez veya makale çalışmalarının kodlanması için araştırmacı tarafından kodlama formu geliştirilmiştir. Kodlama formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde analize dahil edilen çalışmalara ilişkin betimleyici veriler kodlanmıştır. Bunlar, yazar adı, yayın yılı, öğrenme alanı, sınıf düzeyi, deneysel işlem süresi, örneklem büyüklüğü olarak isimlendirilmiştir. İkinci bölümde ise, çalışmalara ait etki büyüklük değerlerinin hesaplanması için ihtiyaç duyulan veriler (örneklem sayısı, aritmetik ortalama ve standart sapma) kodlanmıştır. Kodlamalar Microsoft Excel programı kullanılarak yapılmıştır. Analize dahil edilen çalışmalar yayın yılına göre satırlara yazılarak her bir moderatör değişkene (Sınıf düzeyi, matematik öğrenme alanı, bağımlı değişken, deneysel işlem süresi, örneklem büyüklüğü) ait kodlamalar ilgili sütunlara

kodlanmıştır. Kodlama formunun geçerliği için biri ilkökul matematik eğitimi bir diğeri de GME yaklaşımı üzerine çalışmaları olan iki öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar araştırmacı tarafından oluşturulan formu; açıklık, anlaşılabilirlik ve konuya uygunluk bakımından incelemiştir. Uzman görüşleri neticesinde forma son şekli verilmiştir.

Meta-analiz çalışmalarında önemli konulardan birisi de kodlama güvenilirliğidir. Bu kapsamda analize dahil edilen çalışmalar iki ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır (Lipsey ve Wilson, 2001). Kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formüle göre hesaplanmıştır. Bu doğrultuda kodlayıcılar arası güvenilirlik, anlaşma sayısının anlaşma ve anlaşmazlık sayısının toplamına oranının 100 ile çarpılması sonucunda hesaplanmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası güvenilirlik %93,4 olarak bulunmuştur. İki kodlayıcı arasındaki tutarsızlıklar tartışılarak çözüme kavuşturulmuş ve analize geçilmiştir. Meta-analize dâhil edilen çalışmalara ait betimleyici istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Moderatör değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Çalışma Değişkenleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yayın yılı	2015 ve öncesi	10 %32,25
	2016 ve sonrası	21 %67,75
Yayın türü	Tez	29 %93,55
	Makale	2 %6,5
Sınıf düzeyi	1. sınıf	0 %0
	2. sınıf	3 %9,67
	3. sınıf	9 %29,03
	4. sınıf	19 %61,30
Matematik öğrenme alanı	Sayılar ve işlemler	17 %54,84
	Kesirler	3 %9,68
	Ölçme	7 %22,58
	Veri işleme	4 %12,90
Bağımlı değişken	Akademik başarı	16 %51,62
	Tutum	8 %25,81
	Motivasyon	2 %6,45
	Öz yeterlik	3 %9,67
	Üst bilişsel düşünme	2 %6,45
Deneysel işlem süresi	1-5 hafta	11 %35,48
	6-10 hafta	13 %41,94
	11 hafta ve üzeri	7 %22,58
Örneklem büyüklüğü*	30 ve altı	18 %58,06
	31 ve üzeri	13 %41,94
Toplam	31	100

* Sadece deney grubuna ait örneklem sayısı dikkate alınmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerin matematik performansına etkisi üzerine yapılan çalışmaların 2016 ve sonrasında (f=21; %67,75) yapıldığı görülmüştür. Analize dahil edilen çalışmalar genellikle tez çalışmalarından (f=29; %93,55) oluşmaktadır. Analiz edilen çalışmalar genel olarak ilkökul 4. sınıf düzeyindeki öğrencileri (f=19; %61,30) hedeflemiştir. Ayrıca, birinci sınıf düzeyindeki öğrencileri hedef alan herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. GME yaklaşımı

dikkate alınarak yapılan matematik öğretiminde ilkökul öğrencilerine sayı ve işlem öğretimi öğrenme alanındaki (f=17; %54,84) konuların öğretimi yapılmıştır. İlkokul matematik öğretim programında yer alan geometri öğrenme alanına yönelik GME destekli herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Analize dahil edilen çalışmalarda, GME yaklaşımının etkisinin incelendiği bağımlı değişkenler arasında en fazla akademik başarı (f=16; %51,62) üzerine çalışmalar yapılmıştır. GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerin matematik performansına etkisinin incelendiği çalışmalarda deneysel işlem süresi genel olarak 6-10 hafta aralığında (f=13; %41,94) değişkenlik göstermiştir. Son olarak çalışmalarda tercih edilen örneklem grubu 30 ve altında kalmıştır.

Verileri Analizi

Meta analiz yönteminde etki büyüklük değerlerinin hesaplanması için sabit ve rastgele etkiler modelleri kullanılmaktadır (Borenstein vd., 2009; Hunter ve Schmidt, 2004). Bu modellerden sabit etkiler modelinde, meta-analize dahil edilen tüm çalışmaların etki büyüklüklerinin sabit kalacağı ve standart sapma değerlerinin sıfır olduğu varsayılmaktadır. Öte yandan rastgele etkiler modelinde, meta-analize dahil edilen tüm çalışmaların etki büyüklüklerinin her bir çalışmada farklılık göstereceği ve standart sapma değerlerinin sıfırdan farklı olduğu varsayılmaktadır (Ellis, 2010). Hangi modelin seçileceğine karar verirken kullanılan farklı teknikler bulunmaktadır. Bu tekniklerden birisi, etki büyüklük değerlerinin heterojen olarak dağılıp dağılmadığını gösteren Q istatistik değeridir. Q istatistiği etki büyüklük değerlerinin tüm çalışmalar arasında ortak bir etki büyüklük değeri üretip üretmediğini test etmektedir. Yani, hesaplanan Q değeri, anlamlılık düzeyine (p değeri) ve serbestlik derecesine (df) göre ki-kare (χ^2) dağılımı dikkate alınarak belirlenen kritik değerden büyükse dağılım heterojen olarak kabul edilir; eğer küçükse dağılım homojen olarak kabul edilir (Borenstein vd., 2009). Belirlenen Q istatistik değeri homojen ise sabit etkiler modeli; heterojen ise rastgele etkiler modeli tercih edilerek analizler gerçekleştirilir (Ellis, 2010). Heterojenliği tespit etmenin bir diğer yolu ise varyansın toplam varyansa oranını ifade eden I^2 istatistiğine ait bilgilerin sunulmasıdır. Bu kapsamda Higgins ve Thompson (2002) tarafından yapılan sınıflama (Eğer I^2 değeri %25 ise düşük, %50 ise orta ve %75 ise yüksek düzeyde heterojenliği ifade etmektedir) dikkate alınarak heterojenlik değerinin düzeyi tespit edilmektedir. Ayrıca, meta-analize dahil edilen çalışmalar yayınlanmış literatürden seçildiğinde rastgele etkiler modelinin kullanılması gerekmektedir (Borenstein vd., 2009). Bu çalışmada analize dahil edilen çalışmalar yayınlanmış literatürden seçilmiş ve modelin belirlenmesinde Q istatistik değeri yorumlanmıştır.

Etki büyüklük değerlerinin hesaplanması için, gruplar arasındaki düzeltilmiş ve standartlaştırılmış ortalama farkı gösteren Hedges' g katsayısı (Borenstein vd., 2009) kullanılmıştır. Analizde güven aralığı seviyesi %95 olarak kabul edilmiştir. Etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Cohen ve diğerleri (2007) tarafından önerilen kriterler dikkate alınmıştır. Bu kriterlere göre etki büyüklük değeri 0,20'den küçükse zayıf etki, 0,50 olması durumunda orta etki ve 0,80 ve üzeri olması durumunda güçlü etki olarak yorumlanmıştır. Araştırmaya dahil çalışmaların analizinde CMA istatistik programı kullanılmıştır. Etki büyüklük değerinin hesaplanmasında, deney ve kontrol gruplarına ait ortalama (M), standart sapma (SD) ve örneklem büyüklüğü (N) değerleri kullanılmıştır. Bu değerlerde eksiklik olduğu durumlarda test istatistik değerlerine (p değeri, t değeri, F değeri, vb.) bakılmıştır.

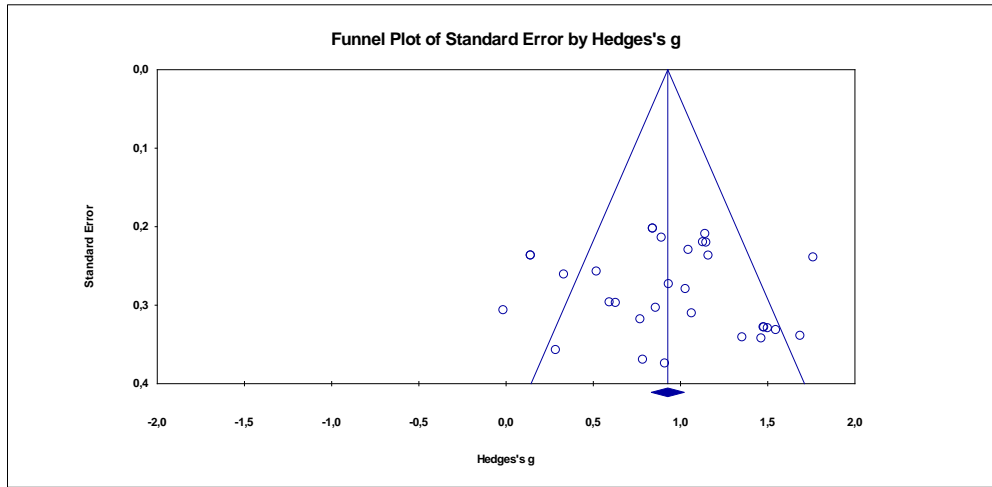
Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Meta-analiz çalışmalarında geçerliliği tehdit eden yayın yanlılığı büyük bir sorun oluşturmaktadır (Copas ve Shi, 2000; Sutton, 2009). Bu çalışmada güvenirliliği sağlamak

için yayın yanlılığının olup olmadığı tespit edilmiştir. Belirli bir düzeyin üzerindeki yayın yanlılığı araştırmanın etki büyüklük değerini etkileyerek olması gereken değerden daha yüksek gösterebilir (Borenstein vd., 2009). Yayın yanlılığının tespit edilmesi için huni grafiği ve Rosenthal'in Güvenli N Testi (Rosenthal Fail-Safe N-FSN) yöntemi birlikte kullanılmıştır. Ayrıca, Mullen ve diğerleri (2001) tarafından Rosenthal'in Güvenli N Testi sonuçlarına bağlı olarak önerilen $N/(5k+10)$ (k meta-analize dahil edilen çalışma sayısını ifade etmektedir) formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre yapılan hesaplama sonucunda elde edilen değer birden büyük olması, meta-analiz sonucunun yayın yanlılığına karşı yeterince dirençli olduğunu göstermektedir. Huni grafiği araştırmacılar tarafından yayın yanlılığının belirlenmesinde kullanılan en önemli yöntemlerden birisi olarak ifade edilmektedir (Sterne ve Egger, 2005). Rosenthal'in Güvenli N Testi, etki büyüklük değerinin istatistiksel olarak anlamsız olması için etki büyüklük değeri sıfıra eşit olan kaç çalışmaya ihtiyaç olduğunu tespit etmek için kullanılmaktadır (Borenstein vd., 2009). FSN değeri incelenen çalışma sayısından fazla olduğu için çalışmanın yayın yanlılığına dirençli olduğu ifade edilebilir (Üstün ve Eryılmaz, 2014).

Bulgular

Bu kısımda elde edilen bulgular, araştırma soruları dikkate alınarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bu kapsamda ilk olarak yayın yanlılığına ilişkin bulgular sunulmuştur. Ardından GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin matematik performansına etkisine ilişkin bulgular sunulmuştur. Son olarak da GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin matematik performansına etkisinin moderatör değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Yayın yanlılığına ilişkin huni grafiği Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Çalışma yanlılığına ilişkin huni grafiği (Funnel plot)

Şekil 2 incelendiğinde, çalışmalara ait etki büyüklük değerlerinin genel olarak huni içerisinde yer aldığı ve simetrik bir dağılım gösterdiği ifade edilebilir. Bu durum meta-analiz çalışmasında yayın yanlılığı olmadığına işaret etmektedir. Çalışmalara ait etki büyüklük değerlerinin simetrik bir dağılım göstermesi, yapılan analizin güçlü olduğunu ve yayın yanlılığının olmadığını göstermektedir. Yanlılığın belirlenmesi için, huni grafiği tek başına yeterli değildir. Bu kapsamda, Rosenthal'in Güvenli N Testi sonuçları verilmiş (Bkz. Tablo 2) ve yorumlanmıştır.

Tablo 2. Rosenthal'in FSN Test sonuçları

Yanlılık düzeyi	
Gözlemlenen çalışmalar için Z değeri	19,08816
Gözlemlenen çalışmalar için p değeri	0,00000*
Alfa	0,05
Yön	2
Alfa için Z değeri	1,95996
Gözlenen çalışma sayısı	31
Güvenli N sayısı	2910

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde, FSN değerinin 2910 olarak hesaplandığı görülmüştür. Bu değer, meta-analiz sonucunda hesaplanan genel etki büyüklük değerinin istatistiksel olarak anlamsız olması için gerekli olan çalışma sayısını göstermektedir. Ayrıca, p değeri alfa değerinden büyük olan toplam çalışma sayısını göstermektedir. FSN değeri incelenen çalışma sayısından fazla olduğu için çalışmanın yayın yanlılığına dirençli olduğu ifade edilebilir. Son olarak, $N/(5k+10)$ formülünden elde edilen $[2910/(5*15+10)=34,23>1]$ değer, meta-analize dahil edilen çalışmaların yayın yanlılığına karşı yeterince dirençli olduğunu göstermektedir.

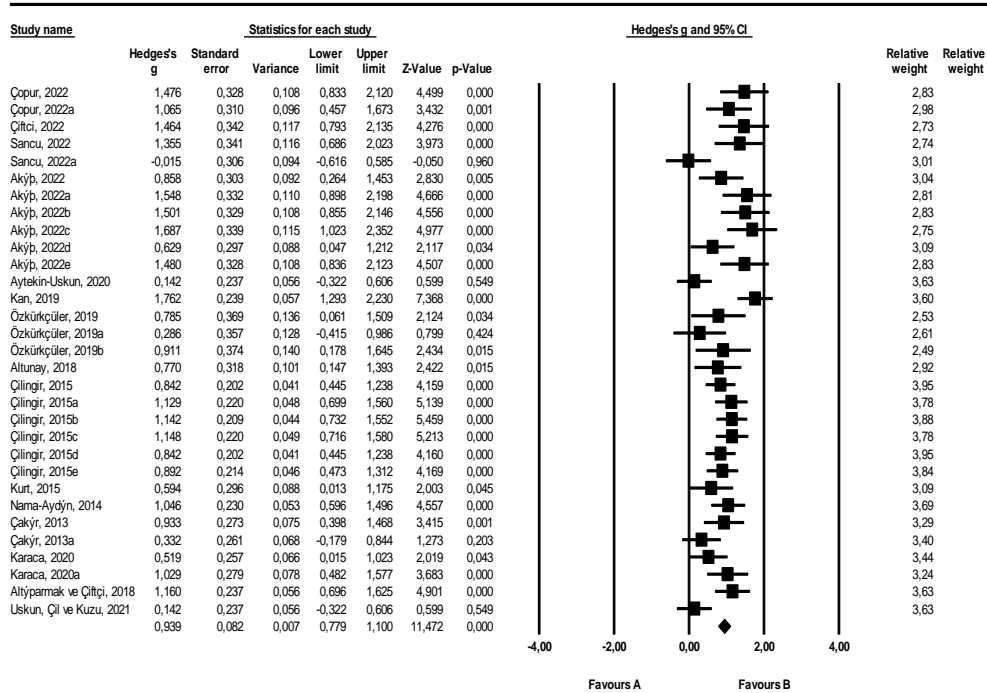
Meta-analiz çalışmasında yapılacak analizlerde hangi modelin kullanılacağına karar vermek için, sabit etkiler ve rastgele etkiler modeli kullanılarak hesaplanan etki büyüklük değerleri ve istatistiksel sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Etki modellerine göre hesaplanan çalışmaların istatistiksel bulguları

Model	ES	ES için %95 Güven Aralığı		Standart Hata (SE)	Serbestlik derecesi (df)	Q-değeri	Ki-Kare değeri (x^2)	I^2	P değeri
		Alt Limit	Üst Limit						
Sabit	0,927	0,833	1,021	0,048	30	83,409	43,773	63,948	0,000
Rastgele	0,939	0,779	1,100	0,082					

Tablo 3 incelendiğinde, sabit etkiler modeli dikkate alınarak meta-analize dahil edilen çalışmaların Q-değeri 83,409 olarak hesaplanmıştır. %95 anlamlılık düzeyinde, 30 serbestlik derecesi için ki-kare değerinin 43,773 olduğu tespit edilmiştir. Hesaplama sonucu elde edilen I^2 değeri (63,948) Higgins ve Thompson (2002) tarafından yapılan sınıflamaya göre orta düzeyde heterojenlik değerine sahiptir. Hesaplanan Q değerinin ki-kare kritik değerinden büyük olması, I^2 değerinin orta düzeyde bir heterojenliğe sahip olması ve p değerinin anlamlı olması ($p<.05$) çalışmaların heterojen bir yapıya sahip olduğuna işaret etmektedir ($Q=83,409$, $p<.05$, $I^2=63,948$). Bu sonuca bağlı olarak istatistiksel hesaplamalarda rastgele etkiler modeli dikkate alınmış ve analizler bu şekilde yapılmıştır.

Araştırmanın ilk sorusu olan, "GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin matematik performansına etkisi ne düzeydedir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur. Rastgele etkiler modeline göre, analize dahil edilen çalışmalara ait genel etki büyüklük değeri 0,939 ve standart hata 0,082 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklük değerinin güçlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklük değerinin pozitif yönlü olması GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerin matematik performansı üzerine olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Aşağıda (Bkz. Şekil 3) rastgele etkiler modeli dikkate alınarak hesaplanan etki büyüklük değerlerinin dağılımını gösteren orman grafiği sunulmuştur.



Şekil 3. Etki büyüklük değerlerine ilişkin orman grafiği (Forest plot)

Şekil 3'te meta-analize dahil edilen her bir çalışmanın etki büyüklük değerleri siyah karelerle gösterilmiştir. Siyah karelerin her iki yanındaki çizgiler etki büyüklük değerlerinin alt ve üst sınırını göstermektedir. Karelerin alanı, analize dahil edilen çalışmanın genel etki büyüklük değeri üzerindeki etkisini göstermektedir. Ayrıca, şeklin en sağında çalışmaların ağırlığına ilişkin sayısal değerler verilmiştir. Hesaplanan etki büyüklük değerlerinden en küçük etki büyüklük değeri -0,015 iken en büyük etki büyüklük değeri 1,785'tir. Bir etki büyüklük değeri dışındaki tüm etki büyüklük değerlerinin pozitif olduğu görülmektedir. Genel olarak çalışmalarda GME yaklaşımının öğrencilerin matematik performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Bu kısımda, ikinci araştırma sorusu kapsamında GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin matematik performansına etkisi moderatör değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular sunulmuştur. İlk olarak GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin matematik performansına etkisinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf düzeyine göre hesaplanan etki büyüklük değerleri

Moderatör değişken	Q-değeri	P değeri	Serbestlik derecesi (df)	n	Etki büyüklük değeri (ES)	Standart hata (SE)	ES için %95 Güven Aralığı	
							Alt Limit	Üst Limit
Sınıf düzeyi*								
2			2	3	0,924	0,492	-0,040	1,889
3	1,774	0,412		9	1,084	0,138	0,830	1,372
4				19	0,882	0,099	0,680	1,069

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf düzeyi dikkate alınarak hesaplanan etki büyüklük değerlerinin pozitif olduğu görülmektedir. 3. sınıf düzeyinde hesaplanan etki büyüklük

değeri diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek bir etki büyüklük değerine sahiptir. GME yaklaşımın ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerin matematik performansı üzerinde yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Sınıf düzeyine göre hesaplanan gruplar arası homojenlik değeri $Q=1,774$ 'tür. %95 anlamlılık düzeyinde, 2 serbestlik derecesi için ki-kare değerinin 5,994 olduğu tespit edilmiştir. Q değeri belirlenen ki-kare değerinden küçüktür ve p değeri anlamlı değildir ($p>.05$). Dolayısıyla, GME yaklaşımının matematik performansı üzerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin matematik performansına etkisinin matematik öğrenme alanına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Matematik öğrenme alanına göre hesaplanan etki büyüklük değerleri

Moderatör değişken	Q-değeri	P değeri	Serbestlik derecesi (df)	n	Etki büyüklük değeri (ES)	Standart hata (SE)	ES için %95 Güven Aralığı	
							Alt Limit	Üst Limit
Matematik öğrenme alanı								
Sayılar ve işlemler	5,835	0,054	2	20	0,926	0,100	0,731	1,122
Ölçme				7	0,740	0,152	0,443	1,037
Veri işleme				4	1,362	0,209	0,952	1,771

Tablo 5 incelendiğinde, matematik öğrenme alanı dikkate alınarak hesaplanan etki büyüklük değerlerinin pozitif olduğu görülmektedir. Veri işleme öğrenme alanında hesaplanan etki büyüklük değeri diğer öğrenme alanlarına göre daha yüksek bir etki büyüklük değerine sahiptir. Matematik öğrenme alanına göre hesaplanan gruplar arası homojenlik değeri $Q=5,835$ 'tir. %95 anlamlılık düzeyinde, 2 serbestlik derecesi için ki-kare değerinin 5,994 olduğu tespit edilmiştir. Q değeri belirlenen ki-kare değerinden küçüktür ve p değeri anlamlı değildir ($p>.05$). Dolayısıyla, GME yaklaşımının matematik performansı üzerinde matematik öğrenme alanına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin matematik performansına etkisinin bağımlı değişkene göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Bağımlı değişkene göre hesaplanan etki büyüklük değerleri

Moderatör değişken	Q-değeri	P değeri	Serbestlik derecesi (df)	n	Etki büyüklük değeri (ES)	Standart hata (SE)	ES için %95 Güven Aralığı	
							Alt Limit	Üst Limit
Bağımlı değişken								
Akademik başarı				16	0,986	0,122	0,746	1,225
Motivasyon	4,180	0,382	4	2	0,559	0,283	0,005	1,113
Öz yeterlik				3	0,620	0,251	0,128	1,112
Tutum				8	1,046	0,143	0,766	1,326
Üst bilişsel düşünme				2	1,043	0,425	0,210	1,876

Tablo 6 incelendiğinde, bağımlı değişken dikkate alınarak hesaplanan etki büyüklük değerlerinin pozitif olduğu görülmektedir. Tutum, üst bilişsel düşünme ve akademik başarı değişkenleri için hesaplanan etki büyüklük değeri diğer değişkenlere göre daha yüksek bir etki büyüklük değerine sahiptir. Bağımlı değişkene göre hesaplanan gruplar arası homojenlik değeri $Q=4,180$ 'dir. %95 anlamlılık düzeyinde, 4 serbestlik derecesi için ki-kare değerinin 9,488 olduğu tespit edilmiştir. Q değeri belirlenen ki-kare değerinden küçüktür ve p değeri anlamlı değildir ($p>.05$). Dolayısıyla, GME yaklaşımının matematik performansı üzerinde bağımlı değişkene göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

GME yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin matematik performansına etkisinin deneysel işlem süresine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Deneysel işlem süresine göre hesaplanan etki büyüklük değerleri

Moderatör değişken	Q-değeri	P değeri	Serbestlik derecesi (df)	n	Etki büyüklük değeri (ES)	Standart hata (SE)	ES için %95 Güven Aralığı	
							Alt Limit	Üst Limit
Deneysel işlem süresi								
1-5 hafta	1,117	0,572	2	11	0,809	0,163	0,489	1,128
6-10 hafta				13	0,962	0,094	0,778	1,146
11 hafta ve üzeri				7	1,095	0,242	0,622	1,569

Tablo 7 incelendiğinde, deneysel işlem süresi dikkate alınarak hesaplanan etki büyüklük değerlerinin pozitif olduğu görülmektedir. 11 hafta ve üzeri deneysel işlem süresi için hesaplanan etki büyüklük değeri diğer süreler göre daha yüksek bir etki büyüklük değerine sahiptir. Deneysel işlem süresine göre hesaplanan gruplar arası homojenlik değeri $Q=1,117$ 'dir. %95 anlamlılık düzeyinde, 2 serbestlik derecesi için ki-kare değerinin 5,991 olduğu tespit edilmiştir. Q değeri belirlenen ki-kare değerinden küçüktür ve p değeri anlamlı değildir ($p>.05$). Dolayısıyla, GME yaklaşımının matematik performansı üzerinde deneysel işlem süresine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

GME yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin matematik performansına etkisinin örneklem büyüklüğüne göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Örneklem büyüklüğüne göre hesaplanan etki büyüklük değerleri

Moderatör değişken	Q-değeri	P değeri	Serbestlik derecesi (df)	n	Etki büyüklük değeri (ES)	Standart hata (SE)	ES için %95 Güven Aralığı	
							Alt Limit	Üst Limit
Örneklem büyüklüğü								
30 ve altı	0,125	0,724	1	18	0,968	0,118	0,736	1,201
31 ve üzeri				13	0,910	0,117	0,680	1,139

Tablo 8 incelendiğinde, örneklem büyüklüğü dikkate alınarak hesaplanan etki büyüklük değerlerinin pozitif olduğu görülmektedir. 30 ve altı örneklem büyüklüğü için

hesaplanan etki büyüklük değeri 31 ve üzeri örneklem büyüklüğüne göre daha yüksek bir etki büyüklük değerine sahiptir. Örneklem büyüklüğüne göre hesaplanan gruplar arası homojenlik değeri $Q=0,125$ 'tir. %95 anlamlılık düzeyinde, 1 serbestlik derecesi için ki-kare değerinin 3,841 olduğu tespit edilmiştir. Q değeri belirlenen ki-kare değerinden küçüktür ve p değeri anlamlı değildir ($p>.05$). Dolayısıyla, GME yaklaşımının matematik performansı üzerinde örneklem büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin matematik performansı üzerindeki etkisi meta-analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu kapsamda 15 çalışmaya ait 31 etki büyüklük değeri hesaplanmıştır. Bir etki büyüklük değeri hariç tüm etki büyüklük değerlerinin pozitif olduğu görülmüştür. Bu sonuç, 30 çalışmada GME yaklaşımının deney grubu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada rastgele etkiler modeli dikkate alınarak hesaplanan genel etki büyüklük değeri pozitif yönlü olmakla beraber 0,082 standart hata ile 0,939 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen genel etki büyüklük değeri, güçlü bir etki büyüklüğüne sahiptir. Bu kapsamda GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerin matematik performansı üzerinde güçlü ve olumlu bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuç, GME yaklaşımın öğrencilerin matematik performansına etkisini inceleyen önceki meta-analiz çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir (Gündüz ve Kutluca, 2020; Juandi, Kusumah ve Tamur, 2022; Kaplan vd., 2015; Tamur, Juandi ve Adem, 2020; Uyar ve Doğanay, 2018). Tamur, Juandi ve Adem (2020) tarafından GME yaklaşımının öğrencilerin matematik başarısına etkisinin incelendiği 72 çalışmadan 95 etki büyüklüğünün hesaplandığı Endonezya odaklı çalışmada güçlü bir etki büyüklük değeri ($g=1,104$) hesaplanmıştır. Benzer şekilde ülkemizde Özdemir (2020) tarafından yapılan çalışmada GME yaklaşımın öğrencilerin matematik başarısına etkisini inceleyen meta-analiz çalışmasında genel etki büyüklük değeri 1,048 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen etki büyüklük değeri literatürde yer alan etki büyüklük değerlerinden nispeten küçük kalmıştır. Bu durumun sebebi olarak, analize dahil edilen çalışmaların farklılık göstermesi ve hassas ölçümler yapan bilgisayar destekli analiz programlarının kullanılması gösterilebilir. Gündüz ve Kutluca (2020) tarafından, GME yaklaşımının, öğrencilerin akademik başarısına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisinin incelendiği meta-analiz çalışmasında akademik başarı için 37 çalışma analiz edilmiş ve genel etki büyüklüğü ($g=1,107$) olarak hesaplanmıştır. Uyar ve Doğanay (2018) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında ise, öğrenciyi merkeze alan yöntem ve stratejilerin matematik başarısına etkisini inceleyen 120 çalışma analize dahil edilmiş ve genel etki büyüklük değeri ($g=1,14$) olarak hesaplanmıştır. Kaplan ve diğerleri (2015) tarafından yapılan diğer bir çalışmada 12 tez çalışması incelenmiş ve etki büyüklük değeri 0,607 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada elde edilen etki büyüklük değeri diğer çalışmalara göre nispeten düşük kalmıştır. Söz konusu çalışmada sadece tez çalışmalarının analize dahil edilmesi bu farklılığın sebebi olarak yorumlanabilir. Literatür ve çalışma sonuçları matematik öğretiminde GME yaklaşımının öğrencilerin matematik performansı üzerinde etkili olduğuna işaret etmektedir. GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin matematik performansı üzerinde güçlü bir etki oluşturduğu sonucundan hareketle bu konuda öğretmenlerin bilgilendirilmesi, teşvik edilmesi ve ders kitaplarında bu yaklaşıma uygun etkinliklere yer verilmesi önerilebilir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında, GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin matematik performansı üzerindeki etkisinin sınıf düzeyine, matematik öğrenme alanına, bağımlı değişkene, deneysel işlem süresine ve örneklem büyüklüğüne göre anlamlı bir

farklılık oluşturup oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada, sınıf düzeyine göre hesaplanan etki büyüklük değerlerinin pozitif olduğu ve üçüncü sınıf düzeyinde hesaplanan etki büyüklük değerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek bir etki büyüklük değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. GME yaklaşımının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik performansı üzerinde yüksek düzeyde etkiye sahip olduğu, ikinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik performansı üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Chen, Shih ve Law (2020) ve Juandi, Tamur ve Kusumah (2022) tarafından yapılan çalışmalarda, eğitim seviyesi düşük olan öğrencilerden oluşan örneklem grubuna ait etki büyüklük değerlerinin eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerden oluşan örneklem grubuna ait etki büyüklük değerlerine göre nispeten yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla mevcut literatür benzerlik taşımaktadır. Ancak daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Ayrıca, bu çalışmada GME yaklaşımının sınıf düzeyine göre ilkokul öğrencilerinin matematik performansı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Önceki meta-analiz çalışmalarında GME yaklaşımının matematik performansı üzerindeki etkisi öğretim kademelerine göre incelenmiştir. Örneğin, Turgut (2022) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında GME yaklaşımının ilkokul ve ortaokul öğrencilerin matematik performansı üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada GME yaklaşımının ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin matematik performansı üzerinde etkisini inceleyen herhangi bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu kapsamda ileride yapılacak çalışmalarda araştırmacılar tarafından GME yaklaşımının birinci sınıf öğrencilerin matematik performansına etkisini inceleyen deneysel çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada, matematik öğrenme alanına göre hesaplanan etki büyüklük değerlerinin pozitif olduğu ve veri işleme öğrenme alanında hesaplanan etki büyüklük değerinin diğer öğrenme alanlarına göre daha yüksek bir etki büyüklük değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. GME yaklaşımının ilkokul öğrencilerine veri işleme öğretiminde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu, sayı ve ölçme öğretiminde ise orta düzeyde bir etki oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu çalışmada GME yaklaşımının matematik öğrenme alanına göre ilkokul öğrencilerinin matematik performansı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Önceki meta-analiz çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Turgut, 2022). Bu çalışmada ilkokul düzeyinde analize dahil edilen çalışmalarda GME yaklaşımının geometri öğrenme alanı üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda ileride yapılacak çalışmalarda araştırmacılar tarafından ilkokul düzeyinde GME yaklaşımının geometri öğrenme alanı üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada, bağımlı değişkene göre hesaplanan etki büyüklük değerlerinin pozitif olduğu ve tutum, üst bilişsel düşünme ve akademik başarı değişkenleri için hesaplanan etki büyüklük değerlerinin diğer değişkenlere göre daha yüksek bir etki büyüklük değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. GME yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin matematik tutumu, üst bilişsel düşünme ve akademik başarıları üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu çalışmada GME yaklaşımının bağımlı değişkene göre ilkokul öğrencilerinin matematik performansı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. GME yaklaşımının öğrencilerin matematik performansı üzerindeki etkilerinin incelendiği önceki meta-analiz çalışmalarında GME destekli öğretimin öğrencilerin tutumları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Gündüz ve Kutluca, 2020; Turgut, 2022). Bu kapsamda matematiğe karşı olumsuz tutum sergileyen öğrenciler için GME yaklaşımı kullanılarak matematik öğretimi gerçekleştirilebilir. Ayrıca GME destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları (Gündüz ve Kutluca, 2020; Juandi vd., 2022; Kaplan vd., 2015) ve üst bilişsel düşünme becerileri (Akış, 2022) üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu ve orta

düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada GME yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin başarı, tutum, üst bilişsel düşünme, motivasyon ve öz yeterlik becerilerine etkisi incelenmiştir. İleride yapılacak meta-analiz çalışmalarında araştırmacılar tarafından GME yaklaşımının öğrenme kalıcılığı ve matematik kaygısı üzerindeki etkileri de araştırılarak bu çalışmanın sonuçları genişletilebilir.

Bu çalışmada, deneysel işlem süresine göre hesaplanan etki büyüklük değerlerinin pozitif olduğu belirlenmiştir. 11 hafta ve üzeri uygulanan GME odaklı öğretimin ilkökul öğrencilerinin matematik performansı üzerinde yüksek düzeyde etki oluşturduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, bu çalışmada GME yaklaşımının deneysel işlem süresine göre ilkökul öğrencilerinin matematik performansı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Turgut (2022) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında GME yaklaşımının deneysel işlem süresine göre matematik performansı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Gündüz ve Kutluca (2020) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında özellikle GME yaklaşımının tutum üzerine etkisinin incelendiği çalışmalarda deneysel işlem süresinin daha uzun tutulmasının daha doğru ve güvenilir sonuçlar elde edileceğini ifade etmiştir. Nitekim bireyin bir durum veya nesneye ilişkin tutumunun uzunca bir sürede değiştiği belirtilmektedir (Korkmaz ve Tutak, 2017). Gündüz ve Kutluca (2020) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında, analize dahil edilen çalışmaların genellikle birkaç haftalık uygulamalardan oluştuğu belirlenmiştir. Özellikle bilişsel süreçlerle ilgili durumlara yönelik GME yaklaşımının etkisinin incelendiği çalışmalarda deneysel işlem süresi daha uzun tutulabilir.

Bu çalışmada, örneklem büyüklüğüne göre hesaplanan etki büyüklük değerlerinin pozitif olduğu belirlenmiştir. 30 ve altı örneklem için uygulanan GME odaklı öğretimin ilkökul öğrencilerinin matematik performansı üzerinde orta düzeyde bir etki oluşturduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde, Tamur, Juandi ve Adem (2020) tarafından yürütülen meta-analiz çalışmasında 30 ve altı örneklem grubunun öğrencilerin matematik performansı üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu çalışmada GME yaklaşımının örneklem büyüklüğüne göre ilkökul öğrencilerinin matematik performansı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. GME yaklaşımının örneklem büyüklüğüne göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edildiği çalışmalarda örneklem büyüklüğüne göre anlamlı farklılık olduğu ortaya konulmuştur (Juandi vd., 2022; Tamur, Juandi ve Adem, 2020; Tumangkeng, Yusmin ve Hartoyo, 2018; Turgut, 2022). Bu çalışmadan elde edilen sonuç ve literatürden elde edilen sonuç arasındaki farklılık analize dahil edilen çalışmaların farklı olmasından kaynaklanabilir.

Bu çalışma, sonraki araştırmacılara, ilkökul öğrencilerinin matematik performansını geliştirmek için GME yaklaşımına odaklanan sonraki meta-analiz çalışmaları için Science Direct, Sage Journals, Tylor & Francis ve ProQuest gibi veri tabanları tarafından indekslenen birincil çalışmaları da dahil ederek daha kapsamlı analizler yapılabilir.

Araştırma Etiği

Bu çalışmada, veriler açık erişimli veri tabanları üzerinden yayınlanmış çalışmalardan elde edilmiştir. Çalışmanın her aşamasında bilimsel etik ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur.

Kaynakça

Akış, A. (2022). *Üstbilişsel Stratejilerle Desteklenen Gerçekçi Matematik Eğitiminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Matematik Tutumları ve Üstbilişsel Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

- Alacacı, C. (2016). Gerçekçi Matematik Eğitimi. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik Eğitiminde Teoriler içinde* (s. 341-352). Ankara: Pegem Akademi.
- Altıparmak, K., ve Çiftçi, B. (2018). Bilgisayar Destekli Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının Etkililiği Üzerine Deneysel Bir Çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 228-253.
- Altun, M. (2015). *Eğitim Fakülteleri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi*. Bursa: Aktüel Yayınları.
- Altunay, K. (2018). *İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinde Gerçekçi Matematik Etkinliklerinin Veri Öğrenme Alanına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bayburt: Bayburt Üniversitesi.
- Arthur, W. Jr., Bennett, W. Jr., ve Huffcutt, A. I. (2001). *Conducting Meta-Analysis Using SAS*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Aytekin-Uskun, K. (2020). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Dört İşlem Problemlerinde Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının Problem Çözme ve Problem Kurma Başarılarına Etkisinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Aytekin-Uskun, K., Çil, O., ve Kuzu, O. (2021). Gerçekçi Matematik Eğitiminin Dört İşleme Yönelik Problem Kurma ve Çözme Becerisi ile Akademik Başarıya Etkisi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 22-50.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T., ve Rothstein, H.R. (2009). *Introduction To Meta-Analysis*. West Sussex, England: John Wiley & Sons.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., Demirel, F., ve Çakmak, E. K. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, C. H., Shih, C. C. & Law, V. (2020). The effects of competition in digital game-based learning (DGBL): a meta- analysis. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1855-1873.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cooper, H., ve Hedges, L.V. (2009). Research Synthesis as A Scientific Process. In H. Cooper, L.V. Hedges ve J.C. Valentine (Eds.), *The Handbook Of Research Synthesis and Meta Analysis* (2nd ed., pp. 3-16). New York: Russell Sage Foundation.
- Copas, J., ve Shi, J. Q. (2000). Meta-analysis, Funnel Plots and Sensitivity Analysis. *Biostatistics*, 1(3), 247-262.
- Çakır, P. (2013). *Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Erişilerine ve Motivasyonlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çiftçi, K. (2022). *Scratch Destekli Gerçekçi Matematik Eğitiminin Paralarımız Alt Öğrenme Alanındaki Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Çilingir, E. (2015). *Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Görsel Matematik Okuryazarlığı Düzeyine ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Çopur, E. (2022). *Gerçekçi Matematik Eğitime Göre Hazırlanmış Dijital Öykülerin 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına, Kaygılarına ve Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

- Davis, A., Goulding, M., ve Suggate, J. (2017). *Mathematical Knowledge for Primary Teachers*. Routledge.
- Ellis, P.D. (2010). *The Essential Guide To Effect Sizes: Statistical Power, Meta-Analysis, and The Interpretation Of Research Results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fraenkel, J.R., ve Wallen, N.E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th edition). Boston: McGraw-Hill.
- Freudenthal, H. (1991). *Revisiting Mathematics Education: China Lectures*. Norwell, 101 Philip Drive: Kluwer Academic Publishers.
- Gravemeijer, K. (1994). *Developing Realistic Mathematics Education*. Utrecht: CD-β Press /Freudenthal Institute.
- Gündüz, S., ve Kutluca, T. (2020). Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması. *Hacettepe University Journal of Education*, 1-16.
- Haylock, D. (2010). *Mathematics Explained for Primary Teachers* (4th edition). SAGE Publications.
- Higgins, J. P. T., ve Thompson, S. G. (2002). Quantifying Heterogeneity in a Meta Analysis. *Statistics in Medicine*, 21(11), 1539-1558.
- Huedo-Medina, T. B., Sanchez-Meca, J., Marin-Martinez, F., ve Botella, J. (2006). Assessing Heterogeneity in Meta-Anlaysis: Q Statistic or I² Index? *Psychological Methods*, 11(2), 193-206.
- Hunter, J. E., ve Schmidt, F. L. (2004). *Methods of Meta-Analysis. Correcting Error and Bias in Research Findings*. Sage Publications.
- Juandi, D., Kusumah, Y. S., ve Tamur, M. (2022). A Meta-Analysis of the Last Two Decades of Realistic Mathematics Education Approaches. *International Journal of Instruction*, 15(1), 381-400.
- Kan, A. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Kesirler Alt Öğrenme Alanı İçin Gerçekçi Matematik Eğitimi Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Kaplan, A., Duran, M., Doruk, M., ve Öztürk, M. (2015). Effects of Instruction Based On Realistic Mathematics Education on Mathematics Achievement: A Meta-Analysis Study. *Journal of Human Sciences*, 12(2), 187-206.
- Karaca, D. (2020). *Matematik Dersinde Kullanılan Gerçek Yaşam Problemlerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yardımseverlik Tutumlarına ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Korkmaz, E. ve Tutak, T. (2017). Dönüşüm Geometrisi Konularının Gerçekçi Matematik Eğitimi Etkinlikleriyle İşlenmesinin Öğrenci Başarısına ve Matematik Tutumuna Etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 30-42.
- Kurt, E. S. (2015). *Gerçekçi Matematik Eğitiminin Uzunluk Ölçme Konusunda Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Lappan, G. (1999). Preparing Students for College and The Workplace: Can We Do Both? In Z. Usiskin (Ed.), *Developments in School Mathematics Education Around The World* (pp. 150-161). NCTM.
- Lipsey, M. W., ve Wilson, D. B. (2001). *Practical Meta-Analysis*. Sage Publications.

- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mullen, B., Muellerleile, P., ve Bryant, B. (2001). Cumulative Meta-Analysis: A Consideration of Indicators of Sufficiency and Stability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(11), 1450-1462.
- Nama-Aydın, G. (2014). *Gerçekçi Matematik Eğitiminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Kesirlerin Öğretiminde Başarıya Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing.
- Özdemir, Z. N. (2020). *Türkiye’de Gerçekçi Matematik Eğitiminin Matematik Başarısına Etkisi Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Özkürkçüler, L. (2019). *Gerçekçi Matematik Eğitime Dayalı Öğretimin 4. Sınıf Öğrencileri Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Sancu, A. (2022). *Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME) Destekli Öğretimin İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme ve Kurma Başarılarına, Öğrenmenin Kalıcılığına ve Öz Yeterlilik Algularına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Medeniyet Üniversitesi.
- Sterne, J. A. C., ve Egger, M. (2005). Regression Methods to Detect Publication And Other Bias in Meta-Analysis. In H. R. Rothstein, A. J. Sutton ve M. Borenstein (Eds.), *Publication Bias in Meta-Analysis: Prevention, Assessment and Adjustments* (pp. 99-110). John Wiley & Sons.
- Sutton, A. J. (2009). Publication Bias. In H. Cooper, L. V. Hedges, ve J. C. Valentine (Eds.), *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis* (2nd ed., pp. 435-452). Russell Sage Foundation.
- Tamur, M., Juandi, D., ve Adem, A. M. G. (2020). Realistic Mathematics Education in Indonesia and Recommendations for Future Implementation: A Meta-Analysis Study. *JTAM (Jurnal Teori Dan Aplikasi Matematika)*, 4(1), 17-27.
- Treffers, A. (1987). *Three Dimensions. A Model of Goal and Theory Description in Mathematics Education*. Netherlands, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Tumangkeng, Y. W., Yusmin, E., & Hartoyo, A. (2018). Meta Analysis Pengaruh Media Pembelajaran Terhadap Hasil Belajar Matematika Siswa. *Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Katulistiwa*, 10(2), 1-15.
- Turgut, İ. G. (2022). The Effects of Realistic Mathematics Education on Mathematics Attitudes of Turkish Students: A Meta-Analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 446-460.
- Turgut, S. (2021). A Meta-Analysis of The Effects of Realistic Mathematics Education-Based Teaching on Mathematical Achievement of Students in Turkey. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 300-326.

- Üstün, U., ve Eryılmaz, A. (2014). Etkili Araştırma Sentezleri Yapabilmek İçin Bir Araştırma Yöntemi: Meta Analiz. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 1-32.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2003). The Didactical Use of Models in Realistic Mathematics Education: An Example From A Longitudinal Trajectory on Percentage. *Educational Studies in Mathematics*, 54(1), 9-35.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M., ve Drijvers, P. (2014). Realistic Mathematics Education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 521-525). Springer Science+Business Media.
- Van Den Heuvel-Panhuizen, M., ve Wijers, M. (2005). Mathematics Standards and Curricula in The Netherlands. *Zentralblatt Für Didaktik Der Mathematik (ZDM)*, 37(4), 287-307.
- Zakaria, E., ve Syamaun, M. (2017). The Effect of Realistic Mathematics Education Approach on Students' Achievement and Attitudes Towards Mathematics. *Mathematics Education Trends and Research*, 1, 32-40.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1082-1096.
|| Geliş Tarihi-Received: 10.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 10.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1358022

Afganistan'da Üç Şehir: Kâbil, Herat, Gazne

Three Cities in Afghanistan: Kabul, Herat, Ghazni

Abdullah BAYINDIR*

Öz

1747 yılından itibaren, Afganistan topraklarında çeşitli Afgan kavimleri giderek daha fazla etkili olmaya başladılar ve bu uzun süreç boyunca ülkenin siyasi haritası önemli değişikliklere uğradı. Bu sürecin başlangıcında, Ahmed Şah Dürrani gibi liderler Afganistan'ı birleştirmeye ve bağımsızlığını ilan etmeye yönelik çabalar başlattılar. Ardından, Dürrânî (Sadozai) Hanedanı'nın kurulmasıyla bu liderlik daha da güçlendi. Daha sonraki dönemlerde, Afganistan'da farklı liderlikler ve hanedanlıkların hükümeti ele geçirmesiyle siyasi harita sürekli olarak şekillendi. Örneğin, XIX. yüzyılın başlarında, Barakzai Hanedanı ve Dürrânî (Sadozai) Hanedanı gibi hanedanlar Afganistan'ın yönetiminde önemli roller oynadılar. Bu süreç içinde, bölgedeki çeşitli güçler, İngiliz İmparatorluğu ve Rus İmparatorluğu gibi dış etkenler de Afganistan'ın siyasi kaderini etkiledi. Özellikle *Büyük Oyun* olarak bilinen İngiliz-Rus rekabeti, Afganistan'ın bağımsızlığını ve sınırlarını belirlemede büyük bir etkendi. 1800'lerin ortalarına gelindiğinde, Afganistan'ın siyasi sınırları daha net bir şekilde biçimlenmeye başladı, ancak bu süreç karmaşık ve çatışmalıydı. 20. yüzyılın başlarına gelindiğinde, Afganistan bağımsızlığını kazandı ve modern siyasi sınırları tanımlandı. Sonuç olarak, Afganistan'ın tarihi ve siyasi haritası, farklı Afgan liderlikleri, hanedanlıkları ve dış güçlerin etkisi altında uzun bir süreçte şekillendi. Bu tarih boyunca yaşanan çeşitli olaylar ve değişimler, günümüz Afganistan'ının siyasi sınırlarını belirlemede önemli rol oynadı. Bu bağlamda Afganistan, coğrafi özelliklerini göz önünde bulundurarak kurulmuş bir ülke olup, çeşitli önemli merkezleri barındıran bir şehir sistemine sahiptir. Çalışma bu önemli merkezlerden üçünü ele alarak incelemiştir.

Anahtar Kelimeler: Afganistan, Kâbil, Herat, Gazne.

Abstract

Starting from the year 1747, various Afghan tribes began to exert increasing influence on the territories of Afghanistan, leading to significant changes in the country's political map over the course of a long process. At the outset of this process, leaders like Ahmed Shah Durrani initiated efforts to unite Afghanistan and declare its independence. Subsequently, with the establishment of the Durrani (Sadozai) Dynasty, this leadership became even more powerful. In later periods, the political map of Afghanistan continued to evolve as different leaderships and dynasties took control of the government. For example, in the early 19th century, dynasties like the Barakzai Dynasty and the Durrani (Sadozai) Dynasty played significant roles in the governance of Afghanistan. Throughout this process, various external factors such as the British Empire and the Russian Empire also influenced the political destiny of Afghanistan. The British-Russian rivalry known as the Great Game, in particular, had a

* Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi İTBF Tarih Bölümü, e-posta: abduallahbayindir27@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6581-0894.

significant impact on Afghanistan's independence and the determination of its borders. By the mid-1800s, the political boundaries of Afghanistan began to take clearer shape, although this process was complex and marked by conflicts. By the early 20th century, Afghanistan gained its independence, and modern political boundaries were defined. As a result, Afghanistan's historical and political map took shape over a long period under the influence of various Afghan leaderships, dynasties, and external powers. Various events and changes throughout this history played a crucial role in determining the political borders of present-day Afghanistan. In this context, Afghanistan is a country with its geographical features considered, hosting a city system with various important centers. The study has examined three of these important centers.

Keywords: Afghanistan, Kabul, Herat, Ghazni.

Giriş

Afgan kavimleri 1747 yılından itibaren, Afganistan topraklarında giderek daha fazla hakimiyet kurmaya başladılar. Bu uzun süreç içerisinde, farklı Afgan liderlikleri ve hanedanlıkları ülkenin yönetimini ele geçirdi ve Afganistan'ın siyasi haritası şekillendi. Bu durum 1800'lü yılların ortalarına gelindiğinde çeşitli liderliklerin ve güçlerin etkisi altında günümüz Afganistan siyasi sınırlarının daha net bir şekilde oluşmasını sağlamıştı¹ (Çerkezoğlu, 2023, s. 38).

Afganistan'ın modern siyasi haritasında bulunan bölge, XVIII. yüzyılda Ahmet Şah Dürrani² liderliğindeki *Dürrânîler* (Sadozailer) hanedanlığı tarafından *Kândehar*'ı başkent olarak seçerek ilk Afgan Devleti'ni kurdu (1747-1826) (Şen, 2022, s. 79; Yazıcı, 2019, s. 9). Bu devletin sınırları zaman içinde genişleyerek kuzeyde *Amû Derya Nehri*'ne, batıda *Nişabur* ve *Sebzevar*'a, doğuda *Sind*'e, güneyde Hint Okyanusu'na ve güneydoğuda *Sütleç Nehri*'ne kadar ulaştı (Yazıcı, 2011, s. 1-2).

Afganistan, günümüzde otuz dört farklı idari bölgeye ayrılmıştır. Buna göre: *Faryab, Badghis, Samangan, Bağlan, Zabil Daykundi, Parwan, Farah, Gazne, Vardek, Lağman, Herat, Helmand, Nuristan, Cüzcan, Bâmîyan, Oruzgan, Kandahar, Bedâhşan, Kâbil, Kapisa, Kuner, Host, Gûr, Kunduz, Nimruz, Sar-e-Pul, Nangarhar, Paktia, Jövger, Paktika, Panşir, Belh* ve *Tahar*. Afganistan'ın en büyük sanayi ve coğrafi merkezi *Kâbil*'dir ve aynı zamanda ülkenin başkentidir. Diğer önemli şehirler arasında *Herat, Mezârîşerif, Kandahar* ve *Celalabad* bulunmaktadır (Farmani, 2019, s. 6).

Afganistan'ın jeopolitik yapısı gereği, *Herat, Sîstân, Kâbil, Nuristan, Kândehar, Hezaristan, Türkmenistan* ve *Bedâhşan* bölgeleri belirgin coğrafi ayrımlarla tanımlanmaktadır.

Bölgeleri kısaca anlatarak coğrafyanın daha iyi anlaşılmasını sağlayabiliriz. Buna göre:

Herat bölgesi: *Herirûd Nehri*'nin verimli vadisini ve Hazara Dağları ile İran arasındaki düzlük bölgeleri içerir. Bu coğrafi alan, Hindistan yolu üzerinde stratejik bir konuma sahiptir ve bölgenin öne çıkan şehri *Herat*'tır.

Sistan bölgesi: *Hudûdü'l Âlem Mine'l- Meşrik İle'l- Magrib*, adlı eserde Sîstân bölgesi hakkında önemli bilgiler yer almaktadır. Günümüzde, bu bölgenin büyük bir bölümü İran'ın sınırları içinde yer almaktadır. Ancak güneybatıda, Hamun Nehri'nin suladığı verimli toprakları içeren küçük bir alan Afganistan'ın sınırları içindedir. Bundan başka Sîstân, merkezi şehri Zereng adını alan bir eyalettir. Şehrin çevresinde hendeğiyle beraber

¹ Afganistan tarihine dair detaylı bilgiler için bkz. Sivrioğlu, T. ve Türkoğlu, A.J. (2017). *Afganistan Tarihi*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

² Dürrânî hanedanının lideri Afganistan Devleti'nin (1747-1773). kurucusu hakkında detaylı bilgi için bkz. Saray, M. (1989). Ahmed Şah Dürrânî. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 2, s. 133-134). İstanbul: TDV Yayınları.

bir kalesi bulunmaktadır. Kalenin suyu kalenin içinden akar. Şehrin içinde bazı kanallar olduğu gibi evlerinin içinden su akmaktadır. Eyalet sıcak kuşağa aittir ve burada hiç kar yağmaz (Hudûdü'l Âlem, 2020, s. 65).

Kâbil bölgesi: Logar ve Tagav nehirlerinin yukarı bölgelerini, Kâbil vadisinin aşağı kısımlarını ve Celalabad'ı içermekte olup, tarihsel olarak XVI. yüzyıla kadar Gazne'nin bölgede en prestijli şehri olduğu bir dönemden sonra, Kâbil bu unvanı devralmıştır.

Nuristan bölgesi: Tarihi adıyla Kafiristan olarak bilinir ve Kanar'ın batısından başlayarak Hindukuş Dağları'nın Kâbil Vadisi kuzeyine kadar uzanan bir coğrafi bölgeyi içerir. Diğer yandan, Vahan bölgesi, ülkenin doğusunda yer alan dağlar arasında uzanır ve Pamir Dağları'na kadar ulaşır.

Kândehear bölgesi: Tarnak, Helmand, Argandab, eski Zemindar ve Argasan'ın aşağı vadilerini içermekte olup, bu coğrafi alanın öne çıkan şehri, tarihi V. yüzyıla kadar uzanan Kândehear'dır.

Hezaristan bölgesi: Kuzeyde Kûhibâba ve güneyde Helman vadisi ile sarmalanmış dağlık bir coğrafi alanı ifade eder. Bu bölge, yoğun Hazara nüfusu ve Hazaraların ana yurdu olması nedeniyle Hezaristan adını taşır. Ayrıca, Gôr veya Gûr olarak da bilinir.

Türkistan bölgesi: Kûhibâba Dağları'nın kuzeyinden başlayarak Amû Derya Nehri'ne kadar uzanan geniş bir coğrafi bölgeyi kapsar. Tarih boyunca, bu bölgede Belh şehri büyük bir öneme sahip olmuştur. Bugün ise bölgenin merkezi şehirleri Mezârîşerif, Meymene ve Taş-Kurgan'dır.

Bedâhşân bölgesi: Hindukuş Dağları'nın kuzeyinde yer alır ve Türkistan'ın doğusundan başlayarak Amû Derya'nın sol kıyısına kadar uzanır. Bu coğrafi bölgenin öne çıkan şehri Kunduz'dur ve Kunduz-Rud Nehri, bölgeye verimli topraklar sağlayan önemli bir su kaynağıdır (Çerkezoğlu, 2023, s. 37-38).

Afganistan, coğrafi koşulları göz önünde bulundurarak şehir sistemini planlayan ve çeşitli önemli merkezleri bünyesinde barındıran bir ülke olarak dikkat çekiyor. Bu çalışma, bahsi geçen bölgelerdeki Herat, Kâbil ve Gazne şehirlerini ele alarak, bu şehirlerin sosyo-kültürel yaşamını ve ekonomik yapısını incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, bu şehirlerdeki ticaret faaliyetleri ve bölge halkının genel durumu da analiz edilmeye çalışılmıştır.

Kâbil Şehri

Kâbil şehri, Hindukuş Dağlarının güneyinden başlayarak Kâbil Nehri kıyısında yer alır ve tarih öncesine dayanan geçmişiyle dikkat çeker. Milattan önce 1500'lerden itibaren bu bölgede yerleşim olduğu bilinir (Kavas, 2001, s. 28).

Kâbil, tarih boyunca farklı kültürler ve dönemlerde çeşitli isimlerle anılmış bir şehir ve bölgedir. Kâbil'in asıl adı, Kabül olsa da Türkçede Kâbil olarak geçmektedir. Bunun yanı sıra birçok farklı dil ve kaynaktan farklı biçimlerde yer almıştır. Örneğin, Hinduların kutsal kitabı olan Rig Veda'da bu bölge Kubha olarak anılmıştır. Bu isimlendirme bize şehrin tarih öncesi kökenlerine ve bölgenin tarihi derinliğine dair fikir edinmemize yardımcı olur. Bundan başka antik coğrafya bilgini Batlamyus'un eseri Kitâbü'l-Coğrafya'da Kâbil şehri, Koppen nehri kenarında Kabolitler'in Kaboura şehri olarak geçmektedir. Çin seyahatnamelerinde ise bu bölge Kao-fu şeklinde adlandırılmıştır. Ayrıca, Arap kaynaklarında da Kâbil'e atfedilen bazı tanımlar bulunur. Özellikle Cahiliye dönemi şiirlerinde, Kâbil dünyanın en kuzeyindeki ülke olarak Türklerle özdeşleştirilmiştir (Avcı, 2021, 611) Bu durum, bölgenin coğrafi konumu ve o dönemdeki etnik gruplar arasındaki ilişkilere dayanmaktadır.

Farklı isimler ve anlamlar, Kâbil'in tarih boyunca değişik kültürler ve medeniyetlerle etkileşim içinde olduğunu ve bu nedenle de çeşitli şekillerde adlandırıldığını göstermektedir. Kâbil'in tarihi ve kültürel önemi, bu çeşitlilikle birlikte anlam kazanmıştır (Çiftçi, 2018, s. 52).

*Bâbûrnâme'*de Kâbil'in bulunduğu coğrafya ile ilgili verilen detaylar dikkat çekicidir. Kâbil vilâyeti, dördüncü iklim kuşağında yer alır ve *mâmûre* bölgesinin tam merkezindedir. Bu vilâyet, doğusunda *Lemganat*, *Heşnegar* ve *Peşâdur* (*Peşâver*) gibi *Hind* vilâyetleriyle komşudur. Batısında *Geryû* (*Kernûd*) ve *Gûr*'un bulunduğu dağlık bölgeler yer alır. Şu anki *Hezare* ve *Nekderî* kavimleri bu dağlık bölgelerde yaşamaktadır. Kuzeyde *Kunduz* ve *Enderâb* vilâyetleriyle sınırlanırken, bu vilâyetlerin tam ortasında *Hindukûş Dağı* uzanır. Güneyinde ise *Negar*, *Fermül*, *Afganistan* ve *Bennû* gibi bölgeler bulunur (*Bâbûr*, 1970, C. II. s. 197).

Kâbil vilâyeti, küçük bir coğrafi alana sahip olmasına rağmen oldukça uzundur ve doğudan batıya doğru uzanır. Vilâyetin etrafı tamamen dağlarla çevrilidir. Şehirde bulunan kale, bu dağlara yakın bir konumda bulunur ve kalenin güneybatısında küçük bir dağ yer almaktadır. Bu dağa *Şah Kâbil Dağı* denir, çünkü *Şah Kâbil* zamanında bu dağın eteğinde bir saray inşa edilmiştir. Dağ, *Divrin boğazından* başlayarak *Dih-Yâkub boğazında* son bulur. Dağın etrafında, bahçelerle kaplı geniş bir alan bulunur ve bu dağın eteği tamamen yeşilliklerle doludur. Uluğ Bey Mirza döneminde, Mirza'nın atekesi Veys Ateke bu dağın eteğinde bir su kanalı açtırmıştır. Kanalin alt tarafında ise *Gül Nike* adlı tenha bir mahalle bulunur ve bu mahallede birçok kez cümbüşler yapılmıştır (*Bâbûr*, 1970, C. II. s. 197-198).

Bu ifadeler Kâbil şehri hakkında döneme dair coğrafi durum ile ilgili bilgiler edinmemizde oldukça faydalı görülmektedir.

Bundan başka Kâbil şehrinin iklimi hakkında birçok bilgi mevcuttur. Bu muhteşem mekânın atmosferi son derece etkileyici ve eşsizdir. Dünya genelinde Kâbil'in sunduğu kadar benzersiz bir atmosfer sunan başka bir yer bulmak mümkün değildir. Yazın geldiği zaman, geceleri üşümek için bir örtüye ihtiyaç duyulur. Kış aylarında ise kar yağışı bol olsa da soğuk hava Kâbil'de fazla etkileyici değildir. Bunun yanında *Semer kand* ve *Tebriz* gibi şehirlerin havası da güzeldir ancak oldukça fazla soğuk vardır (*Çerkezoğlu*, 2023, s. 42).

Şehrin etrafındaki çayırıklar ve kullanım özelliklerine dair geçmiş döneme ait bilgiler de mevcuttur. Bu şehrin çevresinde dört harika çayır yer alır. Kuzeydoğu yönünde, *Song-Kurgan çayırı* adı verilen bir alan bulunur. Bu çayır, Kâbil'e iki kürûh³-mil mesafededir ve oldukça verimli bir çayırdır. Buradaki ot, atlara iyi gelir ve sinek sorunu nispeten azdır. Kuzeybatısında ise *Çâlâk çayırı* adı verilen bir başka geniş çayır bulunur. Bu çayır da Kâbil'e bir kürûh mesafededir ve büyük bir çayır alanına sahiptir. Yaz aylarında sinekler atları rahatsız edebilir. Batı tarafında bulunan bu bölgede *Divrin çayırı* adı verilen bir alan mevcuttur. Bu bölgede iki farklı çayır bulursa da her ikisi de aynı tepe üzerinde yer almaktadır. Bunun yanı sıra *Kuş-Nâdir çayırı* da mevcuttur ve toplamda beş farklı çayır bu bölgeyi süsler. Her iki çayır da Kâbil'e birer şer'î mesafede bulunur. Bu çayırlar küçük olsa da ot kalitesi bakımından olağanüstüdür ve atlar için son derece besleyicidir. Ayrıca, sinek sorunu yaşanmaz. Kâbil'deki diğer çayırlar arasında, bu çayırların benzeri güzel çayırlar yoktur. Doğusunda ise *Siyah-Seng çayırı* adını taşıyan bir alan göze çarpıyor. Bu çayır, *Cermgerler kapısının* hemen yanında yer alıyor ve içerisinde *Kutluk-Kadem* mezarı bulunuyor. Ancak yaz aylarında sineklerin bolca bulunması

³ Uzunluk birimleri ile ilgili ayrıca bkz. Seyhan Oral, T. (2007). Çağatayca iki Zafernâme Tercümesinde Kullanılan Bazı Uzunluk Ölçüsü Birimleri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*. 4(2), 116-145.

nedeniyle, bu çayıra pek ilgi gösterilmiyor. Ayrıca, bu çayıra komşu bir diğer çayır olan *Kemeri çayırı* da bulunmaktadır. Kâbil'in çevresinde altı çayır bulunsa da bunlar arasında dört tanesi daha özellikle bilinir (Çerkezoğlu, 2023, s. 43).

Öte yandan şehrin etrafındaki yollar ve geçitlerde bu şehrin savunmasında önemli rol oynamaktadır. Kâbil vilâyeti, kendine özgü bir koruma altındadır ve düşmanın bu vilâyete girmesi oldukça zordur. *Belh, Kunduz ve Bedaḥşan* ile Kâbil arasında *Hindukûş dağı* yer almaktadır. Bu dağ üzerinden yedi farklı yol geçer. Bu yolların üçü *Pençhîr*'dedir. Bu üç yol arasında, *Havâk (Cevâk)* geçidi biraz yukarıda yer alırken, *Tûl* geçidi biraz daha aşağıda ve *Bazarek* geçidi ise en aşağıda bulunur. Bu üç geçitten en iyisi olarak kabul edilen *Tûl geçidi*, yolu biraz daha uzatır, bu yüzden *Tûl* demişlerdir. Ancak en doğru ve kesin olan geçit *Bazarek*'tir. *Tûl* ve *Bazarek* yolu *Serâb*'a iner aynı zamanda *Bazarek Pârendî* adlı köye kadar iner ve bu nedenle *Serâb* halkı tarafından *Pârendî geçidi* olarak da adlandırılır. Ayrıca, bir diğer yol da *Pervân* yoludur (Bâbûr, 1970, C. II. s. 200-201).

Verilen detaylı bilgiler üzerinden Kâbil'in coğrafi konumuna ve şehrin giriş çıkışlarına dair detaylı bilgiler elde etmek mümkündür. Ayrıca, şehrin çevresindeki çayır alanlarının kullanımıyla ilgili bilgiler, bu bölgelerin şehir için ne kadar kritik olduğunu göstermektedir.

Bu anlatılardan başka yine Kâbil'in ekonomisi hakkında bilgiler vermek yerinde olacaktır. Araplar, Arap olmayanlara *acem* derken, Hindliler de kendileri dışındaki insanlara *Horasan* adını takarlar. Hindistan ile Horasan arasındaki kara yolunun üzerinde iki önemli ticaret merkezi bulunmaktadır. Bunlardan biri *Kâbil*, diğeri ise *Kandahar*'dır. *Semerkand, Fergana, Belh, Türkistan, Bedaḥşan, Buhara* ve *Hisar* gibi yerlerden gelen kervanlar *Kâbil*'e doğru ilerlerken, *Horasan*'dan gelenler ise *Kandahar*'a yönelirler. Bu vilâyet, Hindistan ile Horasan arasındaki ticaret yolunun kilit bir noktasıdır ve son derece büyük bir ticaret potansiyeline sahiptir. Tüccarlar, Çin'e veya *Rum (Roma)*'a seyahat etseler bile, burada önemli miktarda ticaret yapabilirler. Kâbil'e her yıl 7-8 bin hatta 10 bin at gelirken, Hindistan'dan gelen 10 bin ila 15 bin hatta 20 bin kervan da burayı ziyaret eder. Bu kervanlar, beyaz elbiselikler, ham şeker (kand) ve baharat gibi değerli mallar getirirler. Kâbil'de, Çin, *Horasan, Rum* ve *Irak* ürünlerine rastlanır ve bu bölge, Hindistan'ın ana ticaret pazarıdır (Çerkezoğlu, 2023, s. 43).

Kâbil, ticaret açısından cazip bir şehir olduğu için ekonomik hareketliliğin yüksek olduğu bir merkez haline gelmiştir. Bu durum, yerel halkın ekonomik durumlarını güçlendirmiş ve refah seviyelerinin artmasına olanak sağlamıştır. Bölgede yapılan kazılarda Milattan önceki dönemlerden Gaznelilere kadar olan döneme ait sikkelere rastlanması bunun için önemli bir göstergedir (Gömeç ve Fidan, 2022, s. 15).

Bundan öte Kâbil, coğrafi olarak *Bâmiyan güzergahı* ile kuzeyde *Türkistan*'a, *Kândehar güzergahı* ile batıda *İran*'a ve *Hayber geçidi* ile güneyde *Hindistan*'a bağlanır. Bu stratejik konumu nedeniyle, *İran, Türkistan* ve *Hindistan*'ın ortak ticaret pazarı olarak işlev görür. Ancak bu ticari yollar, nehirlerle paralel olup oldukça zorlu arazilerden geçmektedir. Zorlu arazi şartlarından ötürü ancak yük hayvanları tarafından taşımacılık yapılabilmektedir. Bunun için uygun olan yük hayvanı ise *Deve*'dir. Develer, susuzluğa dayanıklı olmaları ve neredeyse her türlü bitkiyi yiyebilmeleri sayesinde, bölgedeki ticaretin ana taşıyıcıları haline gelmiştir. Bu zorlu koşullarda, develer ticari malların taşınmasında önemli bir rol oynamıştır (Çiftçi, 2018, s. 86).

Bâbûrnâme'de Kâbil'deki yerel nüfusun etnik çeşitliliği ve farklı dilleri konuşma eğilimleri hakkında verilen bilgilerden bahsetmek gerekir. Buna göre: Kâbil vilâyeti, çok çeşitli etnik grupları ve dilleri barındıran bir bölgedir. Bu vilâyette, dere ve ovalarda *Araplar* ve *Türk Aymaklar* yaşarken diğer bölgelerde *Bereld, Peşâî, Tacik, Perâcî, Gazne* ve

Afganlar yaşamaktadır⁴. Bunun yanında şehrin dağlarında *Nekderiler* ve *Hezare* halkları yaşamaktadır. Bu topluluklar arasında *Hezare* ve *Nekderiler* aynı zamanda *Moğul* dilini konuşmaktadırlar. Bölgenin kuzeydoğusunda *Kettûr* ve *Gebrek* gibi dağlık bölgeler *Kâfiristan* olarak bilinirken, güneyi Afganistan bölgesine dahil olduğu görülmektedir. Bundan başka Kâbil vilâyetinde yaşayan halklar arasında tam 11-12 farklı dil konuşulmaktadır, bunlar arasında; *Türkçe*, *Arapça*, *Farsça*, *Berekîce*, *Hindce*, *Lemganca*, *Moğulca*, *Geberîce*, *Perâcîce*, *Peşâîce* ve *Afganca* dilleri bulunmaktadır (Bâbûr, 1970, C. II. s. 203).

Kâbil'in benzersiz bir çeşitliliğe sahip olması, diğer bölgelerle olan ilişkilerini anlamamıza katkı sağlamaktadır. Tarih boyunca Maurya Devleti, Kuşanlar, Yunanlılar, Eftalitler, Babürler, Samaniler, İskender'in Makedonya Krallığı ve Gazneliler gibi pek çok medeniyetin uğrak noktası haline gelen Kâbil, zengin bir tarihi geçmişiyile gözde bir şehir olmayı başarmıştır. Bu şehir, tarih boyunca birçok farklı kültürün ve topluluğun buluşma noktası olmuştur (Avcı, 2021, s. 611-612; Çelik ve Sadat, 2020, s. 473).

Bunların yanı sıra Kâbil, Afganistan'ın ticaret merkezi olarak da önemlidir ve birçok pazar ve alışveriş bölgesi içerir. Aynı zamanda çeşitli etnik grupların yaşadığı bir şehir olduğu için kültürel çeşitlilik de göze çarpar.

Kâbil'in yanı sıra Herat şehri de Afganistan'ın diğer önemli bir şehri olarak büyük bir rol oynamaktadır. Şehrin coğrafi konumu, tarih boyunca önemli bir merkez haline gelmesini sağlamıştır. Herat, birçok farklı medeniyete ev sahipliği yapmış ve bu zengin tarih mirası ile tanınmıştır. Kültürel çeşitliliği ile dikkat çeken bu şehir, farklı kültürlerin etkileşimini yansıtan önemli bir nokta olarak öne çıkar.

Herat Şehri

Herat şehri, İran'ın batısına düşerken, güneyinde *Sîstân'a*, kuzeyinde *Badgis'e* ve doğusunda *Gûr Dağları'na* sınırlanan bir coğrafi konumda yer almaktadır. Bu şehrin kuzey kesimleri genellikle çöllerle kaplıdır. Tarihsel kaynaklara göre, M.Ö. V. yüzyıllarda, antik Pers şehri *Artacoana* veya *Aria* adıyla bilinen bölgede, verimli *Herîrûd Nehri* vadisinde kurulduğu belirtilmektedir (Uslu, 1998, 215; Farmani, 2019, s. 8-13). Şehrin ilk kurucusu İskender'dir. Toplamda 14 yıl hüküm süren İskender'in 12 adet şehir kurduğu öne sürülmektedir (Avcı, 2019, s. 160).

Herat, tarih boyunca birçok ünlü İslam coğrafyacısı tarafından övgüyle anılmış ve çeşitli isimlerle nitelendirilmiş bir şehirdir. Bu coğrafyacılar arasında *El-Makdisi*, *İbn-i Haokal* ve *Muhammed el-İdrisi* gibi isimler bulunmaktadır.

Bunun yanı sıra Herat, Horasan bölgesinin merkezinde stratejik bir konuma sahiptir ve İbn Haldun'a göre bu bölgenin kalbinde yer almaktadır (İbn Haldun, 2013: s. 168). Tarihsel süreç içinde, Serahs ile Herat arasında kalan bölge *Badgis* olarak adlandırılmıştır. Ancak günümüzde, bu bölgenin tamamı Afganistan'ın kuzeybatısında bulunan *Herat bölgesi* olarak kabul edilmektedir (Barthold, 1973, s. 179).

Bu coğrafi açıklama, Herat'ın konumu ve tarih boyunca geçirdiği değişiklikleri anlamamıza yardımcı olurken, bölgenin stratejik önemini ve coğrafi çeşitliliğini de ayrıca vurgulamaktadır.

⁴ Afganistan bölgesinde yaşayan Türk kavimleri ile ilgili ayrıca bkz. Erman, K. (2013). Ahmet Şah Dürrani Öncesine Kadar Afganistan Tarihinde Türkler ve Diğer Kavimler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*. 53(2), 479-495; Erden, G. ve Sivrioğlu, U. T. (2019). Peştunların Kökeni: Benî İsrail Teorisi/Etnolojik, Tarihi, Dilbilimsel ve Genetik Kaynakların Işığında Bir Tartışma. *İsrailiyat: İsrail ve Yahudi Çalışmaları Dergisi*. 5, 23-39.

Coğrafi stratejisi bakımından tarihsel olarak Herat, Batı krallıklarının etkisi altında daha fazla bulunmuş ve Doğu'dan ziyade Batı'nın bir parçası olarak önem kazanmıştır. Ayrıca, bu şehir, sadece doğu ve batı ticaret yollarının bir kavşağı değil, aynı zamanda kuzeyden güneydoğuya uzanan Hindistan alt kıtasının düzlüklerine doğru yayılan ticaret yollarının da önemli bir kilit noktası olmuştur. Şehirde bulunan *Harirud vadisi* son derece verimli bir coğrafi bölgeye sahiptir ve tarih boyunca bu verimlilik, bölge sakinleri için medeniyetin gelişmesine büyük katkı sağlamıştır. Bu vadideki verimli topraklar, tarım, hayvancılık ve su kaynakları açısından zenginlik sunmuş, bu da bölgedeki insanların yerleşik bir yaşam sürdürmelerini ve ekonomik faaliyetlerini geliştirmelerini mümkün kılmıştır (Çerkezoğlu, 2023, s. 38).

Bu coğrafi faktörler, yine bu bölgeler arasındaki ulaşımın ve ticaretin nasıl şekillendiğini önemli ölçüde etkilemiştir. Örneğin; merkezi dağlar, Herat ve Kâbil arasındaki iletişimi güçleştirerek bu iki bölge arasında ticaret ve kültürel alışverişini sınırlarken, bununla birlikte, güneydeki düzlükler ve nehirlerin geçişi, Kandahar'dan Hindistan'a olan ticaret yollarını kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda, Herat, Sîstân ve Kandahar arasında daha düz bir coğrafya olması şehirler arasındaki iletişimi ve ticareti kolaylaştırmıştır (Çerkezoğlu, 2023, s. 39).

Coğrafi faktörler, Afganistan'daki şehirler arasındaki iletişimi ve ticareti büyük ölçüde etkilemekte ve bu faktörler, tarih boyunca bölgenin ekonomik ve kültürel dinamiklerini şekillendirmektedir.

Herat'ın kuzeydoğusunda yer alan alçak dağ silsilesi, *Murgab Nehri* boyunca kuzeye doğru devam eder ve *Mero çölünden Bagdis'e* kadar uzanır. Bu bölge, tarih boyunca birçok antik yerleşim yerine ev sahipliği yapmıştır. Bu yerleşimler, coğrafi konumları sayesinde ticaret yollarının kavşağında bulunmaları nedeniyle stratejik bir öneme sahipti. Ayrıca, bu bölgelerdeki verimli topraklar, tarım ve hayvancılık açısından elverişli olduğu için yerleşimlerin sürdürülebilirliğini desteklemiştir. Bu nedenle, Herat'ın kuzeydoğusundaki dağ silsilesi boyunca uzanan bu bölge, zengin tarihî mirası ve coğrafi önemi ile dikkat çekmektedir (Şahin, 2013, s. 28-31).

Öte yandan yaklaşık 45 km uzaklıkta, *Herat Nehri'nin* batısında yer alan *Fushang* (bugünkü adıyla *Zendajan*) antik bir yerleşim yeridir. Bu bölge, tarih boyunca önemli bir yerleşim merkezi olarak hizmet vermiştir. Herat'ın güneyinde ise *Apozar* veya *İsfizar* (bugünkü *Shindand* veya *Sabzevar*) gibi antik yerleşim yerleri bulunur. Bu bölgeler, tarihi boyunca farklı medeniyetlere ev sahipliği yapmış ve çeşitli kültürel etkileşimlere tanıklık etmiştir (Frye, 1983, s. 15).

Coğrafi durumunun yanında Herat, tarihsel olarak farklı dönemlerde farklı isimlerle anılmış bir şehirdir. Bu isimler, zamanla değişmiş ve çeşitli kültürlerin etkisi altında kalmıştır. Buna göre; Herat bölgesi için Zerdüştilerin kutsal kitabı *Avesta* metinlerinde *Areia* ve *Aria* gibi isimler kullanılmıştır. Bu isimler, antik dönemde Herat'ın bu adlarla bilindiğini göstermektedir. Bundan başka eski Farsça metinlerde, Herat bölgesi için *Haraiva* adı kullanılmıştır. Bu isim, antik Pers İmparatorluğu dönemine aittir ve bölgenin o dönemdeki adını yansıtmaktadır (Çerkezoğlu, 2023, s. 40; Hamevî, V, 1977: 396; Uslu, 1998: 215).

Bütün bunların yanında Herat bölgesinin Makedonyalı İskender tarafından fethedilmesinden sonra İslam dünyasında, Herat şehrinin kurucusu olarak Makedonyalı İskender kabul edilmiş ve Herat şehri için *Aria'daki* İskender ifadesi kullanılmıştır (Togan, 1988, s. 429; Doğan ve Erkoç, 2022, s. 315).

Öte yandan XIX. yüzyıl İslam coğrafyacılarından İbn Rüsteh'in eserinde Herat ile ilgili detaylı bilgi verilmektedir. Bu bilgiler arasında Herat'ın, büyük ve gelişmiş bir şehir

olduğu ve binalarla çevrili olduğu söylenir. Yine şehrin sınırları içinde yaklaşık dört yüz köy bulunduğu ve bunlardan kırk yedi tanesinin küçük köylerden oluştuğu aktarılır. Öte yandan bu küçük köylerin nüfusunun genellikle on ile yirmi kişi arasında değiştiği zikredilir. Yine İbn Rüsteh'in verdiği bilgilerde bu köylerin büyük bir kısmının şehrin *Erha bölgesinde* olduğu da aktarılır. Erha bölgesi, bu şehirle *Bazeğis* arasında sınırları belirleyen büyük bir dağla çevrilidir. Bu bölgede yaklaşık üç yüze yakın köyün olduğu söylenir (Eker, 2010, s. 210).

X. yüzyıl İslam coğrafyacıları İstahri ve İbn Havkal'ın seyahat notlarına göre, Herat şehri surlarla çevrili bir şehirdir. Şehir, Mescid-i Camisi ve hapisanesi gibi önemli yapıları içermektedir. Şehre giriş çıkışlar dört ana kapı sayesinde sağlanmaktadır. Bu kapılar *Firûzâbâd* (güney), *Ziyâd* (batı), *Saray* (kuzey) ve *Huşk* (doğu) olmak üzere şehri çevrelemektedir (Togan, 1988, s. 449).

Herat şehrindeki mimari yapılar genellikle balçıktan inşa edilmiştir. Bu yapılarda kullanılan taşlar, şehrin yaklaşık yarım fersah uzaklığındaki dağlardan temin edilmektedir. Bu dağlarda o dönemde yeterince orman bulunmadığı için taş ihtiyacı buradan karşılanıyordu fakat yakacak odun temin etmek zor oluyordu. Bu ihtiyacı karşılamak için Herat'ın çevresinde yer alan *Herirûd Nehri*'nin güneyindeki ovada bulunan çalılar kullanılıyordu (Barthold, 1973, s. 182).

Bu bilgilere göre Herat, surlarla çevrili, önemli mimari yapılara sahip bir şehir ve inşaat malzemesi olarak taşları dağlardan getirdiği bir yer olarak tanımlanabilir. Ayrıca yakacak olarak kullanılan çalılar ovalardan temin edilebiliyordu.

Bu bağlamda İstahri de Herat için detaylı bilgiler vererek şehri tasvir etmektedir. Buna göre Herat, etrafını çevreleyen sağlam surlarla korunan bir şehirdir. Şehir, su ile çevrilidir ve iç kısmı oldukça düzenlidir. Ayrıca şehrin çevresinde bir dış mahalle bulunmaktadır. Şehir içinde bir kale ve Cuma Mescidi bulunmaktadır ve hükümet merkezi şehir içinde yer almaktadır. Şehrin surlarının dışında ise *Horasânâbâz* olarak adlandırılan bir bölge bulunmaktadır ve bu bölge şehirden yaklaşık olarak 1/3 fersah kadar uzaklıktadır. *Horasânâbâz*, Bûşenc yolunun üzerindedir ve Herat'ın batısında yer almaktadır. Buradaki binalar genellikle çamurdan yapılmıştır ve bu bölge yaklaşık olarak yarım fersahlık bir alanı kapsar. Merkezi şehirde toplamda 4 ana kapı bulunmaktadır. İlk kapı kuzey yönündedir ve Belh'e giden *Bâbu Serây* olarak adlandırılır. İkinci kapı ise batı yönündedir ve Nisâbûr'a giden *Bâbu Ziyâd* olarak bilinir. Üçüncü kapı güney yönündedir ve Sicistan'a yönlendirilen *Bâbu Firûzâbâd*'dir. Son olarak, dördüncü kapı doğu yönündedir ve Gûr'a giden *Bâbu Huşk*'tur (Ağarı, 2015, s. 100).

Herat, tarihsel olarak İpek Yolu⁵ üzerinde bulunan stratejik bir konuma sahiptir. Bulduğu konum şehrin Hindistan, Türkistan ve İran arasında ticaretin merkezi haline gelmesine olanak tanımıştır. İpek Yolu üzerinde yer aldığı için Herat, farklı kültürlerin etkileşimine ve ticaretin canlanmasına katkı sağlamıştır.

Ayrıca arkeolojik çalışmalar, Herat bölgesinin zengin tarihini yansıtan Helenistik, Pers, Arap ve Türk kültüründen pek çok eserin günümüze ulaştığını göstermektedir. Bu eserler, Herat'ın tarih boyunca çeşitli medeniyetlere ev sahipliği yapmış olduğunu ve bu zengin kültürel mirasın günümüzde hala canlı olduğunu gösterir.

Herat şehri İslam coğrafyacıları tarafından *Horasan'ın taç şehri* veya *efsunlu bir çiçek bahçesi* olarak tasvir edilmiştir. Tarihsel önemi, doğal güzellikleri ve ticaret potansiyeli ile Herat, Orta Asya'nın önemli bir merkezi olarak kendini kabul ettirmiştir. Bundan başka

⁵ Tarihi İpek Yolu üzerinde yapılan ticaret ve bu ticaret yolu ile ilgili detaylı bilgi için bkz. Yılmaz, E. (2017). İpek Yolu Hakkında Kısa Bir Değerlendirme. *Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*. 9(2), 672-683.

Herat şehri, günümüzde Kandahar ve Mezârîşerif şehirleriyle ve İran'ın Meşhed şehriyle karayolu bağlantısına sahiptir, ayrıca sınır şehri olan İslam Kale üzerinden de İran'a erişim sağlar. Bu stratejik konumu, Türkistan ve İran yollarına hâkim olmasını ve bölgeyi askeri bir üs olarak kullanılabilir kılmıştır. Herat, zaman zaman çatışmalara sahne olmuş olmasına rağmen, Türk-İslam mimarisiyle büyüleyici atmosferini ve değerlerini korumayı başarmıştır (Orhan, 2019, s. 1-2).

Gazne Şehri

Gazne sözcüğü en erken IV. ve IX. yüzyıllarda yazılan eserlerde geçmektedir (İbadi, 2018, s. 4). Gazne şehri, Afganistan'ın başkenti Kâbil'in 145 km güneybatısında bulunur ve tarihi *Zâbüllerin* yurdu olarak bilinen *Zâbulistan* bölgesinde kurulmuştur. Şehir, *Kâbil Nehri*'nin kıyısına kurulmuş olup deniz seviyesinden yüksekliği 2225 metredir. Tarih öncesi döneme ait çok az bilgiye sahip olunmasına rağmen, M. Ö. dönemlere kadar uzandığı arkeolojik kazılardan elde edilen verilerle teyit edilmektedir (Konukçu, 1996, s. 479).

Bunun yanı sıra şehrin asıl adı *Genzek* olarak bilinirken, İslam döneminde *Gazne* veya *Gaznîn* olarak anılmıştır. Gazne adının İran kökenli bir isimden geldiği düşünülmektedir. Ancak bu döneme ait çok fazla tarihi kaynak bulunmadığı için, şehrin İslam öncesi tarihine dair kesin bilgiler oldukça sınırlıdır (Çerkezoğlu, 2023, s. 45).

Gazne şehri, tarih boyunca önemli bir yerleşim yeri olarak varlığını sürdürmüş ve özellikle İslam döneminde büyük bir öneme sahip olmuştur. Bu şehir, İslam dünyasında önemli kültürel ve tarihi merkez olarak kabul edilir ve çeşitli İslam medeniyetlerinin etkisi altında gelişmiştir.

Tarih boyunca farklı imparatorlukların hâkimiyeti altına girmiş bir bölge olarak bilinen Gazne, ilk olarak *Baktria Krallığı*'nın kontrolü altına girmiş, daha sonra *Yüe-çi* ve *Sakalar* gibi göçe zorlanan toplulukların Hindistan'a istilası sırasında bu istilacıların hedefi olmuştur. Gazne, Afganistan'da dört ayrı yönetim birimi oluşturan *Yüe-çilerin* hüküm sürdüğü bir bölgeye dahil edilmiştir (Konukçu, 1996, s. 1).

Daha sonra Gazne, *Eftalitler* veya *Akhunlar* adıyla bilinen *Kuşanlar*'ın hükümeti altında iki yüzyıl boyunca yönetilmiştir. Ancak *Sâsânî-Göktürk* iş birliğinin sonucunda Akhun (Eftalit) Devleti çöktüğünde, Gazne bölgesi yerel siyasi oluşumlar tarafından yönetilmeye başlamıştır (Konukçu, 1996, s. 479).

Gazne şehri 10. yüzyılda Sâmânî İmparatorluğu'nun yönetimi altında bulunuyordu. Bu dönemde Sâmânî İmparatorluğu'na bağlı olan Türk komutanı Alp Tegin, 963 yılında Gazne şehrini ele geçirmişti (Yılmaz, 2018, s. 114-115; Söylemez, 2022, s. 431).

Öte yandan İslam coğrafyacıları, Gazne'nin Hindistan ticaretinin önemli bir merkezi olduğunu kaydederler. Bundan başka Gazneli hükümdarları, 1186 yılına kadar Afganistan ve çevresini yönetmişlerdir ve çoğu zaman Gazne şehrinde ikamet etmişlerdir. Bu hükümdarlardan Sultan Mahmud'un⁶ Gazne'nin gelişiminde ve şehirleşmesinde en önemli rolü oynadığı görülür. Bu bağlamda Gazne şehri, en parlak dönemini⁷ Gazneli

⁶ Gazneli Hükümdarı Sebük Tegin'in oğlu olan Mahmud, annesi Zâbülistan bölgesinin soylu bir ailesinin kızıydı. Bu nedenle Mahmud'a *Mahmûd-ı Zâbüli* adı da verilmiştir. Gazneli hükümdarı Mahmud dönemi (998-1030) için ayrıca bkz. (Merçil, 2003, s. 362-365).

⁷ Gazneliler, Gazne şehrine en parlak dönemini yaşatmıştır. Ancak Gaznelilerin şehre hakim olduğu dönemde Gurlular da burada ikamet etmekteydi. Gurluların iktidarı ele geçirmek amacıyla halkı isyana teşvik ettiği dedikoduları yayılınca Gazneli Sultanı Behramşah, Gur Emiri Kutbüddin Muhammed'i öldürtmüştü. Bu

hükümdarların yönetimi altında bulunduğu 963-1186 yıllarda yaşamıştır (Konukçu, 1996, s. 480).

İbn Haldun, *Mukaddime* adlı eserinde Gazne şehrinin bulunduğu bölgeyi detaylarıyla ele almaktadır. Buna göre: Bu iklim kuşağının sekizinci bölgesi, Türk milletlerinden olan *Halaçlar'ın (Celc)* göçebe yaşam sürdüğü geniş çöllerin yer aldığı bir alandır. Bu alan, batıda *Sicistan'a* ve güneyde *Hindistan'a* kadar uzanan Kâbil'in güneyine komşudur. Türklerin göçebe olarak yaşadığı bu bölgenin kuzeyinde *Gor Dağları-Gor bölgesi* ve merkezi olan Gazne bulunmaktadır. Gazne, *Hint geçidi* olarak bilinir. *Gor ülkesinin* kuzey sınırında ise *Esterâbâd bölgesi* yer alır. Bu ülkenin kuzeyinde ise bu iklim kuşağının bu bölgesinin sonuna kadar uzanan yerler *Herat bölgesini* oluşturur. Herat, Horasan'ın merkezine yakın bir konumda bulunur (İbn Haldun, 2013, s. 168).

İbn Haldun'un Gazne hakkındaki verdiği bilgilerden başka *Hudûdü'l Âlem Mine'l-Meşrik İle'l- Magrib* adlı eserde de Gazne hakkında bilgiler mevcuttur. Buna göre: Gazni (Gazne), verimli topraklara sahip bir dağın eteklerinde kurulmuş, bereketli bir şehirdir. Coğrafi olarak Hindistan'a doğru genişlemektedir ve tarihsel olarak Hindistan'a ait olmasına rağmen şu an Müslüman ülkeler arasında yer almaktadır. Şehir, Müslümanlar ve kafirler arasındaki sınırda bulunur ve ticaretin canlı olduğu, zenginliklerin bulunduğu bir yerdir. Bu nedenle tüccarlar için cazip bir şehir konumundadır (Hudûdü'l Âlem, 2020, s. 66).

Gazne şehri, kuzeybatısında *Bâmiyân* bölgesine açılan dört önemli kapıya sahiptir. Bu kapılar, *Semenân Bâmiyân*, *Sîr* ve *Kerden Kapısı* olarak isimlendirilmiştir. Yine bu kapılar sayesinde Gazne şehri, dönemin ekonomik ve ticaret gücüne sahip ülkeler ve şehirlerle bağlantı kurmanın ana noktalarını oluşturmaktaydı. Öte yandan Gazne şehri, tarihi *İpek Yolu'nun* rotası üzerinde yer alması nedeniyle zengin bir ticaret merkezi olarak kabul edilirken, bu konum aynı zamanda kültürel etkileşimlerin merkezi haline gelmesine katkı sağlamıştı.

Bundan başka Gazne şehrinde yapılan tarım ve bu tarım ürünlerinin satışıyla ekonominin güçlenmesi halkın sosyo-kültürel yönüne etki etmektedir. Gazne şehri ve çevresindeki dört-beş köy, yeraltı su kaynakları ve su kanalları sayesinde sulanmaktadır. Bu sulama yöntemleri sayesinde Gazne'nin üzüm ve kavunu oldukça ünlüdür, hatta Kâbil'in ürünlerine (üzümlerine) göre daha lezzetli kabul edilirler. Ayrıca Gazne'de yetiştirilen elma çeşitleri de oldukça iyi kalitededir ve Hindistan'a ihraç edilmektedir (Bâbü'r, 1970, C. II. s. 213).

Bunlardan başka Gazne halkı, özellikle boya kökü ekimi ve ihracatıyla ün salmıştır. Göçebe topluluklar arasında *Hezare* ve *Afganlar* bulunur. Gazne, Kâbil ile karşılaştırıldığında genellikle daha ekonomik bir şehir olarak kabul edilir. Halkı Hanefi mezhebine mensup inançları temiz Müslümanlardır. Üç aylık oruç tutma geleneği oldukça yaygındır ve aileleri genellikle kapalı ve mahfuz bir şekilde yaşarlar. Molla Abdurrahman, Gazne'nin önemli şahsiyetlerinden biriydi ve dindarlığı, takvası ve öğretme faaliyetleri ile tanınmıştır. Yine Sultan Mahmud'un⁸ kabri Gazne civarında olduğu *Bâbü'rname'de* zikredilirken bu bölgenin Ravza olarak bilindiğinden bahseder. Aynı zamanda Gazne'nin ünlü üzümünün burada yetiştiği anlatılır. Bunlardan başka

sebeple Gurlular ile Gazneliler arasında uzun süreli bir mücadele başlamış ve bu durum Gaznelilerin yıkılmasına sebebiyet vermiştir (Öntürk, 2020, s. 1718).

⁸ Sultan Mahmud, 1030 tarihinde Gazne şehrinde vefat etti. İdari yetenekleri, siyasi ustalığı ve olağanüstü fetihleri ile Türk-İslam dünyasının öne çıkan devlet adamlarından biriydi. Ömrünün büyük bir bölümünü savaş meydanlarında geçirmiş olan Sultan Mahmud, vefat ettiğinde Gazneli Devleti'nin sınırları batıda Azerbaycan'dan doğuda Hindistan'ın Yukarı Ganj vadisine, kuzeyde Hârizm'den güneyde Hint Okyanusu sahillerine kadar uzanan geniş bir bölgeyi kapsıyordu (Merçil, 2003, s. 364).

yine Sultan Mahmud'un oğulları Sultan Mes'ud⁹ ve Sultan İbrahim'in mezarları da Gazne'dedir ve bu şehirde pek çok mübarek insanın mezarı bulunmaktadır (Çerkezoğlu, 2023, s. 46).

Gazne şehri tarihi kayıtlarda önemli bir konumda ve medeniyetlere ev sahipliği yapmış bir merkez olarak belirtilir. Coğrafi konumu, kültürel etkileşimleri ve tarihi zenginliği sayesinde, bu şehir Orta Asya'nın ve İslam dünyasının önemli bir parçası olarak tarih sayfalarında yerini almıştır.

Sonuç

Afganistan'ın Başkenti olan Kâbil, en büyük şehir olarak bilinir. Bu şehir, ülkenin merkezinde yer alır ve ülkenin politik, ekonomik ve kültürel merkezi konumundadır. Kâbil, tarihi boyunca çeşitli medeniyetlere ev sahipliği yapmıştır ve bu nedenle zengin bir tarihi mirasa sahip olmuştur.

Bulunduğu jeopolitik konum sebebiyle sürekli istilaya maruz kalan şehir devamlı bir değişim göstermiştir. Zira Cengiz Han zamanında yapılan saldırılarla şehir harabeye dönmüştür. Timur'un Hindistan seferi sırasında bölgenin ziraat açısından önemli bir kaynak olacağı düşünülerek su kanalları açılmıştır. Yine Uluğ Bey zamanında da çeşmeler, bahçeler ve su kanalları açılarak bölgenin coğrafi konumundan yararlanılarak geliştirilmek istenmiştir. Kabil şehrinin asıl dönüm noktası ise Babür'ün şehri fethetmesiyle başlamıştır. Bâbü, Kabil şehrini Orta Asya'dan Hindukuş'u kadar gelen ticaret yolları ve Hindistan'a yapılacak askerî seferler için önemli bir konuma sahip bulunması sebebiyle çok önem vermiştir. Babür'ün burayı havası ve etrafındaki güzelliklerden dolayı da beğenmesi ile birlikte Kabil'i başşehir yapmıştır. Askeri, siyasi ve iktisadi anlamda önemli bir yere sahip olan şehir, tüm medeniyetler için önemini sürekli korumuştur.

Bunların yanı sıra Kâbil, Afganistan'ın ticaret merkezi olarak da önemlidir ve birçok pazar ve alışveriş bölgesi içerir. Aynı zamanda çeşitli etnik grupların yaşadığı bir şehir olduğu için kültürel çeşitlilik de göze çarpar.

Bu bağlamda diğer önemli şehir olan Herat, sanat ve kültürün merkezi olarak bilinmektedir. Herat, Afganistan'ın batısında yer alan önemli şehirdir. Tarihi boyunca birçok farklı medeniyetin etkisi altında kalmıştır ve bu nedenle zengin bir kültürel mirasa sahiptir.

Afganistan'ın batısındaki Herirud ırmağının kenarında kurulan Herat şehri, XI. yüzyılda Akdeniz'den Hindistan ve Çin'e giden yol üstünde yer alan büyük bir ticaret merkeziydi. Şehir, özellikle Abbâsîler ile birlikte dokumacılıkta ün kazanmaya başlamıştı. Herat şehri dönemin diğer büyük kentleri gibi iç kale, şehir ve dış mahallelerden teşekkülledi. Surların kuzey, güney, doğu ve batıya doğru açılan dört ana kapısı vardı. Halkın ana unsurunu Arap ve Acem Müslümanlar oluşturuyor, bunlarla birlikte kendi özel mabetlerine sahip olan Mecûsî ve Hristiyanlar da bulunuyordu. Şehrin etrafında tarım, eskiden beri var olduğu bilinen kanallardan sağlanan su ile gerçekleşiyordu. Şehir meyve bahçeleriyle meşhurdu. Kertler döneminde, Merv ve Belh'in Moğollar tarafından

⁹ Sultan Mahmud, hayatta iken ülke topraklarını beş oğlu arasında bölüştürdü ve bu paylaşım sonucunda *Rey*, *İsfahan* ve *Cibâl* şehirleri Mesud'a verildi. Sultan Mahmud-ı Gaznevî'nin büyük oğlu olan Mesud, 998'de Gazne şehrinde doğdu. 1015-1016 tarihlerinde, tahtın velihtisi olarak ilan edildi ve ardından 1017 yılında Herat valisi olarak atandı. Özellikle 1020 tarihinde *Gâr* şehrinin kuzeybatı bölgesini fethederek büyük başarı elde etti. Ayrıca babası Sultan Mahmud, 1029 senesinde Büveyhîler'in *Rey* ve *Cibâl* bölgelerindeki hakimiyetlerine son verdiğinde, bu bölgelerin yönetimini Mesud'a devretmişti. Gazneli Devleti hükümdarı Sultan Mesud dönemi (1030-1041) için bkz. (Merçil, 2004, s. 346).

tahrip edilmesinden sonra Batı Asya'dan Doğu Türkistan'a ve Hindistan'dan güneydoğuya giden ticaret yollarının yönü Herat'a çevrildiği için şehrin önemi artmıştır.

Afganistan'da tarihi geçmişiyle bölgeye oldukça etki etmiş diğer bir şehir de Gazne'dir. Gazne, Afganistan'ın doğusunda yer alan bir şehirdir ve tarihi boyunca İslam medeniyetinin önemli bir merkezi olmuştur. Gazneli İmparatorluğu, bu bölgede X. ve XI. yüzyıllarda hüküm sürmüş ve Gazne şehri, bu imparatorluğun başkenti olarak hizmet etmiştir. Diploması açısından önemli bir görevi yerine getiren Gazne şehri civar ülkelerden gelen elçilerin ağırlandığı, önemli antlaşmaların yapıldığı ve komşu bölgelere elçilerin gönderildiği diploması trafiğinin yoğunlaştığı bir şehirdir.

Şehir ekonomik bakımdan çok gelişmiş ve bulunduğu jeopolitik konumu sebebiyle de çeşitli bölgelerden gelen tüccarın uğrak yeri olmuştur. Öte yandan el dokuması ve süt ürünleri ile Gazne'de yetişen tarım ürünleri Gazne'nin ekonomik bakımdan gelişmesine katkı sağlayan unsurlardır. Gazne'de kuyumculuk, heykeltıraşlık ve kitapçılık yaygın şekilde icra edilen meslekler arasında yer almaktaydı. Bu durum Gazne şehrini daha da çekici bir hale getiriyordu. Ayrıca Gazne'nin dirhem, dinar ve bakır para birimlerinin basıldığı bir yer oluşu ve özellikle altın paralarının diğer ülke paralarına göre kıymetli olması Gazne'nin ekonomik itibarını göstermektedir.

Bu üç şehir, Afganistan'ın zengin tarihini, kültürünü ve çeşitliliğini yansıtan önemli merkezlerdir. Her biri kendi benzersiz özellikleriyle ülkenin çeşitli yönlerini temsil etmektedir.

Kaynakça

- Ağarı, M. (2015). İstahrî ve Mesâlikü'l-Memâlik'i. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 80-104.
- Avcı, M. (2019). Bâbürnâme'de Şehir Tarihçiliği: Herat Örneği. *Kadim Akademi SBD*, 3(2), 156-178.
- Avcı, M. (2021). Bâbür Şah ve Kâbil. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 605-631.
- Bâbür. *Bâbürnâme-Bâbür'ün Hatıratı* (1970). C. I-II-III, (Çev. Resit Rahmeti Arat), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Barthold, W. (1973). Herât ve Herirurüd Boyu. (Çev. İsmail Aka). *Tarih Dergisi*. (2011), 27, 179-192.
- Burhan, Abdul Mannan. (2020). *Afganistan'ın Turizm Coğrafyası*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Çelik, M. B. ve Sadat, S. S. (2020). Nadirşah'ın Afganistan Seferi ve Burada Kurduğu Düzen. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 67, 471-479.
- Çerkezoğlu, S. (2023). *Afganistan'ın Siyasi ve Kültürel Tarihi*. Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Çiftçi, F. (2018). *Batılı Seyyahlara Göre XIX. Yüzyılın İlk Yarısında Afganistan Şehirleri*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Doğan, O. ve Erkoç, M. (2022). Tarihi İpek Yolu Üzerindeki Türkistan Şehirleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Eker, A. F. (2010). *İbn Rüsteh'in A'lâki'n-Nefise adlı eseri*. Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, 19(1), 306-323.

- Erden, G. ve Sivrioğlu, U. T. (2019). Pestunların Kökeni: Benî İsrail Teorisi/Etnolojik, Tarihi, Dilbilimsel ve Genetik Kaynakların Işığında Bir Tartışma. *İsrailiyat: İsrail ve Yahudi Çalışmaları Dergisi*, 5, 23-39.
- Erman, K. (2013). Ahmet Şah Dürrani Öncesine Kadar Afganistan Tarihinde Türkler ve Diğer Kavimler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 53(2), 479-495.
- Farmani, N. (2019). *İslam Medeniyetinde Herât (İlmi ve Kültürel Açıdan)*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Frye, R. (1983). *The History of Ancient Iran*. München: C. H. Beck.
- Gömeç, S. Y. ve Fidan, A. G. (2022). Oguz Kagan Destanı'na Göre Hindistan'ın Kuzeyi. *Selçuk Türkiyat*, (54), 1-22.
- Hamevî, Y. A. (1977). Mu'cemû'l-buldân. I-V. *Darû Sadîr*.
- Hudûdü'l Âlem Mine'l- Meşrik İle'l- Magrib* (2020). (Çev. Abdullah Duman ve Murat Ağarı), İstanbul: Ayışığı Kitapları.
- İbadi, M. Q. (2018). *Bir İslâm Şehri Olarak Gazne(338/949-492/1099)*. Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- İbn Haldun. (2013). *Mukaddime*. C. 1-2. (Haz. Arslan Tekin), İstanbul: İlgi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Kavas, A. (2001). Kâbil. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 24, s. 28-29). İstanbul: TDV Yayınları.
- Konukçu, E. (1996). Gazne. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 13, s. 479-480) İstanbul: TDV Yayınları.
- Merçil, E. (2003). Mahmûd-ı Gaznevî. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 27, s. 362-365) İstanbul: TDV Yayınları.
- Merçil, E. (2004). Mes'ûd b. Mahmûd-ı Gaznevî. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 29, s. 346-347) İstanbul: TDV Yayınları.
- Orhan, T. (2019). *XIX. Yüzyılda Herât*. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Öntürk, V. (2020). Alâeddin Hüseyin Cihansûz'un Gazne Şehrini İstilası. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(4), 1715-1733.
- Seyhan Oral, T. (2007). Çağatayca iki Zafernâme Tercümesinde Kullanılan Bazı Uzunluk Ölçüsü Birimleri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 116-145.
- Sivrioğlu, T. ve Türkoğlu, A.J. (2017). *Afganistan Tarihi*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Söylemez, Y. Z. (2022). Gazneliler Döneminde Herat'taki Mimari Eserler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(134), 429-437.
- Şahin, M. (2013). *Orta Çağda Herât Bölgesi (Gaznelilerin Kuruluşundan Timurluların Yıkılışına Kadar (961-1507))*. Doktora Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Şen, A. (2022). Afganistan: ABD Müdahalesi ve Taliban'ın Dönüşü. *SDE Akademi Dergisi*, 2(4), 76-102.
- Togan, Z.V. (1988). Herât. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 5, s. 429-442). İstanbul: TDV Yayınları.
- Uslu, R. (1997). Hicri I. ve II. Yüzyıllarda Horasan Tarihi. Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.

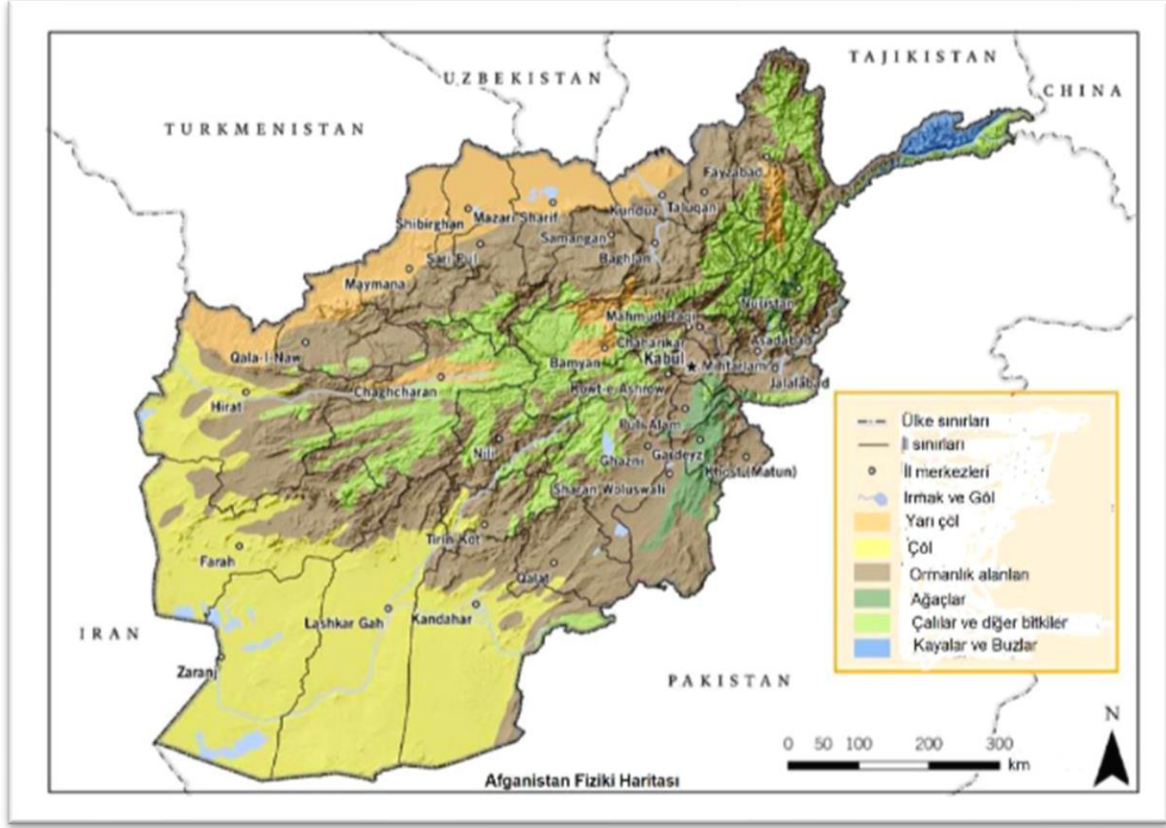
- Uslu, R. (1998). Herat. *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 17, s. 215-218). İstanbul: TDV Yayınları.
- Yazıcı, O. (2011). *Modern Afganistan'ın Kuruluşu 1834-1922*. Malatya: Mengüceli Yayınları.
- Yazıcı, O. (2019). Doğu'da Şehir İmgesi ve Tarihten Bir Örnek: Şehr-i Ahmedşahi (Kandahar). *İRTAD*, 8, 1-16.
- Yılmaz, E. (2017). İpek Yolu Hakkında Kısa Bir Değerlendirme. *Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 672-683.
- Yılmaz, A. (2018). Alp Tegin'in Sâ mânî Emîrleriyle Olan Münasebetleri, Gazne ve Tohâristan'daki Faaliyetleri. *Tarih Okulu Dergisi*, 11 (XXXIII), 103-119.

İnternet kaynakları

<https://paintmaps.com/tr> [Erişim Tarihi: 31.8.2023].

Ekler

Harita 1: Afganistan Fiziki haritası.



Kaynak: (Burhan, 2020, s. 8).

Harita 2: Afganistan Şehir haritası.



Kaynak: <https://paintmaps.com/tr> [Erişim Tarihi: 31.8.2023].



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1097-1112.

Geliş Tarihi-Received: 12.09.2023

Kabul Tarihi-Accepted: 19.10.2023

Araştırma Makalesi-Research Article

ISSN: 2687-5675

DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1359050

Osmanlı Devleti'nde Ziraat Eğitimi ve Kastamonu Ziraat Mektebi

Agricultural Education in the Ottoman State and Kastamonu Agricultural School

Ekrem Zahid BOYRAZ*

Öz

İnsan doğası gereği dünyada hava, su, ateş ve toprağa bağlı bir yaşam sürdürmektedir. Temel elementlerden olan toprak, ana özelliğiyle hayatı besleyen, çeşitlendiren, renklendiren huzur ve neşe kaynağıdır. İnsanlık medeniyetini toprağın üzerinde inşa etmekte, insanlığın ayıplarını yine toprak örtmektedir. Tarımsal faaliyetler insanlığın devamı için fitri bir zarurettir. Gıda üretimi ve beslenme insanlığın temel yaşam dinamiklerinden olup bu vesileyle tarımsal üretim geçmişten geleceğe insanlık için önemli unsurlardan biri olmaya devam edecektir. Tarımın niteliğini geliştirmek adına bir taraftan bilimsel faaliyetlerde bulunulurken bir taraftan da tarımsal eğitim, tarımsal sürecin devamlılığı için önem arz etmiştir. Osmanlı Devleti diğer kadim toplumlar gibi geleneksel tarım yöntemlerini uygulamıştır. Ancak 18.yy.'da Avrupa coğrafyasında yaşanan Sanayi İnkılabı ve sonrasında yaşanan makineli üretim süreci Osmanlı Devleti'ni çağdaşlarının gerisine düşürmüştür. Devletsel rekabetin gereği olarak 19.yy.'da makineli tarım uygulamaları için adımlar atılmıştır. Aynı zamanda modern tarım uygulamalarının uzmanlarca bireylere aktarma girişimleri de ziraat eğitimini beraberinde getirmiştir. Ziraat eğitimi teorik bilgilerin yanı sıra pratik uygulamaları da zorunlu kıldığından nitelik itibarıyla devlet yönetimlerinin ayrıca dikkat ettiği bir alan olmuştur. Bu çalışmanın amacı Osmanlı Devleti'nde ziraat eğitiminin aşamalarını, ziraat mekteplerinin yapılarını, çalışma düzenleri ve hangi bölgelerde ne tür ziraat mekteplerinin açıldığını ortaya koymaktır. Ayrıca ziraat eğitiminin yapısal düzenlemesi neticesinde Kastamonu'da açılan Kastamonu Ziraat Mektebi'nin açılış süreci dönemin gazete haberlerinden istifade edilerek çalışılmıştır. Çalışmada yöntem olarak doküman analizi yöntemi tarihsel araştırma yöntemiyle birlikte kullanılmıştır. 14 Ağustos 1911'de açılan Kastamonu Ziraat Mektebi kurulduğu bölgenin ziraat faaliyetlerinin modernize edilmesi, ürün verimliliğinin artırılması gibi hususlarda bölgeye uzun yıllar katkı sağlamıştır. Bu yönüyle okulun açılma süreci, işleyişi eğitim tarihi ve ziraat eğitimi açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Tarihi, Ziraat Mektebi, Osmanlı, Kastamonu, tarım.

Abstract

By nature, human beings lead a life dependent on air, water, fire and soil in the world. Soil, one of the basic elements, is a source of peace and joy that nourishes, diversifies and colors life with its main feature. Humanity builds its civilization on the soil, and the soil covers the faults of humanity. Agricultural activities are an innate necessity for the continuation of humanity.

* Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Kurşunlu Adalet MYO Hukuk Bölümü, Çankırı/Türkiye, e-posta: ekremzboyraz@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4878-7706.

Food production and nutrition is one of the basic life dynamics of humanity and hereby agricultural production will continue to be one of the most important elements for humanity from past to future. While scientific activities were carried out in order to improve the quality of agriculture, on the other hand, agricultural education was important for the continuity of the agricultural process. The Ottoman State applied traditional agricultural methods like other ancient societies. However, the Industrial Revolution in Europe in the 18th century and the subsequent mechanized production process left the Ottoman State behind its contemporaries. Since agricultural education requires practical applications as well as theoretical knowledge, it has become an area that state administrations pay special attention to in terms of quality. The aim of this study is to reveal the stages of agricultural education in the Ottoman Empire, the structures of agricultural schools, their working order and what kind of agricultural schools were opened in which regions. In addition, the opening process of Kastamonu Agricultural School, which was opened in Kastamonu as a result of the structural arrangement of agricultural education, was studied with the help of newspaper news of the period. In the study, the document analysis method was used together with the historical research method. Opened on August 14, 1911, Kastamonu Agricultural School contributed to the region for many years in terms of modernizing the agricultural activities of the region where it was established and increasing product efficiency. In this respect, the opening process of the school and its functioning were evaluated in terms of the history of education and agricultural education.

Keywords: History of education, Agricultural School, Ottoman, Kastamonu, agriculture.

Giriş

Osmanlı Devleti çağdaşı olan devletler gibi ekonomik parametreleri olan, üretim-tüketim planlamalarını iktisat kuralları içerisinde uygulayan bir devlettir. Klasik dönemde devlet birçok alanda ilişkide olduğu ülkeler ile siyasi ve ekonomik rekabet içerisinde olmuştur. Verilen rekabette birçok ülkeye üstünlük kuran Osmanlı Devleti, 18. yy.'a geldiğinde artık daha önce elde edilen üstünlüklerin kaybedilmeye başladığı bir evreye girmiştir. Coğrafi Keşifler, Rönesans, Reform gibi gelişmelerin bir sonucu olarak Avrupa'da sanayi devrimiyle üretimin makinalı bir boyuta taşınması, Osmanlı Devleti'ni rekabet içerisinde bulunduğu birçok devletin gerisine atmıştır. Modernleşme kavramını ıslahat boyutuyla geçiştiren, yapısal değişimlerden mümkün olduğu kadar uzak durmaya çalışan devlet zihniyeti bu yüzyılda özellikle askeri alanda kurumsal değişimleri kendi geleceği için bir zorunluluk olarak kabul etmiştir. Kültürel ve askeri alanda başlayan değişimler, 19. yy.'a geldiğinde kurumsal anlamda sivil öğretim kurumlarında da uygulanmaya başlamıştır.

Osmanlı Devleti'nde zirai anlamda modernleşme sürecine girilmeden önce tarımsal üretim hafızası ilkel metotlarla ve babadan oğula tecrübe aktarımı şeklinde süregelmiştir. Anadolu topraklarının verimliliği, üretimdeki verimliliği tolere etmekle birlikte modern anlamda gübrelemeye dair herhangi bir uygulama bilinmemektedir. Genellikle toprak tek ürün üzerinden işlenmekte, farklı ürünleri yetiştirme düşüncesi çiftçilik literatüründe yer almamaktadır. Geleneksel üretimde tarlalar iki veya üç yıl üst üste ekilerek bir yıl nadasa bırakılmış böylece tarlaların bir kısmı sürekli üretim dışı kalmıştır. Verimli ve geniş araziler meraya dönüştürülmüş, mevcut bataklıkların kurutulması, modern sulama teknikleri gibi tarımı ve tarımsal üretimi artırıcı uygulamalar göz ardı edilmiştir. Makineli araçların kullanılmaması ve geleneksel tarım aletlerinin kullanılıyor olması tarımsal üretimin gelişmemesinin diğer bir nedeni olarak sayılabilir. Ayrıca vilayetlerde görevli olarak bulunan ziraat müdürlerinin yeterince eğitilmiş olmamaları vizyon açısından bölgelerin gelişememe nedeni olarak görülebilir (Yıldırım, 2008, s. 224).

Klasik dönemden sonra Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünü koruyamaması ve toprak kayıplarıyla birlikte tımar sisteminin işletilemez hale gelmesi toprağa dayalı yeni tarımsal sistemler geliştirilmesini kaçınılmaz kılmıştır. 18.yy'da hara veya hayvanat

ocakları altında kurumsal olarak birtakım oluşumlar düzenlenmeye çalışılmıştır. Ancak daha çok askeri alanda yapılan bu düzenlemeler sivil tarıma yansiyarak sivil alanı geliştirecek düzeye taşınmamıştır (Direk, 2010, s. 85). Nitekim tımar sisteminde uygulanan çiftbozan vergisi de tarımsal üretim sürekliliğini tehdit etmiştir. 18. yy.da ülke topraklarının Anadolu için %6.7'si, Rumeli için ise %8.3'ü düzeyinde ekilebilir olması tarımsal üretimin geleceğini sorgulanır hale getirmiştir. Çiftçilerin yerel ayanların haksız uygulamaları altında ezilmesi, çiftçilerin bu yüzden can ve mal güvenliği sorununun bulunması, vergi yükümlülüğünün fazla olması, çiftçilerin kredi benzeri araçlardan yeterince yararlanamamaları ve yerel ağaların verdiği yüksek faizli borçları geri ödeyememeleri, kapitülasyonların çiftçi aleyhine sonuçlarının bulunması gibi sorunlar tarım ve üretimin önündeki engeller olmuştur (Özçelik, 2015, s. 57).

Osmanlı Devleti tarımsal dönüşümünü 19. yy.da Mustafa Reşit Paşa'nın Dışişleri Bakanlığı döneminde başlatmıştır. 1838'de daha sonra adı Meclis-i Umur-u Nafia olarak değiştirilecek olan Tarım ve Sanayi Meclisi kurulmuştur. 1843'te Maliye Nezareti gözetiminde Ziraat Meclisleri kurulmuş, taşradaki teşkilatlara ziraat müdürleri atanmıştır. 1845'te İstanbul'da tarımın geleceğinin tartışıldığı bir nevi çalıştay organize edilmiştir. Ülkenin çeşitli yerlerinden sorumlu ziraat müdürlerinin katıldığı çalıştayda sorunlar tartışılarak çiftçiye yönelik vergilerin azaltılması, çiftçinin ekonomik olarak desteklenmesi, çiftçiden alınan verginin hasattan sonra alınması, yolların ve akarsuların ıslahı gibi kararlar alınmıştır (Ergin, 2017, s. 147).

1846 yılında Osmanlı Devleti daha önce Ticaret Nezareti'ne bağlı olarak faaliyet yürüten ziraat meclislerini, yeni oluşturulan Ziraat Nezareti'ne bağlamıştır. Böylece tarım politikaları ve tarıma dair yeni düzenlemeler Ziraat Nezareti bünyesinde yürütülmüştür (Direk, 2010, s. 86). Yerli türlerin merinosa dönüştürülmesi amacıyla 1843'te İspanya'dan Bursa Karacabey Çiftliğine 150 baş merinos koçu getirilmiştir. Aynı amaçla Mihaliç çiftliğinde de merinos üretimine başlanmıştır. Ayrıca 1844'te Feshane fabrikasının yün ihtiyacını karşılamak için İspanya'dan Hayrabolu dolaylarında yetiştirilmek üzere merinos koyunu getirilmiştir. Tarımsal ürün kalitesini korumak, geliştirmek adına 1863'te Sultanahmet'te ilk defa uluslararası bir sergi düzenlenmiş, Osmanlı ülkesinin farklı yörelerinden getirilen yüzlerce buğday, çavdar, yulaf, mısır, pirinç, pamuk, tütün, keten tohumu, kenevir gibi tür ve tohum burada sergilenmiştir. 1862'de İngiliz kredisıyla modern pamuk üretimi uygulamaları teşvik edilmeye başlanmıştır. 1863'te çıkarılan bir yasa ile pamuk üretiminde kullanılan modern aletlerin ithalinden on yıl süre ile vergi muafiyeti getirilmiştir. Aynı yıl işlenmemiş arazilerde dut yetiştiriciliği teşvik edilmiştir. Yeni zeytinliklerin ilk üretim hasadından itibaren üç yıl süreyle öşür vergisi muafiyeti sağlanmıştır. 1863 yılında çiftçiyi ekonomik olarak desteklemek için Mithat Paşa tarafından memleket sandıkları oluşturulmuştur. Bu uygulama 1888 yılından sonra Ziraat Bankası olarak sürdürülmüştür. 1882 yılında çıkarılan bir yasa ile buharlı pulluk, orak ve harman makinalarıyla ithal tohumlara vergi muafiyeti sağlanmıştır. 1910'da Pirinç Tarımı Yasası çıkarılmış, 1914'te kabul edilen bir yasayla yeni kurulan bağlardan 10 yıl süreli vergi alınmaması kararlaştırılmıştır. Aynı yıl Birinci Dünya Savaşının olası tarımsal kayıplarını önlemek amacıyla Tarımda Çalışma ve Ekme Yasası çıkarılmıştır. Tüm bu uygulamalar Osmanlı Devleti'nin çağdaş tarımsal üretimi oluşturma ve geliştirme çabaları olarak görülebilir (Ergin, 2017, s. 148-152). Çalışmanın problem sorusu olarak Osmanlı Devleti'nde ziraat eğitiminin oluşum ve gelişim süreci ile Kastamonu Ziraat Mektebi'nin kuruluş sürecinin nasıl şekillendiği üzerinde durulmuştur. Çalışmada Kastamonu Ziraat Mektebi'nin kuruluş tarihi ile birlikte okulun kuruluş sürecinde yaşanan gelişmelere ilk defa değinilmektedir. Bu çerçevede Kastamonu Ziraat Mektebi'nin kuruluş süreci ve okul hakkında henüz bir akademik çalışmanın bulunmaması yönüyle çalışmanın alandaki boşluğu dolduracağına inanılmaktadır.

1. Ziraat Eğitimi

Zirai üretimi geliştirme çabalarının yanında eğitim yoluyla da bir modernleşme amaçlanmıştır. Ziraatı ve hayvancılığı destekleyecek mahiyette 1842'de ordu içerisinde bir baytar sınıfı oluşturulmuştur. Prusyalı baytar Goldlewsy İstanbul'da veterinerlik alanında eğitim vermiştir. 1889'da ise Mülkiye Baytar Mektebi kurulmuştur (Özlu, 2012, 241, 243; Gölcü ve Erer, 2014, 16). Aynı dönemde ziraat alanında ilk olarak Ayamama'da Amerikan asıllı Davis adında bir şahsın modern yöntemlerle pamuk ürettiği bilgisini alan Sadrazam Büyük Reşit Paşa, 1847'de Fransa'daki Grignon Yüksek Ziraat Okulu gibi faaliyeti amaçlanan ve 4 yıllık bir okul olan Mekteb-i Ziraat-ı Şahanenin açılmasını sağlamıştır. Okulun açılma süreciyle ilgili bilgiler Takvim-i Vekayi gazetesinde yer alan haberle duyurulmuştur. Haberde tarımsal üretimin bir ihtiyacı olarak "derdesti inşa bulunan Basma fabrika-i hümayunu imalâtının esas ve cüz'î âzamî bulunan pamuk eğerci memalik-i Devlet-i Aliyenin mahalli malûmesinde ziraat olunmakta ise de tohumunun usul-i zer'i ve terbiyesi pek de yolunda olmadığından fabrika-i hümayunların her bir malzemesine himmet buyurulmakta bulunduğu misillü işbu penbe (pamuk) mahsulâtının dahi berveçh-i matlûp kuvve-i nabitesi olan mahallerde usul-i zer'i ve terbiyesinin yoluna konulması ve muallimi merkumun mahsulât-ı saire-i arziye ve hayvaniye haraset ve terbiyesinde dahi vukufi tammı olduğundan mevaddı nafia-i mülkiyenin hüsn-i istihsali zımında İstanbul Baruthanei Amiresi civarında Ayamama çiftliğinin talimhane şekline ifrağıyla havalisinde olan arazi-i miriyeden Uzunköprü çayırı ve Timurkapı arazisinin mezkûr çiftliğe raptı ve lazım gelen amele ve şakirdanın tedarik ve istihdamı" ilgili kurullarca kararlaştırılmıştır (Ergin, 1977, s. 564-565; Akyüz, 2015, s. 171). Okula on yedi yaşını doldurmamış bireylere çift sürme, çapa yapma, tohum kullanımı, harman sürümü, hendek açma, tereyağı ve peynir yapımı, ipekböceği yetiştiriciliği, çiftlik yönetimi gibi eğitimlerin verilmesi amaçlanmıştır. Tıp okulunun baytarlık sınıfından 46 öğrenci okula kaydolmuştur. Öğretim programı çerçevesinde Aritmetik, Geometri, Coğrafya, Fizik, Yol ve Köprücülük, Anatomi, Botanik, Hayvan Hastalıkları, Zootehni, Tarla Tarımı ve Bağ Bahçe Tarımı dersleri okutulmuştur. Modern tarımsal üretim yöntemlerin öğretildiği bu okul iki öğretim yılının ardından 1848'de kapanmıştır (Ergin, 2017, 153-159).

Pamuk ziraatının geliştirilmesi amacıyla başlanan tarımsal öğretim faaliyeti ihtiyaca yönelik açılacak okullar ile ziraatın tüm konularına yönelik öğretimi amaçlayan bir boyuta taşınmıştır. II. Abdülhamit döneminde diğer eğitim faaliyetlerinin ülke genelinde yaygınlaştırılması düşüncesi zirai alanda da gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda İstanbul dışında açılan ziraat mektepleri, ziraat ameliyat mektepleri adıyla açılmış bazılarına II. Abdülhamit'in ismini yaşatmak için Hamidiye Ziraat Ameliyat Mektebi adı verilmiştir. Aslında taşrada ziraat mekteplerinin yoğun bir şekilde açılması programı 1877 yılı içerisinde öngörülmüşse de 93 Harbinin (1877-1878) başlaması bu planlamanın gecikmesine neden olmuştur. Savaşın ardından 1881'de Edirne'de II. Selim'in yaptırdığı sarayın bahçesine konuşlu Edirne Hamidiye Ziraat Mektebi ve Numune Çiftliği kurulmuştur. Ancak okul yeterli ödenek tahsis edilememesi ve öğretim faaliyetini yürütecek yeterli öğretim elemanı bulunamaması nedeniyle 1884 yılında öğretim faaliyetini sonlandırmıştır. 1887'de doğu Selanik'te Sedes çiftliği yakınında dönemin valisi Galip Paşa ve Ziraat Müfettişi Kaftanyan'ın gayretleriyle Selanik Ziraat Mektebi kurulmuştur. Okul yapım aşamasında ahır ve ambarlarıyla müstemilat yönünden tam teşekküllü oluşturulmuştur. Okulun müdürlük görevi Vitalis Efendi'ye tevdi edilmiştir. Okula kabul şartı olarak öğrencilerin rüştiye mektebi mezunu olması istenmiştir. Öğretim süresi 3 öğretim yılı olarak planlanmıştır. 1910 yılında öğretim planı 1891'de açılan Halkalı Ziraat Mektebi ile aynı hale getirilerek yüksek ziraat okulu statüsü kazandırılmıştır. Ancak I. Balkan Savaşı sırasında Selanik'in kaybedilmesiyle okul öğrencilerinin kayıtları Halkalı Yüksek Ziraat Mektebi'ne alınmıştır. II. Abdülhamit

döneminde 1891’de Bursa Hamidiye Ziraat Mektebi ve hemen ardından 1892’de Halkalı Ziraat Mektebi açılmıştır. Okulun kuruluşunda çiftçi çocuklarına bilimsel yöntemlerle ziraat bilgisinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Hamidiye Ziraat Mektebinin öğretim süresi diğer okullar gibi 3 öğretim yılı olarak planlanmıştır. II. Abdülhamit’in adını taşıyan okula Padişah, özel olarak Mudanya üzerinden deniz yoluyla damızlık hayvan ve temel malzeme desteği sağlamıştır. Dönemin valisi Mahmut Celalettin Paşa okulun tesisinde bizzat görevlendirilmiştir. Okulun ilk müdürü Mazhar Bey olmuştur. Günümüzde Hamidiye Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olarak faaliyetini sürdürmektedir (Kadıoğlu, 2005, s. 243; Vurgun, 2022, s. 140).

Halkalı Ziraat Mektebinin ise açılmadan önce 1884’te yönetmeliği oluşturulmuş, 8 öğrenci teknik tarım yöntem ve uygulamalarını deneyimlemek üzere Fransa’ya gönderilmiştir. Halkalı Yüksek Ziraat Okulu konum olarak Yeşilköy’e yaklaşık 10 km. uzaklıktaki Halkalı köyünde açıldığı için bu isimle anılmıştır. Okul 1893 yılında Orman Mektebi ile birleştirilmiştir. I. Dünya Savaşı başında öğretime ara veren okul öğretime 1916 yılında yeniden başlamıştır. Öğretim faaliyeti 1928’de İstanbul Orman Mektebine devredilene kadar sürdürülmüştür (Ergin, 2017, s. 153-159; Çeşme, 2014, s. 86).

1898 yılında Ankara’da bir ziraat ve çoban mektebi açılmıştır. Bu okulda daha çok tiftik keçilerin ıslahı, korunması, bakımı, hastalıkları ve tedavi usulleri gibi bilgiler öğretilmiştir (Keskin, 2010: s.92, 98). 1902’de İzmir’de Seydi köyünde bağcılık ve aşılama üzerine bir uygulama okulu açılmıştır. Okulda Amerikan asmaının çeşitleri, dikilecek arazinin seçimi, yerli cinsle aşılama, bağcılıkta karşılaşılabilecek sorunlar ve çözümlerine yönelik bilgiler verilmiştir. Okul bağcılara hitap etmekte ve öğrenim süresi üç ay olarak planlanmıştır (Ergin, 1977, s. 875-876).

Ziraat mekteplerinin kuruluşları ilk olarak orta mektep şeklinde planlanmış, sayıları çoğaldıkça ve çeşitli tecrübeler edildikçe bulunulan şartlara göre hiyerarşik bir yapıya kavuşmuşlardır. Böylelikle sayı, üretim, nitelik gibi özellikler göz önünde bulundurularak bazı ziraat mektepleri yüksek ziraat mektepleri haline dönüşmüş, bazıları da kuruluş aşamasında bu statüyle oluşturulmuşlardır. Orta mektep olarak telakki edilen ziraat mektepleri için 1891 tarihinde yayınlanan nizamname temel uygulama esasları niteliğinde olmuştur. Bu talimatnameye göre okulların ilk kuruluş ve işletiliş aşamalarında kuruluş ve denetleme görevi bölgenin vali ve ziraat müdürlerine verilmiştir.

Okulların ilk aşamada asgari öğretim süresi 3 yıl olarak planlanmıştır. Okullar hem teorik bilginin öğretildiği hem de öğretilen teorinin okul arazilerinde pratiğe dönüştürülmesi amaçlanmıştır. Okul gündüzlü ve yatılı olarak düşünülmüş, imkân ve şartlara göre yatılılık durumu ve pansiyona kabul edilecek öğrenci sayılarının tespiti Ziraat Nezaretine bırakılmıştır. Okula öğrenci kabulü olarak Osmanlı vatandaşı olma şartı birinci şart, öğrenim görme yaş aralığı ise 15-25 olarak belirlenmiştir. Öğretim yılının ekim ayında başlaması, bu aydan üç ay öncesine uzanan zaman diliminde öğrenci talebinin taşraya yazılacak yazılarla duyurulması planlanmıştır. Okula başlayacak öğrenciler kazalarda beş kişiden müteşekkil bir komisyon huzurunda bir sınava tabi tutularak alınacaktır. Sınavda öğrencilerin okuma yazma, dilbilgisi ve matematik bilgisi değerlendirilecektir. Sınavı kazanan öğrencilerin yol harcırahları kazalarda yer alan ziraat müdürlüklerince karşılanacaktır. Okul idaresi ziraat mektebinden mezun bir müdür, ziraat öğretme ve uygulama bilgisine haiz diplomalı bir müdür yardımcısı ve öğrenci sayısına göre öğretmenlerden oluşacaktır. Belirtilen kadroların atamaları Ziraat Nezaretince yapılacaktır.

Okulda istihdam edilecek diğer yardımcı personellerin görevlendirilmesi hususunda ise görev yapacak okul idaresi belirleyici olacaktır. Okul müdürleri okulun

yönetiminden birinci derecede sorumlu kişiler olup, öğretim yılının sonunda okulla ilgili ödeme ve eğitim faaliyetleriyle ilgili gerekli raporlamaları Ziraat Nezaretiyle paylaşacaklardır. Müdür yardımcıları müdürlerin görevde olmadıkları dönemlerde müdürlerin vekili olarak okul yönetiminden sorumlu olacaklardır. Uygulama derslerinin öğretmenleri sahada üretim ile ilgili her alanda yetkili ayrıca zirai üretim teçhizatlarının korunmasından sorumlu olacaklardır. Laboratuvar sınıflarından uygulamaları yaptıracak kimya dersi öğretmenleri, okulun yazışmalarından ise Türkçe öğretmenleri sorumlu olacaklardır. Okulların öğretim kadrosunun yanında birer çiftçi başı, ahır memuru ve bahçıvan istihdam edilecektir. Öğretim faaliyeti Haziran ayında sona erecek, Temmuz ayında sınavlar yapılacak ve Ağustos-Eylül ayları ise öğrencilerin tatile girdiği dönem olacaktır. Okulu bitiren her öğrenciye diploma, dereceyle bitirenlere de madalya verilecektir. Okul bayramlarda ve haftanın bir gününde tatili olacaktır (Kadıoğlu, 2005, s. 245-247).

1912 yılında Padişah Mehmet Reşat, Sadrazam Sait Paşa ve Ziraat Nazırı Aristidis'in onayıyla tam metni İkdâm gazetesinde yayınlanan Tedrisat-i Ziraiye Nizamnamesi daha önceki düzenlemeleri de kapsayıcı mahiyette ve daha detaylı bir düzenleme olmuştur. Düzenleme ile ziraat mektepleri; amele, çiftlik, ameliyat ve muntika-i aliye olmak dört kategoride değerlendirilmiştir. 119 maddeden oluşan düzenlemede, belirlenen dört kategorinin dışında özel ziraat mekteplerinin de kuruluşunun önü açılmıştır. Amele mekteplerinin kuruluş amaçları öğrencilere modern ziraat uygulama teknikleri öğretmek, yöresel besiciliğin gelişmesini sağlamak, hayvansal ve zirai hastalıkların tanınmasını sağlamak ve bu hastalıklarla mücadele edilmesini artırmak olarak belirtilebilir. Ancak okulun tüm bu amaçlarının başında sektöre nitelikli çiftlik amele başısı kazandırmak gelmektedir. Okulun öğrenim süresi 2 yıl olarak düşünülmüştür. Okula kabul edilecek öğrenciler için askerlik yapmış olma ve 30 yaşından gün almamış olma şartları ön koşul olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma yazma bilmeleri tercih sebebi olmuş, öğrenim süreleri boyunca öğrencilere cep harçlığı verilmesi düşünülmüştür. Mezun olan müstakbel amele çiftçi başıları için ayrıca sermaye olarak bir miktar nakit para da verilecektir. Okulların öğretim programı içerikleri yörenin ihtiyaçları doğrultusunda okul müdürleri tarafından belirlenecektir.

Çiftlik mekteplerinin hedef kitlesi çiftçi çocukları olmuştur. Okulların kurulduğu yöreye göre öğretim süreleri 2 veya 3 yıl olarak planlanmıştır. Öğrencilerin okula başlama yaşı olarak 15-18 yaş aralığı uygun görülmüştür. Öğrenciler okulu bitirme sınavının ardından elde edecekleri başarı derecesine göre tamamlayacaklardır. Yatılı olarak tasarlanan çiftlik mekteplerinde öğrencilere aylık on kuruş harçlık düşünülmüş, mezun öğrencilere ise sermaye olarak üst limitte 1500 kuruş verilmiştir. Öğretim programında uygulama derslerin içeriğini düzenleme keyfiyeti okul müdürüne bırakılmıştır. Okuma-yazma, matematik, usul-i defteri, genel ve Osmanlı coğrafyası dersleri planlanmıştır. Ameliyat mektepleri nitelikli çiftçi ve çiftçi kâhyası yetiştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu okullar vilayet merkezlerinde veya yakınlarında geniş çiftlik arazilerine haiz olacak şekilde kurulmuştur. 3 öğretim yılı içerisinde uygulamalı derslerin ağırlıkta olduğu bir program uygulanmıştır. Rüştîye mektebi mezunlarından imtihanla alınan öğrencilerin 15-20 yaş aralığında olmaları istenmiştir. Okul yatılı (ücretli-ücretsiz) ve gündüzlü hizmet sunmuştur.

Öğrenciler üç ayda bir yazılı ve sene sonunda da sözlü sınava tabi tutularak sınıf geçme şartını sağlamışlardır. Yılsonu sınavından başarısız olan öğrenciler sınıf tekrarına kalmış, tekrar kalanların kayıtları silinmiştir. Muntika-i Aliye mektepleri diğer kategorideki ziraat mekteplerine idari ve akademik personel yetiştirmek amacıyla kurulmuşlardır. Öğrenim süreleri 4 yıl olarak planlanmıştır. Yatılı (ücretli-ücretsiz) ve

gündüzlü olarak hizmet veren bu okullar 17-22 yaş aralığındaki bireyleri öğrenci olarak kabul etmişlerdir. Ameliyat mekteplerinden başarıyla mezun olan öğrenciler isterlerse bu okula yatılı-ücretsiz olarak kabul edilmişlerdir. Okula başlayacak öğrencilere temel teorik derslerden imtihan yapılmış, başarılı olanlar âli kısma kaydolmuş yeterince başarılı olamayanlar ise idadi programının uygulandığı birinci sınıfa kaydedilmiştir. Mıntika mektebinin ilk yılında ziraat, bitki ve biyoloji, bitki hastalıkları, bağcılık, hayvancılık, kimya, aletli ziraat, ziraat muhasebesi okutulmuştur. İkinci öğretim yılında bağcılık, meyvecilik, ormancılık, zararlı böcekler, felsefe, ziraat kanunu, hayvan hastalıkları dersi verilmiştir. Üçüncü öğretim yılında din bilgisi, tavukçuluk, arıcılık, sağlık bilgisi, matematik, Fransızca dersleri öğretilmiştir (Kadıoğlu, 2005, s. 247-252; Kansu, 2016, s. 168-170; Albayrak ve Şeker, 2014, s. 182-186).

Ziraatın ormancılık alanında da eğitim faaliyetleri Tanzimat sürecinde gerçekleşmiştir. Fransız bir mühendis tarafından 1857 yılında Ormancılık Kursu adında açılan eğitim müessesesi 1872'de devlet bünyesine alınarak geliştirilmiştir. Yabancılar tarafından işletilen ormanların yerli personel tarafından işletilmesini sağlamak adına düzenlenen bu okul, 1874'te Maadin Mektebine dâhil edilmiştir. 2 öğretim yılı faaliyet gösteren bu okula rüştiye mektebi mezunları kabul edilmiştir. Zamanla öğretim süresi 4 yıla çıkarılan okulun faaliyetleri, 1891'de Halkalı Ziraat Mektebi ile birleştirilmiştir (Sakaoglu, 2018, s. 119).

Tanzimat döneminin sonlarına doğru zirai eğitimi destekleyecek mahiyette çeşitli basın yayın kuruluşları faaliyet göstermiştir. Özellikle taşrada halkı çağdaş ziraat bilgisi yönüyle geliştirmeyi amaçlamışlardır. 1870 yılında Hadika gazetesi bu alanda yayın yapan ilk neşriyat olarak görülebilir. Gazetede farklı konulara değinilmekle birlikte ziraat alanında ziraat mektebi ve numune çiftliği uygulamaları, Avrupa fidanları ve Rus çayı yetiştiriciliğine dair bilgiler sunulmuştur. 1881 tarihli Ziraat Gazetesi ise belirtilen amaca yönelik zirai haberler, çiftlik işleri, küçük ve büyükbaş hayvancılık, yumurtacılık, bağcılık, bitki ve hayvan sağlığı, çiçekçilik, meyvecilik, tütün ziraatı, kolza ziraatı gibi konularda yayınlar üretmiştir. 1884'te Orman ve Maadin Mecmuasıyla birleşen gazete okuyucularına uzun yıllar ziraat bilgisi desteği vermiştir. Aynı dönemde Tıbbiye mektebi öğretmenlerinin çıkardığı Vasıta-i Servet, Ziraat ve Sinaat Tercüme-i Fünun Odaları Mecmuası diğer yayınlar olarak değerlendirilebilir (Gökmen, 2016, s. 38-40). Ayrıca Halkalı Ziraat Mektebi hocaları 1917-1918 yıllarında Halkalı Ziraat Mektebi Alisi Mecmuası adı altında ziraat uygulamalarına yer veren bilgiler sunmuştur (Çeşme, 2014, s. 94). Bu süreçte Osmanlı Devleti tarım politikalarını bir yandan kurumsal anlamda kurgularken diğer yandan zirai eğitimi de destekleyici materyaller kullanmıştır. Böylelikle basın yayın araçları sayesinde çiftçilerin daha bilinçli üretim yapması amaçlanmıştır.

2. Kastamonu Ziraat Mektebi'nin Kuruluşu

Kastamonu Ziraat Mektebinin kuruluş aşamasında bazı gelişmeler yaşanmıştır. İlk olarak merkezde dut ve gül fidanlığı tesisi düşünülmüştür. Bu minvalde Bakanlık bu girişim için 32000 kuruş ödeneği serbest bırakmıştır. Ödenekle göl mevkiinden 110 lira sarf edilerek iki tarla alınmıştır. Tarlaya ilk olarak bekçi ve bahçıvan kulübelerinin yapılması kararlaştırılmıştır. Tarla ve müstemilat imalatı bedeli düşüldüğünde toplam ödenekten geriye kalan 12000 kuruşla da fidanlığın tesisi düşünülmüştür. Esasen Göl mevkiinde yapılan planlamalar dut ve gül fidanlığı üzerine faaliyetlerdir. Aynı dönemde İl Meclisi Taşköprü kazasında bir ziraat mektebi açılması için de karar almıştır.

Açılacak bu okula Avrupa'dan modern aletlerin getirilmesi ve her öğretim yılı için 15 öğrencinin alınması kararlaştırılmıştır. Kış mevsiminin bitimiyle 3 ay süreyle

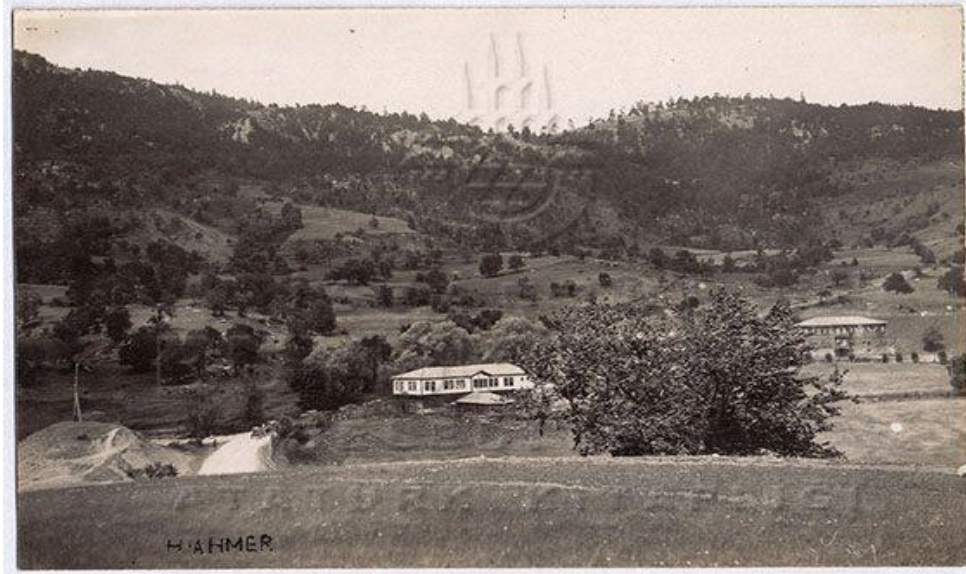
öğrencilere uygulamalı eğitim verilmesi düşünülmüştür. Ayrıca dut ve gülfidanı yetiştiriciliğinin yapılarak bölgenin ihtiyacının karşılanması amaçlanmıştır. İlerleyen dönemde Sinop, Çankırı, İnebolu ve Safranbolu'da numunelikler açılması, çiftlik mektebi için ihtiyaç olacak zirai alet, damızlık aygır, boğa, çift hayvanı alınması, arıcılık ve meyve kurutucu aletlerin getirilmesi, çiftçilere satılmak üzere Avrupa'dan modern tarım aletlerinin getirilmesi, bir deponun yapılması planlanmıştır. Tüm bu faaliyetler için Sinop ve Çankırı'ya birer ziraat memurunun atanması, Safranbolu, Çerkeş, Boyabat, İnebolu ve Ayancık kazaları için ziraat öğretmenlerinin istihdamına karar veren İl Meclisi planlanan tüm bu işlerin masraflarının karşılanması için vilayet orman ve maden memurları maaşlarından tasarruf edilen 500000 kuruşun ödenek olarak kullanılacağını Ziraat Nezaretine yazmıştır. Kanun metni Meclis-i Mebusan'a sunulmuş, ziraat encümeninden geçmiş maliye encümenine gönderilmiştir. Tüm bu gelişmeler şehir ve ziraatın geleceği için önemli gelişmelerdir. Basında (Kastamonu, 1910(1826), s. 1) bu husus "çiftçilik işlerinde yeni yeni terakkiler görülecek saadet bahş ve ümitler inkişaf edecektir. Çünkü bir sene sonra Taşköprü'deki çiftçilik mektebinden 15 köylü, arazinin fenne tevfiğe ne yolda nasıl ekildiğini ne yolda biçildiği harman edildiğini kendi eliyle yapıp öğrendikten sonra köyüne gidecek tarlasını hiç şüphe yok ki artık o yolda ekip biçecektir. Her sene bu 15 kişi çiftlikte yiyip içecek vakıa az çok çalışacaksa da elbisesi çiftlikten verilecek 5-10 kuruş da maaş alacaktır. Ziraat memurları muallimleri de çiftçilerimize her usul ziraatı tarif edeceklerdir. Dünya dünya olalı gördüğü usulden ayrılmayan çiftçilerimize menfaatli yollar göstermekte yeniliğe alıştırmaktaki emel-i müşfikanesini husule getirmek için bu paraları sarf etmekte hükümet haksız değildir. Zirai artık takdir etmelidir ki bir memleket arazisi ziraata ne kadar gayri müsait olsa ondan en ziyade bire beş raddesinde hasılat alıp da bütün semere-i mesaisinin bütün sene bir tarhana çorbasına bile tekabül edemediğinden dolayı utanmak lazım gelir. Hükümet ziraiye hiçbir yerde bizim köylülerimizin ömrü ile miyas değildir. Artık 326 senesi Kastamonu âlem-i ziraatında hakikaten faydalı olduğu kadar esaslı asarı terakki inkişaf edeceğini köylülerimize tebşir eylediğimiz sırada ilaveten şunu da ifade edeceğiz. Hükümetin memleketimiz hakkında sakınmadığı şu vesayet ve muavenetinden bihakkın istifade etmek için çiftlik mektebinin numuneliklerin tatbikatını ve ziraat memurlarının telkinat ve tarifatını daima takip ederek öyle yapmaya say etmeli ve iyi bilmeli ki bu gösterilecek usuller dünyada ekincilik ile geçinen bütün insanların yakındıkları ve kabul ettikleri usullerdir" şeklinde okuyucuyla paylaşılmıştır.

Sürecin evveline dönüldüğünde Taşköprü kazası Meclisi numune ve çiftlik mektebine uygun bir yerin varlığıyla ilgili Valiliğe telgraf çekerek böyle bir girişimde bulunmuştur. Bahse konu olan çiftlik sulak, kır ve orman arazisine haiz, okul için uygun binalara sahip, Taşköprü-Kastamonu ve Taşköprü-İskilip yolları üzerindedir. Sadece kır arazi kısmı 700-800 kuruşa dahi alınabilir düzeydedir. Diğer kısımları ve müştemilatıyla birlikte 35000 kuruşa mal edilebilecek durumdadır. Valilik Taşköprü Kaza Meclisinden gelen bu tespitle harekete geçmiş ve İl Meclisi de süreci başlatmıştır. Taşköprü'deki arazi fiyatlarının dönümünün 10 liradan aşağı olmadığı bilgisi herkes tarafından biliniyorken bahse konu arazi hakkında Valiliğe sunulan bilgiler bir nevi şüpheyle karşılanmıştır. Süreçle ilgili merkezden izin ve ödenekle ilgili olumlu haberler Vilayete ulaşınca Vali Bey; İl Meclisi üyeleri, Belediye Başkanı ve ziraat memurundan oluşan bir heyeti inceleme yapmak üzere Taşköprü'ye göndermiştir.

Kazadan gelen yetkililerle birlikte çiftlik arazisinde keşif yapılmıştır. Çiftliğin kıymetinin 30000 kuruş olsa da ne mevkiinde münasiplik, ne de vasıflı arazinin belirtildiği gibi vasıflara haiz olmadığı anlaşılmıştır. Taşköprü'den gelen heyette de aynı kanaatler hâsıl olmuştur. İl Meclisi de heyet raporu doğrultusunda okulun açılmasına uygun yerin Göl nahiyesinde bulunan arazi olduğu yönünde karar almıştır. Ziraat

Nezareti de süreçte 58000 kuruş ödenek ayırmıştır. Bu ödenekle Taşköprü’de bahse konu olan arazinin alınması da mümkün değildir. Kararın ardından Taşköprü kazasının yetkili kurulları Payitahta haklarının gasp edildiği, yanlış kararlar alındığı yönünde Valiliği şikâyetinde bulunmuşlardır. Ancak bu şikâyetlerin bir karşılığı olmamıştır (Kastamonu, 1910(1835), s. 1).

Şubat 1910’da başlayan süreç Nisan ayına gelindiğinde okulun Göl nahiyesinde kurulması kararıyla neticelenmiştir. Nitekim ziraat mektebinin ihale yoluyla yapımı mümkün olmadığından emaneten yapılmak üzere Belediye Başkanı Muhittin Bey, Şeyh Ziya Efendi ve Ziraat Memuru Raif Beyden oluşan bir komisyon kurulmuştur. Komisyon inşaatın yapımında mimar Mehmet Çavuş’u görevlendirmiştir (Kastamonu, 1910(1852), s. 1).



Fotoğraf 1. Kastamonu Ziraat Mektebi (URL)

2.1. Okulun Açılış Süreci

Ülkesi ve milletin istikbali için gelecek tasavvuru yapan sorumluluk sahipleri geleceğin inşasını en hassas şekilde planlarlar. Planlamaya bağlı olarak icra süreci şekil almaya başlar. Aslında bir kurumun ortaya çıkışının arka planında çok büyük bir emek bulunmaktadır ancak avam sonucu değerlendirdiği için neticeler üzerinden sürece dair emeği görmezden gelir ve çoğunlukla bu emeğin kadrini ortaya koyamaz. Mektebin inşası sürecinde bölge halkında belirtilen hususa dair bir kıymet bilmezlik durumu oluşmuştur. Özellikle okulun Taşköprü’de yapılmaması nedeniyle il yönetimi bölge dinamikleri tarafından eleştirilere maruz kalmıştır.

Valiliğin resmi yayın organı olarak hareket eden Kastamonu gazetesinde (Kastamonu, 1910(1855), s. 1) çıkan haberde “mamafih Kastamonu valisinin ne yaptığını, ne iş gördüğünü nasıl çalıştığını anlamak isteyenler varsa Nezaretlerle mütemadiyen vuku bulan evrak dosyalarını bir kere görmeleri kifayet eder. Harbiye Nezaretinden 7-8 bin liralık sipariş alındı. Bu 8000 liralık çadır ipini hazırlayacak olan Kastamonululardır. Hesabını tarz-ı ticareti bilenler için bu para o sanatı ilerletecek büyük hatveler temin eder. Orman icraatı herkesin takdir edeceği derecede meydandadır. Tarik-i umumiye için Nafia Nezaretinden 150000 liralık tahsisat kopartıldı. 328 Şubat’ın evahirine doğru Kastamonu’nun tarik-i umumiyesi otomobile mervut bulunacak. Bunlar icraat-ı esasiyenin en metin ve payidar cihetleri olduğu gibi Vali Bey bilhassa ziraatın terakkisi için pek ziyade uğraştı. Bin türlü yokluklar içinde mekteb-i sanayi demirhanesi ıslah

edildi. Numune tarlaları yapıldı ve nihayet hepsinin hulasa-i tekâmülü olarak ziraat mektebinin vaaz-ı esası resmî icra edildi. “Vaz’-ı esas-ı resmî” bir temel atmaktan ibaret ise de mektebin vücut bulduğuna şahid-i celîdir. Buna kalbinde hubb-ı vatandan hamiyet ve fedakârlıktan başkasını taşımayan Hüsnü Bey’in nasıl bir şevkle ve vatanperver bir biçimde çalıştığını anlamak için vaz’-ı esas-ı resmî merasimi esnasında irad-ı nutuk ederken döktüğü iki katre-i tesir kâfidir” denilerek Vali Beyin icraatları ve okulun açılış sürecine değinilmiştir.

Zira Ziraat Mektebi Kastamonu ve çevresinin ziraatının gelişmesinin ve geleceğinin adı olacaktır. Okulun yapımı sürecinde özellikle Kastamonu milletvekili İsmail Mahir Efendi ve Kastamonu Ziraat Müdürü Raif Efendi’nin büyük emekleri olmuştur. Okulun temel atma töreni 12 Ağustos Perşembe günü sabah saat 08:00’de Vali Bey ve heyetin okul mahalline gelmesiyle başlamıştır. İlk olarak Ziraat Müdürü Raif Bey ziraatın bir ülke için öneminden, ziraatın gelişmesi için ziraat eğitiminin ve mekteplerinin hayati öneminden bahsetmiştir. Okulun Osmanlı coğrafyasında başka örneğinin bulunmadığını belirtmiştir. Gayretlerinden dolayı Vali Beye teşekkür ederek konuşmasını sonlandırmıştır. Okulun temel atma törenindeki konuşmasında Vali Mehmet Hüsnü Bey “ben kısa söyleyeceğim bu mektep gayet kıymetli bir tuhfedir. Ondan lazımı derecesinde istifade etmek için çalışalım” demiştir. Yapılan duanın ardından merdivenle temele inerek “inkılap-ı siyasi neticesi olarak Cenab-ı Hak böyle feyizdar bir temel vaz’ına muvaffak kıldığından dolayı gayet müfterihim” sözleriyle birlikte gözyaşlarıyla ilk taşı temele koymuştur. 1911 yılı Ocak ayında Vali Beyin ziyaret ettiği okul inşaatı tamamlanmak üzeredir (Kastamonu, 1911(1873), s. 1).

17 Mart 1911’de okulun başlanan müstemilatının bitmesiyle birlikte okula süthane, meyve kurutmak için bir mekân ve tavukçuluk için de ayrı bir kümesin yapımı için İl Meclisinde karar alınmıştır (Kastamonu, 1911(1884), s. 1). Okul 14 Ağustos 1911’de resmen açılmış, Ağustosun sonuna doğru da öğrenci kabulüne geçilmiştir (Kastamonu, 1911(1902): s. 1). Okulun açılışından üç ay sonra Kasım ayında okulda büyükbaş hayvan üretimi için Plevne’den 2 boğa ve iki inek tedarik edilmiştir (BOA, HR.SFR.04: 858/44/2). Bu durum okulun öğrenci kabulüyle birlikte kuruluş amacına yönelik üretim faaliyetlerini süratle yürüttüğü olarak değerlendirilebilir. Okulun kuruluş nizamnamesi altı bölüm olarak oluşturulmuştur. İlk bölümde okulun teşkilat yapısı hakkında detaylar bulunmaktadır. İkinci ve üçüncü bölümde okula öğrenci kabulünün detayları ile mezuniyet sürecine dair bilgiler yer almaktadır. Dördüncü bölümde öğretim programı, beşinci bölümde ise öğretim kadrosunun görevleri belirtilmiştir. Altıncı bölümde okul yönetiminin usul ve esasları hakkında bilgiler sunulmuştur. Aşağıda paylaşılan tabloda belirtilen hususların detayları yer almaktadır:

Tablo 1. Kastamonu Ziraat Mektebi Nizamnamesi (Kastamonu, 1911(1902), s. 1-2).

Bölüm	Uygulama İçeriği
Birinci Fasıl Okulun Teşkilat Süreci	Osmanlı ülkesinde çiftçi, besici yetiştirmek için Ziraat Nezareti bünyesinde Ziraat Mektebi adı altında okullar açılacaktır. Okulda eğitim gören talebeye ve dışarıdan eğitime dâhil olmak isteyenler için modern tarım ve hayvancılık yöntemleri ile teorik ziraat bilgisi öğretilir. Okul 3 öğretim yılı faaliyet gösterir. Her öğretim yılı için okula 30 öğrenci kabul edilir. Okula sınavla ücretsiz, ücretli, yatılı ve gündüzlü öğrenci kabul edilir. Okul ücretleri Ziraat Nezareti tarafından belirlenir.
İkinci Fasıl Öğrencilerin Okula Kabul Şartları ve Sınavlar	Öğrenciler öncelikle Osmanlı vatandaşı olmalı, bağ bahçe işleriyle meşgul ve ahlaklı çiftçi çocuklarından olmalıdır. Öğrenciler 16-22 yaş aralığında olmalı ve bedenlen sağlıklı olmalıdır. Vilayet merkezlerinde oluşturulan beş kişilik komisyon okula başvuran öğrencilerin evraklarını kontrol etmekle yükümlüdür. Öğrencilerin geldikleri bölgelerin yönetimlerinden temin

	ettikleri belgelerde eksiklikler varsa sınava kabul edilmeyeceklerdir. Sınav matematik, genel coğrafya, okuma-yazma bilgisinden yapılacaktır. Başarılı öğrencilerin yolluk ücretleri vilayetin ilgili resmi kurumlarınca karşılanacaktır. Okula intikal eden öğrenciler okul yönetimince ayrıca sınava tabi tutularak kendilerine okul numarası verilecektir. Her öğretim yılı sonunda öğrenciler sınav komisyonunca yapılacak sınavlardan geçmekle yükümlüdür. İdare yılsonu raporlarıyla okul faaliyetlerinin detaylarını Ziraat Nezaretine bildirmekle yükümlüdür.
Üçüncü Fasil Öğrencilere Verilecek Ödüller	Okulu başarıyla tamamlayan öğrencilere diploma verilir ve öğrencilerin memleketlerine dönüş yolluğu okul idaresi muhasebesince karşılanır. Okul tarafından dönem birincisine 1500, ikincisine 1000 ve üçüncüsüne 800 kuruş ödül verilir. Okulda ücretsiz okuyan ve pekiyi dereceyle mezun olan öğrenciler kuradan muaf tutulacaklardır.
Dördüncü Fasil Eğitim-Öğretim Faaliyeti (Derslerin İçeriği)	Teorik Dersler: Türkçe, Arazi Kanunu Bilgisi, Matematik, Tarla Düzen Bilgisi, Fizik, Kimya, Ziraat Bilgisi, Ziraat Muhasebe Bilgisi Pratik Dersler: Bahçıvanlık; sebze bahçesi, meyve bahçesi, ağaç budama ve aşılama Bağcılık; bağ yetiştirme, budama, aşılama Ayrıca; dut bahçesi düzenlemek, ipek böceği yetiştirmek, hayvan koşumu, çift hayvanı bakımı, tohum ekimi, mahsul toplama bilgisi, keten ve kendir kullanma bilgisi, koyun kırkımı, çiftlik arabası ve alet kullanımı, hayvan hastalıklarını tanıma ve tedavi yöntemleri, tereyağı ve peynir imali, alet tamiri bilgileri öğretilir.
Beşinci Fasil Okul Heyeti ve Görevleri	Okul idaresi bir müdür ve yardımcısından oluşur. Müdürün görevi eğitim sürecinin idaresidir. Türkçe öğretmeni öğrencilere dilbilgisinin yanında arazi ve ziraata yönelik kanun ve uygulamaları öğretir. Matematik öğretmeni öğrencilere matematik bilgisinin yanında saha ve zemin uygulamaları bilgisi öğretir. Fizik ve Kimya öğretmeni temel fizik ve madde bilgisini öğretir. Ziraat öğretmeni ziraat bilgisi ve hayvan bakımı bilgisini öğretir. Ziraat uygulamaları öğretmeni tarlada yapılması gereken usul ve esasları talim ettirir. Bahçıvan, sebze meyve yetiştiriciliği, aşılama ve budama işlemlerini talim ettirir. Baytar, hayvan hastalıklarını tanıma ve tedavi yöntemlerini talim ettirir. Muhasebe öğretmeni çiftlik defteri kullanımını talim ettirir. Çiftçi, koşumcu, ahırcı, peynirci, marangoz gibi görevliler görev yerleriyle ilgili her türlü teknik detay bilgisini öğrencilere uygulamalarıyla talim ettirir. Öğretmenlerden müteşekkil eğitim komisyonu iki haftalık periyotlarda toplanarak eğitim-öğretim sürecini değerlendirir, çeşitli öneri ve kararlar alabilir.
Altıncı Fasil Okul ve Çiftliğin İdaresi	Müdür, memur ve öğretmenlerin amiri ve harcama yetkilisi olarak okulun idari ve mali sorumlusudur. Ziraat öğretmeni okulun düzeninden sorumlu olacak ve gerekirse müdüre vekâlet edebilecektir. Muhasebeci okulun kasa ve genel muhasebesinden sorumlu olacaktır.

Kastamonu ziraat mektebi planlama sürecinden başlayarak inşa edilmiş sürecine ve dahi öğretim eylemlerinin denetlenme sürecine kadar her aşamasında Tarım Bakanlığının denetiminde faaliyet göstermiştir. Valilik ve ziraat müdürleri nezdinde okul belirli aralıklarla denetlenmiştir. Okul 3 yıllık eğitim veren bir okul olmakla birlikte yatılı ve gündüzlü öğrenci kabulü sağlamıştır. Okula öğrenci kabulü ilk etapta sınavla yapılmıştır. Ancak okullaşmanın yaygınlaştığı ilerleyen yıllarda rüştiye ve idadi mezunlarının kaydı doğrudan alınmıştır (Kastamonu, 1920(2349), s. 1). Hiyerarşik anlamda okulun faaliyetlerinden birinci derecede okul müdürü sorumlu olmuş, raporlamalarını Tarım Bakanlığına öğretim yılı sonlarında yapmakla yükümlü olmuştur. Teorik ve pratik tarıma ve hayvancılığa dair her türlü bilginin verildiği okul Eğitim Bakanlığına bağlı okulların

öğretim sistematığına benzer bir sistemle çalışmıştır. Aşağıdaki tabloda okulun 1920 yılına ait ders programı paylaşılmıştır:

Tablo 2. Kastamonu Ziraat Mektebi Ders Programı (Vurgun, 2021, s. 98).

Sınıf	Dersler
Birinci Sınıf	Din Bilgisi, Ziraat, Türkçe, Tabakat, Fransızca, Kimya, İslam Tarihi, Hayvanat, Güzel Yazı, Hesap
İkinci Sınıf	Din Bilgisi, Ziraat, Hesap, Türkçe, Bitkiler, Böcekler, Bahçıvanlık, Hendese, Hikmet, Ziraat Muhasebesi, Fransızca, Hayvanat, Kimya, Coğrafya
Üçüncü Sınıf	Din Bilgisi, Ziraat, Kimya, Teknik Ziraat, Meyvecilik, Fransızca, Zirai İnşaat, Fizik, Cebir, Yazma

Okulun ders programı (Kastamonu, 1920(2349), s. 1) Bursa Hamidiye Ziraat Mektebiyle aynı olarak uygulanmıştır. Program değerlendirildiğinde tüm sınıflarda yabancı dil bilgisinin öğretilmesi öğrencilerin ziraat bilgisini yabancı kaynaklardan öğrenmesini kolaylaştırıcı mahiyette olduğu düşünülebilir. Din Bilgisi dersinin olması öğrencilerin temel ahlak öğretileriyle hareket etmesi hususunda hassas davranıldığı şeklinde değerlendirilebilir. Ders programının ziraatın tüm yönlerine vakıf bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir biçimde ele alındığı ifade edilebilir.

Müdür Tahsin Bey'in¹ gayretleriyle okulun öğretmen kadrosu tamamıyla okul mezunlarından teşekkül etmiştir. Bu sayede bölgenin çiftçilerine ve çiftçi adaylarına modern tarımın uygulamalı olarak öğretildiği bir bilim yuvası haline gelmiştir. Okula 1920-1921 öğretim yılından itibaren rüştiye ve beş senelik idadi mezunları kabul edilmeye başlamıştır. Aynı yıl Vali Cemal Bey'in onayıyla, gerekli teçhizatların ve yapım maliyetlerinin karşılanması için okulun yatırım bütçesi 4500 lira olmuştur. Okul 1921-1922 öğretim yılında ise kapasite artırımına gitmiştir. Bu sebeple okul müstemilatına ilave derslik, yatakhane, hamam, kümes, ahırlar dâhil edilmiştir (Kastamonu, 1920(2349), s. 1). Okulun ihtiyacı olan koyun ve koyun sütünden mamul ürün üretimi için Ilgaz eteklerinden 32 koyun okula kazandırılmıştır (Kastamonu, 1920(2354), s. 1).

Okul faal bulunduğu dönemlerde yasal sorumluluk gereği ve denetim çerçevesinde Kastamonu Valileri tarafından dönem dönem denetlenmiştir. Ziyaret olarak da kabul edilebilecek bu temaslarda okulun ihtiyaçları okul idaresi tarafından üst idareye iletilmiş, üst idare de yapılan uygulamaları yerinde denetleme imkânı bulmuştur.

Bu çerçevede 16 Nisan 1920'de Vali Cemal Bey, Alay Komutanı Osman Bey, İl Ziraat Müdürü Ahmet Hamdi Bey okulu ziyaret etmişlerdir. Bölge eşrafı ve okul yönetimi karşılama töreni düzenlemiştir. Heyet okul bahçesini, derslikleri, yatakhaneyi, süthaneyi, ziraat hangarını ve ahırları gezmiştir. Özellikle ahırların inşa edilmiş tarzının gayrisihhi oluşu heyetin dikkatini çekmiş, yeni ahırların inşa edilmesi talimatını vermişlerdir. Müdür Tahsin Bey okulun koyun ihtiyacı olduğunu belirtmiş, Vali Bey heyette yer alan görevlilere koyunların temini için talimat vermiştir. Heyet süthanede krema yapımı sürecine katılmıştır. Sanayi mektebinde imal edilen kovanlar ve arıcılık faaliyeti yerinde müşahede edilmiştir. Vali Bey ziyaretin sonunda okulun ziyaret defterine "çiftçi mektebini ziyaret ettim. Memleket için pek mühim olan bu müessesenin büyük bir istikbali vardır. O tekemmül ettikçe memleket de ümran ve terakkiye doğru tekemmül adımlarını atacaktır. Bu mektep çiftçilik beşiğidir. Etfal burada nema ve taazzuv edecek, memlekete nafi uzuvlar olacaktır. Müdürüyle heyet-i talimiyenin gayret ve himmetlerinden çok şeyler beklemek hakkımızdır. Mektebin nevakısı ikmal edilmelidir.

¹ Tahsin Bey 1915 tarihli bir belgede; 1915'ten önceki dönemde Okulun müdür muavinliğinde görevli iken, çekirge istilası nedeniyle görevinde ihmal görülen Urfa Ziraat Müdürünün yerine tayin edilmiştir. Bu görevinin ardından yeniden Okula müdür olarak atıldığı anlaşılmaktadır (BOA, DH.UMVM: 77/31/27).

Mesela su eksik, ahırlar ve kümesler nâ-tamam. Biz mektebe bakarsak o da gülyüz gösterecektir” şeklinde yazmışlardır. Alay Komutanı Osman Bey de ziyaret defterine “çiftçi mektebinin şekli-i hazırını gayet iyi ve âtisini büyük mikyasta terakkiye müsait bulduğumu, müdür ve muallimîne şükranla şerh verdiğimi arz eylerim” ifadelerini not düşmüştür (Kastamonu, 1920(2349), s. 1).

Okul 26 Ağustos 1923'te dönemin Valisi Fatin Bey, Ziraat Müdürleri Basri ve Fuat Bey tarafından denetlenmiştir. 1920 ve 1921 yıllarında yapılan okulun revizyon çalışmaları, okula modern bir görünüm kazandırmıştır. Nitekim heyet üyeleri üretim ünitelerinde müşahede ettikleri verimlilikten memnun kalmıştır (Kastamonu, 1923(2512), s. 1).

Okulun bulunduğu arazide Tarım Bakanlığının tarımsal faaliyetlerini Cumhuriyet döneminde de sürdürdüğü söylenebilir. Ancak Ziraat Mektebi'nin eğitim-öğretim faaliyetlerine ne zaman son verdiği ile ilgili somut bilgilere ulaşılamamıştır. 1936'da fidanlıkta bir öğretmen okulu açılmak istenmiştir. Gerekli girişimlerde bulunmuş, Ankara'dan bürokratlar okul arazisine gelerek incelemeler yapmışlardır. Okul 1938'de açılmıştır. Öğretmen ve müfettişlerin konaklama ihtiyaçlarını karşılamak için okulun yakınında iki ev kiralanmış, öğretmenlerin tahsisatı merkez bütçeden vilayete aktarılmıştır. Okulun kontenjanı 75 olarak belirlenmiş, müracaat sayısı 210 olmuştur. Talebin fazla olması nedeniyle yatakhaneye ilaveten konaklama ihtiyacı için çadırlar kurulmuştur. Okulun bulunduğu arazi ve müstemilat 1940 yılından itibaren köy enstitüsü adında faaliyet göstermiş, 1975-76 öğretim yılından itibaren Göl Öğretmen Okulu olarak eğitim sürdürülmüştür (Bektaş, 2015, s. 125-133). 1967-1968 öğretim yılından itibaren okulun bulunduğu arazide yer alan bahçe kültürleri istasyonunda bir bölge ziraat okulu açılmıştır. Ortaokulu bitiren öğrenciler bu okula kayıt yaptırabilmektedir. Aynı yıl içerisinde okul 25 yatılı ve 25 gündüzlü öğrenciyle öğretime devam etmiştir. Okul statü olarak Tarım Bakanlığına bağlı olarak kurulmuştur (İl Yıllığı, 1973, s. 221). Okul yakın tarihe kadar üretme istasyonu olarak hizmet vermiştir (Eski, 2000, 72). Günümüzde ise okul arazisinde İl Tarım ve Orman Müdürlüğüne bağlı Gökçöy Orman Fidanlık Şefliği faaliyetlerini sürdürmektedir.

Sonuç

Toprağa bağlı olarak tarımsal üretim tarihsel süreçte insanlığın daima gündeminde olmuştur. Tarımsal üretimin kalitesi ve miktarını belirlemek için birçok parametre bulunmaktadır. İklim koşulları, toprağın mineral açıdan sahip olduğu içerik, toprağın ekim ve biçim koşulları, kullanılan alet ve edevatların niteliği bu parametrelerden birkaçıdır. Osmanlı Devleti sahip olduğu geniş toprakların yönetimi ve değerlendirilmesi hususunda farklı toprak yönetim sistemleri uygulamıştır. Türk-İslam devletlerinin İslam hukuku çerçevesinde uyguladıkları toprak yönetimini benimsemiştir. Değişen dönemsel şartlara bağlı olarak toprak rejimleri ile ilgili de kanuni değişikliklere gidilmiştir. Aynı zamanda toprağın sunduğu ürünün verimliliğini artırmak için de çağın gerektirdiği usul ve uygulamaları benimsemiştir. Nitekim Tanzimat dönemiyle birlikte 1838'de daha sonra adı Meclis-i Umur-u Nafia olarak değiştirilecek olan Tarım ve Sanayi Meclisi kurulmuştur.

1843'te Maliye Nezareti gözetiminde Ziraat Meclisleri kurulmuş, taşradaki teşkilatlara ziraat müdürleri atanmıştır. 1846 yılında daha önce Ticaret Nezareti'ne bağlı olarak faaliyet yürüten ziraat meclisleri, yeni oluşturulan Ziraat Nezareti'ne bağlanmıştır. Böylece tarım politikaları ve tarıma dair yeni düzenlemeler Ziraat Nezareti bünyesinde yürütülmüştür. Bursa Karacabey ve Mihaliç çiftliklerinde yün üretimini destekleyici merinos koyunu üreticiliği yapılmıştır. Tarımsal ürün kalitesini artırıcı Sultanahmet'te

uluslararası sergi düzenlenmiş, yurtiçinde yetişen ürünler sergilenerek üretime yönelik farkındalık oluşturulmak istenmiştir. Çiftçileri ekonomik açıdan desteklemek adına memleket sandıkları oluşturulmuş, çiftçiler bankacılık sistemleriyle desteklenmiştir. Birtakım modern makinaların ve ithal tohumların ithalatında vergi muafiyeti sağlanmıştır. Çeltik üretimi, bağcılık çıkarılan yasalarla desteklenmiş ve üreticilere belli sürelerle vergi muafiyeti sağlanmıştır. Tanzimat sürecinde ziraatta yaşanan gelişmeler Meşrutiyet evresinde de sürdürülmüştür. Ziraatın geliştirilme çabalarına ilaveten eğitim yoluyla da bir modernleşme amaçlanmıştır. Ayamama'da Fransa'daki Grignon Yüksek Ziraat Okulu örnek alınarak Mekteb-i Ziraat-ı Şahane açılmıştır. 1848'de kapatılan bu okulun ardından II. Abdülhamit döneminde 1891'de Bursa Hamidiye Ziraat Mektebi ve hemen ardından Halkalı Ziraat Mektebi açılmıştır. 1898'de Ankara'da açılan ziraat mektebinden sonra Kastamonu'da da ziraat mektebi açılmıştır.

Kastamonu Ziraat Mektebi, kendisinden önce açılan okulların uyguladığı benzer programları uygulayan bir okul olmuştur. Okulun açılma sürecinde okulun nerede konuşlanacağı ile ilgili birtakım tartışmalar olsa da okul Gökçöy'de öğretime başlamıştır. Okul bölge ziraatını destekleyici öğretim faaliyetleriyle eğitimli çiftçilerin nitelikli zirai üretim yapmalarını teşvik etmiştir. Osmanlı Devleti'nden Cumhuriyete ziraat eğitimi ve zirai üretim faaliyetlerinde, yöresel ekonominin kalkınmasında Kastamonu Ziraat Mektebi'nin katkısı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu bağlamda günümüzde Kastamonu'da sürdürülen besicilik, tarımsal üretim ve nitelikli tür çeşitliliği, Kastamonu Ziraat Mektebi'nin faaliyetleri kapsamında geliştirilmiştir. Okulun mezunlarının bir kısmı okulda öğretmen kimliğiyle bölge çiftçiliğinin geliştirilmesini sağlamış, diğer kısmı ise okuldan elde etmiş oldukları bilgileri sahada kullanarak üretimin çeşitliliği ve verimliliğine destek olmuşlardır. Okul Valiler tarafından sık sık denetlenmiştir. Eğitim, üretim kalitesini artırıcı teşviklerle ve okul binasının müstemilatına birtakım ilavelerle kapasite artırılmak istenmiştir. Okul bulunduğu arazi itibarıyla bölge hafızasında eğitim arazisi olarak yer etmiştir. Bu kapsamda okul arazisinde köy enstitüsü ve öğretmen okulu gibi eğitim kurumları bölgeye farklı amaçlarla da olsa hizmet etmeye devam etmişlerdir.

Çalışmada 1911 yılında öğretime başlayan Kastamonu Ziraat Mektebi'nin kuruluş süreci ile ilgili daha önce akademik düzeyde paylaşılmayan bilgiler sunulmuştur. Ayrıca okulun kuruluşundan kapanma sürecine kadar yaşanan gelişmeler genel hatlarıyla ele alınmaya çalışılmıştır. Bu çalışma ile esasen okulların projelendirilme sürecinde ve devam eden süreçte yaşanan gelişmeler dikkate alınarak günümüzdeki planlamalara ışık tutulabilir. Yerel yönetimlerin planlamada bölgelerini kalkındırmak adına bazen merkezi yönetimleri yanlış yönlendirebildikleri ve merkezi yönetimi baskı altına almaya çalışabildikleri hususuna bu çalışma ile değinilmiştir. Bir ziraat mektebinin hangi şartlar altında açıldığı, açılış töreninde ne gibi ritüellerin uygulandığı yine bu çalışma ile ortaya konulmuştur. Ziraat ve eğitim dönün konusu olduğu gibi günümüz ve geleceğin de konusudur. Bu çalışma geçmişteki ziraat eğitiminin ve koşullarının detaylandırılması ile gelecekteki ziraat eğitimi ve planlamalarına faydalar sağlayabilir.

Kaynaklar

Akyüz, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

Albayrak, M., Şeker, K. (2014). *Arşivo Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme*. İstanbul: Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı Yayınları.

Bektaş, Y. (2015). *Kastamonu İli Cumhuriyet Dönemi Ortaöğretim Kurumları (1923-1950)*. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi.

Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı (BOA). Dahiliye Umur-ı Mahalliye-i

- Vilayat Müdüriyeti, DH.UMVM: 77/31/27.
- Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı (BOA). Hariciye Sefareti, HR.SFR.04: 858/44/2.
- Çeşme, V. (2014). Halkalı Ziraat Mektebi: Eğitimi, Eğitimci Kadrosu, Örnek Çiftliği ve Yayınları. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları* (16), 73-99
- Direk, M. (2010). *Tarım Tarihi ve Deontoloji*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Ergin, G. (2017). *Çağlar Boyunca Tarım İnsan Toplum*. Manisa: Menteşe Belediyesi.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi*. İstanbul: Eser Matbaası.
- Eski, M. (2000). *Kastamonu Valileri (1838-2000)*. Kastamonu Valiliği İl Özel İdare Yayınları.
- Gökmen B. (2006). *Osmanlı'da Ziraat*. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- Gölcü, B. M., Erer, S. (2014). Mülkiye Baytar Mektebi Âlisi Ders Programı (1896). *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, IV. National Symposium of the History of Veterinary Medicine and Professional Ethics 21-23 May 2014, 16-17.
- Kadioğlu, S. (2005). Osmanlı Döneminde Türkiye'de Ziraat Okulları Üzerine Notlar ve "Tedrisat-ı Ziraiye Nizamnamesi". *Kutadgubilig: Felsefe Bilim Araştırmaları* 0(8), 239 - 257.
- Kansu, N. A. (2016). *Türkiye Eğitim Tarihi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Kastamonu, 25 Kanunusani 1325/7 Şubat 1910, nr.1826.
- Kastamonu, 29 Mart 1326/11 Nisan 1910, nr. 1835.
- Kastamonu, 26 Temmuz 1326/8 Ağustos 1910, nr. 1852.
- Kastamonu, 16 Ağustos 1326/30 Ağustos 1910, nr. 1855.
- Kastamonu, 14 Mart 1327/17 Mart 1911, nr. 1884.
- Kastamonu, 27 Kanunuevvel 1326/9 Kanunusani 1910, nr. 1873
- Kastamonu, 17 Temmuz 1327/1 Ağustos 1911, nr. 1902.
- Kastamonu, 22 Nisan 1336/22 Nisan 1920, nr. 2349.
- Kastamonu, 11 Ramazan 1338/29 Mayıs 1336, nr. 2354.
- Kastamonu, 26 Ağustos 1339/15 Muharrem 1342, nr. 2512.
- Kastamonu İl Yıllığı. (1973). Yarı Açık Cezaevi Matbaası.
- Keskin, Ö. (2010). Osmanlı İmparatorluğu'nda Modern Ziraat Eğitiminin Yaygınlaşması: Ankara Numune Tarlası ve Çoban Mektebi. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi* 28(28), 87-106.
- Özçelik, A. (2015). *Tarım Tarihi ve Deontolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Özlu, Z. (2012). 19. Yüzyıl Sonlarında Osmanlı Devletinde Veterinerlik Mesleği ile İlgili Bir Değerlendirme. *Bellekten* 76, 239-260.
- Sakaoğlu, N. (2018). *Türkiye Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınevi.
- URL. https://katalog.ibb.gov.tr/yordam/?p=1&q=kastamonu+ziraat+mektebi&alan=tum_txt_016675_016675&demirbas=Krt_016675_016675 adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, M. A. (2008). Osmanlı'da İlk Çağdaş Zirai Eğitim Kurumu: Ziraat Mektebi (1847-

1851). *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi* 24 (24), 223-240.

Vurgun, A. (2021). II. Abdülhamit Döneminde Zirai Eğitim Hamlesi: Hüdavendigâr Hamidiye Ziraat Ameliyat Mektebi ve Numune Çiftliği. *Selçuk Türkiyat* (51), 83-114.

Vurgun, A. (2022). *II. Abdülhamid Döneminde Bursa'da Eğitim*. İstanbul: Paradigma Akademi.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1113-1127.
|| Geliş Tarihi-Received: 06.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 05.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1356167

Demokrat Parti Dönemi Ardahan Kazasında Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları ve Kutlamaların Yerel Basına Yansıması (1953-1960)*

Republic Day Celebrations in Ardahan District during the Democratic Party Era and Their Reflections on the Local Press (1953-1960)

Güler ERTEM**
Orhan DOĞAN***

Öz

Millî bağımsızlık ilkesi gereğince kazanılan Türk Kurtuluş Savaşı'nın ardından; millî egemenlik ilkesine uygun olarak da 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet ilan edilmiş ve yeni devletin rejiminin adı resmen konulmuştur. Türk siyasi hayatında yeni bir safha açan bugünün millî bayram olarak kabul edilmesi Meclisin 19 Nisan 1925 tarihli oturumunda gerçekleşmiş ve bu tarihten itibaren Cumhuriyet Bayramı her yıl 29 Ekim'de yurt içinde ve dış temsilciliklerde kutlanmaya başlanmıştır. Tek Parti Dönemi'nde Cumhuriyet Halk Partisi Genel Sekreterliği'nin talimatları ile organize edilen ve halkın yoğun katılımıyla gerçekleşen Cumhuriyet Bayramı kutlamaları, ilerleyen yıllarda da kutlama programı bakımından benzerlik göstermiştir. Bu çalışmada, Kars vilayetine bağlı Ardahan kazasında, 1953-1960 yılları arası Cumhuriyet Bayramı kutlamaları ele alınmıştır. Yurt genelinde olduğu gibi Ardahan kazasında da Cumhuriyet Bayramı kutlamaları belli bir program dâhilinde ve halkın geniş katılımıyla gerçekleşmiştir. Çalışmada Ardahan'ın yerel gazetelerinden Serhad Ardahan ve Kurtuluş Ardahan gazeteleri esas alınmış olup ayrıca Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi belgeleri ve konu ile alakalı tetkik eserlerden faydalanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet, Bayram, Ardahan, Serhad Ardahan, Demokrat Parti.

Abstract

After the Turkish War of Independence, which was won in accordance with the principle of national independence; In accordance with the principle of national sovereignty, the Republic was declared on 29 October 1923 and the name of the regime of the new state was officially named. This day, which opened a new phase in Turkish political life, was accepted as a national holiday at the session of the Parliament on April 19, 1925, and since then, Republic Day has been celebrated every year on October 29 in the country and in foreign missions. Republic Day celebrations, which were organized under the instructions of the General

* Bu çalışma, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı'nda çalışılmakta olan "1927-1992 Yılları Arası Ardahan Kazası" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Öğr. Gör., Ardahan Üniversitesi, Rektörlük Ortak Dersler Bölümü, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, Ardahan/ Türkiye, e-posta: gulerertem@ardahan.edu.tr, ORCID:0000-0001-6786-3319.

*** Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Tarih Bölümü, Kahramanmaraş/ Türkiye, e-posta: odoğan@ksu.edu.tr, ORCID:0000-0002-9404-7752.

Secretariat of the Republican People's Party during the Single Party Period and took place with intense public participation, were similar in terms of the celebration program in the following years. In this study, Republic Day celebrations between 1953 and 1960 in the Ardahan district of Kars province were discussed. As is the case throughout the country, Republic Day celebrations in Ardahan district were held within a certain program and with wide participation of the public. The study was based on the local newspapers of Ardahan, Serhad Ardahan and Kurtuluş Ardahan, and also used Prime Ministry Republic Archive documents and research works related to the subject.

Keywords: Republic, Feast, Ardahan, Serhad Ardahan, Democratic Party.

Giriş

Millî Mücadelenin başarıyla sonuçlanmasının ardından Saltanat kaldırılmış yeni Türkiye için yeni bir rejim tayin etme zamanı gelmişti. Fransız İhtilali ile Avrupa'da yaygınlaşan demokratik yönetimlere doğru yönelme süreci, dönemin asker ve aydın kadrosunun da dikkatini çekmişti. Cumhuriyet fikrini benimseyen kadro, daha öncesinde en iyi yönetim biçimi olarak Cumhuriyeti düşünen Mustafa Kemal Paşa önderliğinde, bu fikri uygulamaya koyulmuştur (Alpaslan ve Aydın, 2015, s. 263). Teşkilat-ı Esasiye Kanunu'nda yapılacak değişiklikleri görüşmek üzere özel bir Mütetassıslar Encümeni, Mustafa Kemal Paşa önderliğinde toplanmıştır. Ekim ayında gerçekleşen görüşmelerde; cumhurbaşkanının Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından, TBMM üyeleri içerisinde seçilmesine ve devlet başkanı olarak yasama yetkisinin yanında yürütme yetkisini de almasına karar verilmiştir. Cumhuriyetin ilanına yönelik gerçekleşen bir dizi görüşme ve toplantıların ardından Mustafa Kemal Paşa, 28 Ekim akşamı Fırka Heyet-i İdare ile gerçekleştirdiği toplantının ardından Çankaya Köşkü'nde organize edilen yemeğe katılanlara *Yarın Cumhuriyeti İlan Edeceğiz* demiştir. Mustafa Kemal Paşa ve İsmet Paşa 20 Ocak 1921 tarihli Teşkilat-ı Esasiye Kanununun içeriğinde yaptıkları çalışmada, ilk maddeye "*Türkiye Devletinin Hükümet şekli Cumhuriyettir*" ifadesini eklemiştir. Teşkilat-ı Esasiye Kanunu değişiklikleri Meclis Genel Kurulunda da görüşülmüş ve Cumhuriyetin ilanı oy birliği ile kabul edilmiş, böylece Türkiye'nin yeni rejimi de resmen belli olmuştur (Salman-Bolat, 2007, s. 52-54).

Cumhuriyetin ilanı az bir muhalefete rağmen ülkede ılımlı karşılanmış ve 29 Ekim 1923 gecesini başta Ankara olmak üzere yurttan şenlik içerisinde kutlanmıştır. 26 Ekim 1924 tarihli ve 986 numaralı kararname ile de yönetim şeklinin artık Cumhuriyet, Cumhuriyetin ilan gününün de 29 Ekim olduğu vurgulanarak, bugünün 101 adet top atılarak ve özel bir programla kutlanmasına karar verilmiştir. Söz konusu kararname ile 29 Ekim, resmi bayram statüsüne gelmeden evvel 1924 senesinde gerçekleşecek olan kutlamalar devlet tarafından tertip edilmiş, geniş katılımı da gerçekleştirmiştir. 1924 yılı kutlamaları ilerleyen yıllardaki kutlamaların da başlangıcı olmuştur (Haykır ve Çevik, 2014, s. 333; BCA, 030.18.01.01.011.48.17, s. 3).

Cumhuriyet Bayramı'nın millî bayram olarak kutlanmaya başlaması ise Mecliste, 19 Nisan 1925 tarihinde kabul gören; "*Türkiye dâhil ve haricinde devlet namına yapılacak millî bayram merasimi Cumhuriyetin ilan edildiği 29 Teşrinievvel günü icra edilir*" yasa ile olmuştur (TBMM Zabıt Ceridesi, D. 2, C. 18, 1976, s. 165). Halka yeni rejimi anlatmak, benimsetmek ve rejimin meşrutiyetinin sağlanmasının amaç edinildiği Cumhuriyet Bayramı kutlamaları, ilk yıllarda bir günlük ve üç bölümden oluşan bir programla kutlanmıştır. Resmî kabul ile başlayan kutlamalar, resmî geçitle devam etmiş gece ise fener alayları yapılmıştır (Salman-Bolat, 2007, s. 366; Haykır, 2021, s. 1356).

Cumhuriyetin ilanının ardından bayram kutlaması her yıl düzenli gerçekleşmekle beraber; sonraki yıllarda gerçekleşecek olan kutlamalara da örnek teşkil eden "10. yıl" kutlamalarına büyük önem verilmiştir (Yavaş, 2023, s. 259). Bu amaçla hükümet öncelikle

halkın katılımının daha fazla olacağı bir kutlama programı hazırlamıştır (Doğaner, 2007, s. 121). Hatta bu yıl 11 Haziran 1933'te içeriğinde kutlamaların üç gün süreceğinin de belirtildiği 2305 numaralı "Cumhuriyetin İlanının Onuncu Yıl Dönümü Kutlama Kanunu" çıkarılmıştır (Narin, 2023, 728). Yine kutlamaların 10. yılı münasebetiyle İstanbul'da bastırılmış olan inkılâp ve istiklâl konulu matbuların tayyarelerle yurdun muhtelif yerlerine atılması 19.10.1933 tarih ve 2305 sayılı kanunla kabul edilmiştir (Resmi Gazete, 23 Teşrinievvel 1933). Mustafa Kemal Paşa da Cumhuriyetin ilanının 10. yılı münasebeti ile Ankara'da yapılan büyük kutlama törenine katılmış ve bir konuşma gerçekleştirmiştir. Mustafa Kemal Paşa gerçekleştirdiği konuşmasında; kısa süre içerisinde büyük işler başardıklarını, yapılan işler içerisinde de en büyüğünün "temeli Türk kahramanlığı ve yüksek Türk kültürü olan Türkiye Cumhuriyeti" olduğunu söylemiştir. Ayrıca Cumhuriyet Bayramı'nın bir millet bayramı olduğunu da dile getiren Mustafa Kemal, bu bayramın her yıl huzur ve mutlulukla kutlanmasını dilemiştir (Şavklı, 2019, s. 365).

1935 yılına gelindiğinde kutlamaların bir düzen içerisinde ve yurt genelinde ortak bir bilinçle kutlanması amacı ile yeni bir kanun kabul edilmiş ve bu kanun ile tüm yurtda kutlanan bayramların ortak bir düzen ile yapılması kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda her vilayet merkezden gelen talimatlar doğrultusunda, kutlamalar adına yapılması gerekenleri özenle yerine getirmiştir (Şavklı ve Ertem, 2019, s. 202-203).

Ardahan'da Tek Parti Dönemi'nde yapılan Cumhuriyet Bayramı kutlamalarından sadece 1937 yılına ait kutlama kayıtlarına ulaşılabilmektedir. Ardahan CHP ve Halkevi başkanı tarafından CHP Genel Sekreterliği'ne gönderilen 31.10.1937 tarihli raporda; 1937 yılı Cumhuriyet Bayramı kutlamalarının Ardahan kazasında da gerçekleştiği belirtilmiştir (BCA, 490.01.1145.18.1, s. 23).

Kutlamaların 3 gün sürecek şekilde hazırlandığı bayram programı, 28.10.1937'de öğleden sonra başlamıştır. Kutlamalarda öncelikle halkevi binası önüne daha önceki yıllarda görülmemiş surette zarif bir tak¹ hazırlanmış, gece takın muhtelif yerlerindeki vecizelerin görünebilmesi adına da elektrik düzeneği kurulmuştur. Yine aynı günün gecesinde halkevine çalgı getirilmiş ve halk sabaha kadar milli havalar eşliğinde milli oyunlar oynamış, bu vesile ile de halkın Cumhuriyete olan bağlılığı pekiştirilmiştir.

29 Ekim'de ise halk, tören yeri olan Cumhuriyet alanında yer bulabilmek amacı ile erkenden kutlama programında kendilerine tahsis edilen alanlarda yerlerini almıştır. Tören alanında; hudut taburunun hazırladığı askerler, mektepliler ve köylerden davet edilen atlı-yaya halk ve Ardahan Halkevi'nin spor şubesinden seçilen sporcular bulunmuştur. Törende özenle hazırlanan resmigeçite halk, ellerinde parti bayrakları olmak suretiyle "Yaşasın Cumhuriyetin 14. yıl dönümü" nidalarıyla iştirak etmiş ve belediye tarafından yapılan takın altından canlı tezahüratlarla geçmiştir. Resmigeçitin ardından ise topluca şehitliğe gidilmiş ve bir söyleyle şehitliğe çelenk konulmuştur. Öğleden sonra ise tabur tarafından, halkın da faydalandığı şenlikler tertip edilmiştir. Programın gece bölümünde ise halkevinde milli oyunlar oynanmış, halkevi gösteri kolu tarafından *İstiklal* adlı piyes sahnelenmiştir. Ardından da belediye tarafından temin edilen havai fişekler atılmış, tabur tarafından da bir fener alayı tertip edilmiş ve bütün caddelerde şenlikler gerçekleşmiştir. Kazanın mülki idarecileri ve halkevinin özenle hazırladığı kutlamalara halk yoğun ilgi ile iştirak etmiş; hatta halkevinde gerçekleştirilen etkinliklerde izdiham nedeniyle bazen zabitanın müdahalesine ihtiyaç duyulmuştur. Kutlamaların 3. günü de aynı heyecan ve katılımı gerçekleşmiştir (BCA, 490.01.1145.18.1, s. 24).

¹ Milli bayramlarda veya önemli bir olayı anmak amacıyla tertip edilen şenliklerde, geçit yapılacak yelere kurulan, yazı ve çiçeklerle süslü kemer. <https://sozluk.gov.tr/>.

Cumhuriyet Bayramı kutlamaları Demokrat Parti Dönemi'nde de 3 günlük program çerçevesinde, aynı hissiyat ve önemle kutlanmaya devam etmiştir. Çalışmamızın konusu içeren Demokrat Parti Dönemi Ardahan kazası Cumhuriyet Bayramı kutlamalarında, Ardahan yerel basınına başvurulmuştur. Yaklaşık 40 yıl Rus işgali altında kalan, ardından Gürcü işgaline uğrayan Ardahan, 23 Şubat 1921 de işgalden kurtarılmış ve anavatana katılmıştır (Konukçu, 1953, s. 558-559). 1921-1926 yılları arası vilayet olan Ardahan, 26 Mayıs 1926'da çıkarılan kanunla Kars vilayetine bağlanarak kaza statüsüne getirilmiştir. 27 Mayıs 1992'de tekrar vilayet olan (Şimşek, 2015, s. 207-208) Ardahan'da yayın hayatının 1922 yılında çıkarılan "Yeşil Yuva" dergisi ile başladığı görülmüştür. Ayda bir çıkarılan "ilmi, edebi bilhassa terbiyevi mecmua" olduğu belirtilen derginin mesul müdürü ve imtiyaz sahibi Ali Rıza Bey'dir (Yeşil Yuva, 1 Ekim 1922). İlk sayısı 1 Ağustos 1922'de Artvin'de çıkarılan dergi, Ali Rıza Beyin memur olması ve tayin durumundan üçüncü sayısından itibaren Ardahan'da ardından da Muğla'da çıkarılmıştır (Sarıkaya, 2020, s. 398).

Yeşil Yuva'nın ardından 1932 yılında Ardahan Merkez Mektebi tarafından "Küçük Mektepli" adında, pazar günleri yayımlanan bir gazete çıkarılmıştır. Mesul müdürü mektep muallimlerinden İsmail Hakkı Bey'in olduğu gazetenin ulaşılan tek sayısı 20 Şubat 1933 tarihli 19. sayıdır (Gündoğdu vd., 2022, s. 451). Küçük Mektepli gazetesinden sonra 1950 yılının başlarına kadar Ardahan yerel basına ait herhangi bir bulguya rastlanılamamıştır.

14 Mayıs 1950 seçimlerinde iktidara gelen Demokrat Parti'nin 1931 Matbuat Kanunu ve değişikliklerini 5680 sayılı yeni basın kanunu ile yürürlükten kaldırması ile (Baran, 2018, s. 394) Ardahan'da da basın hayatının canlandığı, başta günlük, siyasi gazeteler olmak üzere mesleki alanda da dergilerin çıkarılmaya başlandığı görülmüştür. 7 Mayıs 1953 tarihinde basım yeri Kars olan Ardahan'a ait 2 gazete çıkarılmıştır. Bu gazeteler; sahibi Orhan Erdoğan ve neşriyat müdürlüğünü Arslan Güven'in yaptığı "Ardahan", sahibi ve mesul müdürü Veli Özkan'ın olduğu "Ardahanın Sesi" gazeteleridir (Ardahan, 7 Mayıs 1953, s. 1; Ardahan'ın Sesi, 7 Mayıs 1953, s. 1). Siyasi oldukları belirtilen ve günlük çıkarılan gazetelerin yayın hayatları kısa olmuştur (Ardahan, 18 Mayıs 1953, 1; Ardahanın Sesi, 19 Mayıs 1953, s. 1).

Bu çalışmanın ana kaynakçasını oluşturan Serhad Ardahan Gazetesi de 1953 yılı Ağustos ayında, tarafsız siyasi bir gazete olarak yayın hayatına başlamıştır. Gazetenin imtiyaz sahibi Haşim Dursunoğlu, mesul müdürü ise Kemal Okyay'dır. Haftada iki, pazartesi ve cuma günleri çıkarılmaya başlanan gazete (Serhad Ardahan, 3 Ağustos 1953, s. 1) 1980 yılına kadar yayın hayatını sürdürmekle beraber Ardahan'ın en uzun soluklu gazetelerinden olmuştur (Serhad Ardahan, 21 Nisan 1980, s. 1). Serhad Ardahan gazetesinin ardından, Kurtuluş Ardahan gazetesi de 1953 yılında çıkarılan bir diğer gazete olmuştur. Siyasi, demokrat gazete olarak yayın hayatına başlayan gazetenin imtiyaz sahibi Sait Toker, mesul Müdürü Fahrettin Gündüz olurken gazetenin yazı işleri müdürlüğünü de Lütfü Hamşioğlu yapmıştır (Kurtuluş Ardahan, 2 Ocak 1954, s. 1). Gazetenin 1957 yılına kadar yayın hayatını sürdürdüğü görülmüştür (Kurtuluş Ardahan, 10 Ekim 1957, s. 1).

Siyasi gazetelerin yanında mesleki gazetelerin de çıkarılmaya başlandığı Ardahan'da 31 Ocak 1955'te Ardahan Öğretmenler Derneği tarafından "Işık" adlı mesleki bir gazete çıkarılmıştır. Gazetenin sahibi derneğin başkanı olan Mehmet Buzluk, mesul müdürü ise Mübahat Türkmen'dir (Işık, 31 Ocak 1955, s. 1). On beş günde bir çıkartılan gazetenin ulaşılan son sayısı 3. sayıdır (Işık, 1 Mart 1955, s. 1).

1. 1953-1960 Yılları Arası Ardahan'da Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları

1.1. 1953- 1955 Yılları Arası Kutlamalar

7 Ocak 1946'da Demokrat Parti'nin kurulmasıyla Türkiye'nin siyasi sahasında yeni bir dönem başlamıştır. CHP iktidarının özellikle de sıkıyönetim altındaki yoğun baskıcı döneminde süratli bir şekilde örgütlenen DP kısa sürede güçlenmiştir. Bu gücün kaynağı, örgütlenme yeteneği ya da birikmiş toplumsal muhalefete dayanmanın dışında daha evvel yaşanan ve olumsuz sonuçlanan çok partili hayat deneyiminin olmasıyla da alakalı olmuştur (Yıldız, 1996, s. 482).

CHP, DP'nin beklenmeyen yükselişinin önüne geçmek amacıyla 1947'de yapılması gereken genel seçimleri erkene almış ve seçim 21.7.1946 yılında gerçekleşmiştir (Yıldız, 1996, s. 483). Bu seçimde DP 61 milletvekili çıkararak istediği başarıyı elde edemese de 14 Mayıs 1950 seçimlerinde %53,3 oy oranı ile 408 milletvekili çıkarmış ve CHP'nin 27 yıllık iktidarına son vermiştir (Akandere, 2010, s. 9; Güngör, 2010, s. 202). 1946 yılında yapılan genel seçimlerle Türk siyaset sahnesinde yerini alan DP, 14 yıl boyunca yapılan 4 genel seçimde Ardahan'ın da bağlı olduğu Kars vilayetinden milletvekili çıkarmayı başaramamıştır (Topçu, 2014, s. 106). Ardahan kazasında ise 1955 belediye seçimlerinde DP listesi seçimi bütün olarak kazanmış ve Ardahan belediyesi 16 yıl sonra el değiştirmiştir (Serhad Ardahan, 15 Kasım 1955, s. 1).

Cumhuriyetin ilanının ardından her yıl ülke geneli zengin programlarla gerçekleşen Cumhuriyet Bayramı kutlamaları, DP Dönemi'nde de aynı şekilde kutlanması adına gereken özen gösterilmiştir. Bu vesile ile Bakanlar Kurulu tarafından 23.10.1953 tarihinde Cumhuriyet Bayramı'ndaki, resmigeçit töreniyle alakalı bir karar alınmıştır. Beş maddelik karar şu şekildedir:

- 1- Cumhuriyet Bayramı'nda gerçekleşecek geçit törenine askeri kıtalarla okullar ve izcilerin katılması,
- 2- Askeri kıtaların bulunmadığı yerde resmikebulden sonra okullarla izciler tarafından geçidin gerçekleşmesi,
- 3- Askeri geçit yapılacak yerlerin Millî Savunma Bakanlığı'na belirlenmesi,
- 4- Geçite katılacak kıtaların teftişinin mahallin en büyük mülkiye amiri ile komutanı ve belediye başkanı tarafından yapılması,
- 5- Bu vesile ile yapılmakta olan baloların tertip edilmemesi (BCA, 030.18.01.02.124.80.12).

Cumhuriyet Bayramı'nın 30. yıl dönümü olan 1953 yılı 29 Ekim günü için Ardahan kazasında bir kutlama programı tertip edilmiştir. Bu kutlama programına göre; bayram Ardahan kaymakamının konuşması ile başlayacak, saat 09.30'da kaymakamlık makamında tebrikler kabul edilecek, tebrikler sonunda da hazırlanmış çelenkler Atatürk Abidesine konulacaktı. Saat 10.00'da ise tören yeri olarak belirlenen postane meydanına gidilecek; resmigeçit ve tören yapılacaktı. Söz konusu resmigeçit aşağıdaki sıraya göre düzenlenmiştir:

- 1- 23 Şubat İlkokulu
- 2- Karabekir İlkokulu
- 3- Ortaokul
- 4- Askeri kıta
- 5- Jandarma müfrezesi
- 6-23 Şubat Gençlik Kulübü ve sporcular

7-Diğer teşekküller ve atlılar

Resmigeçitin ardından tören alanındaki herkes şehitliğe giderek; bir tören eşliğinde şehitlerimiz anılacaktı. Programın sonunda ise bayrama özgü tarzda birçok eğlence, müsamere ve fener alayları düzenlenecekti (Serhad Ardahan, 26 Ekim 1953, s. 1).

1954 yılı kutlama hazırlıklarının bayramın manasına uygun olacak şekilde günler öncesinden başladığı Serhad Ardahan gazetesinde “*Cumhuriyet Bayramı Hazırlıkları İlerliyor*” başlığıyla duyurulmuştur (Serhad Ardahan, 28 Ekim 1954, s. 1). 1953 yılı kutlama programına göre daha zengin içerikte olan 1954 yılı kutlama programı şu şekildeydi:

28 Ekim 1954 Perşembe günü saat 13.00’da başlayıp 30 Ekim 1954 Cumartesi saat 24.00’a kadar sürecek şekilde planlanan kutlamalar müddetince; resmi, hususi daire, müessese, kurum ve evler bayraklarla donatılacak; resmi daireler, sokaklar, meydanlar ışıklanacak ve belediyece uygun görülen yerlerde zafer takları kurulacaktı.

Kutlamaların ilk günü olan 28 Ekim Perşembe günü saat 13.00’ da hoparlörle İstiklal Marşı ile birlikte bayraklar asılacak ve 31 Ekim pazar günü, gün batımına kadar asılı kalacaktı. Ardından saat 13.15’te belediye, okullar, diğer müessese ve kurumlar özel bir törenle Jandarma Komutanı Sami Aksoy nezaretinde Atatürk Anıtına çelenk koyacaktı. Programın gecesinde ise saat 19.00’da 31 yıl önce ilan edilen Cumhuriyetin ilan anı belediye tarafından 11 atım topla temsil edilecekti.

Kutlamaların ikinci günü olan 29 Ekim Cuma günü ise saat 09.00’dan 09.45’e kadar hükümet konağında resmihakul gerçekleşecek ve hükümet adına tebrikler kabul edilecekti. Bayram merasimi sağlık merkezi önündeki spor sahasında yapılacak ve saat 09.30’da merasime katılacak birlik ve teşekküller alanda kendilerine ayrılan yerleri almış olacaktı. Merasim alanının düzeninden ise Jandarma Komutanı Sami Aksoy, Alay Komutanlığınca görevlendirilecek bir subay, Ardahan Ortaokul Müdürü İlhan Abatay ve Maarif Memuru Abbas Araslı heyet halinde sorumlu tutulmuştur. Bayram merasimi için belirlenen sağlık merkezi önündeki spor sahasında saat 10.00’da kaymakam, refakatinde askeri komutanla birlikte alana gelerek merasime katılan birlik ve teşekküller ile halkın bayramını kutlayacaktı. Kutlamanın ardından İstiklal Marşı eşliğinde bayrak çekilecek ve ortaokul müdürlüğünce belirlenen bir öğretmen ve bir öğrenci günün önemini belirten konuşma yapıp, diğer okullardan seçilen öğrenciler de şiirler okuyacaktı. İlkokullar, ortaokul, spor ve gençlik teşekkülleri, savcı alayı ve bağlı birliklerin sırayla gerçekleştirdiği resmigeçitle alandaki törene son verilecekti. Yine aynı gün Ticaret ve Sanayi Odası tarafından öğrencilere şeker ikramı yapılacak, öğleden sonra ise ilk ve ortaokul öğrencilerine milli ve askeri konulu iki seanslı bir film, sinema müdürlüğünce ücretsiz gösterilecekti. Bayramın neşe içerisinde geçmesi için ayrıca belediye tarafından temin edilecek davul zurna ve hoparlör yayınları aralıksız faaliyette bulunacak; meydanlarda milli oyunlar oynanacaktı. Programın gece bölümünde ise Sv. Alay Komutanlığınca görevlendirilenler nezaretinde gerekli malzemelerin belediye tarafından temini ile fener alayı tertip edilecekti.

29 Ekim sabahından saat 12.00’a kadar tüm işyerlerinin kapalı olacağı aksi durumda cezai işlem yapılacağı belirtilmiş, merasim alanındaki disiplin ve düzenden ise polis ve jandarmanın görevli olduğu belirtilmiştir. Programda belirtilen tören ve kabullere kasaba ve köylü bütün halkın davetli olduğu; ayrıca nahiye ve köylerde de bu programın içeriğine uygun tarzda etkinliklerle bayramın şenlik ve neşeyle kutlanacağı da belirtilmiştir (Serhad Ardahan, 28 Ekim 1954, s. 1-2).

Kurtuluş Ardahan gazetesinde Ardahan’da Cumhuriyetin 31. yıl dönümünün coşkun bir heyecan içerisinde kutlandığı belirtilmiştir. Bayram günü ortaokul

öğrencilerinin söylediği İstiklal Marşı'nın ardından Ardahan Ortaokul'u Fransızca Öğretmeni Mehmet Buzluk tarafından; Türk milletinin 20. asırda çektiği acı ve ızdırabın Atatürk'ün önderliğinde gerçekleşen milli mücadele ile son buluşu; Cumhuriyetin ilanı ve Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün Türk milletine kazandırdıklarını anlatan bir hitabet gerçekleşmiştir (Kurtuluş Ardahan, 1 Kasım 1954, s. 1).

Her yıl ekim ayı içerisinde Cumhuriyetin ilanı ve Cumhuriyetin her anlamda faydalarını belirten yazılar Ardahan yerel basınında sıkça yer almıştır. Yine bu vesile ile Cumhuriyetin ilanının 31. yıl dönümüne özel "*Bizim Cumhuriyetimiz*" başlıklı yazı Kurtuluş Ardahan gazetesinde yayımlanmıştır. Mehmet Buzluk'a ait yazıda; tarihte milletlerin hayatında Fransız, Faşizm, Nazizm ve Komünizm gibi birçok ihtilalin yaşandığı, bu ihtilallerin hepsinin amacının aynı: milletleri daha rahat bir hayata kavuşturmak olduğu; fakat türlü sıkıntılar çekilerek yaşanan ihtilallerin sadece sınırlı zümrenin işine yaradığı, asıl sıkıntıyı çeken halkın huzurunu sağlayacak selim bir yola girilmediği belirtilmiştir. İhtilal yoluyla başa geçenlerin de kendilerini mutlak otorite olarak gördükleri, kendi kurdukları rejimi bu görüşe uyarladıkları, millî iradeyi hiçe sayan bu rejimlerin sonunun hüsrana olduğunun dile getirildiği yazıda ayrıca; Cumhuriyetin ebedi oluşunun "*Hakimiyet kayıtsız şartsız milletindir*" parolasına dayandığı, 1923'ten beri Türk milletinin olgun iradesiyle işlenip mükemmelleşen Cumhuriyete, en ideal şekli verecek olanın da Atatürk'ün bu kıymetli eseri emanet ettiği münevver ve inkılapçı Türk gençliğinin olduğu söylenmiştir (Kurtuluş Ardahan, 29 Ekim 1954, s. 1-2).

Cumhuriyetin 31. yıldönümü vesilesi ile mülki idareciler arasında tebrik telgrafları da çekilmiştir. Bu vesile ile Kars Valisi Hadi Üçer Ardahan halkının bayramını tebrik eden telgrafi Kurtuluş Ardahan ve Serhad Ardahan gazeteleri Neşriyat Müdürlüğüne ve 28 Ekim Perşembe günü hoparlörle halka duyurması için Ardahan Belediye Reisliği'ne göndermiştir. Kurtuluş Ardahan gazetesi de bu tebrik telgrafına;

"Cumhuriyetimizin 31. yıl dönümü münasebetile bilmukabele Sayın ve kadirşinaz Valimiz General Hadi Üçerin bayramlarını bütün Serhad halkı namına tebrik eder ve bilvesile üstün saygılarımızı sunarız" diyerek karşılık vermiştir (Kurtuluş Ardahan, 29 Ekim 1954, s. 1).

Cumhuriyetin 32. yıldönümü olan 1955 yılı kutlama hazırlıklarına, bayramın canlı ve güzel geçebilmesi adına resmi ve gayri resmi teşekküller birlik olup; Ardahan Kaymakamlığı yönetiminde günler öncesinden başlamıştır (Serhad Ardahan, 26 Ekim 1955, s. 1).

28 Ekim 1955 Cuma günü saat 13.00'da başlayıp ve 30 Ekim 1955 Pazar saat 24.00'da bitmesi planlanan kutlama programının içeriği 1954 yılı kutlama programı ile aynıdır (Kurtuluş Ardahan, 26 Ekim 1955, s. 1-2; Kurtuluş Ardahan, 27 Ekim 1955, s. 2).

Serhad Ardahan gazetesinde Cumhuriyetin 32. yıldönümü vesilesi ile 29 Ekimde;

"Hürriyete Bugün Kavuşmuştuk; Çok Pahalıya Mal Olan Bu Hürriyeti Daha Büyük Pahaya da Olsa Muhafazaya Bekçiyiz Hürriyetimizi Şekillendiren Cumhuriyet Bayramının 32 inci Yıldönümü Kutlu Olsun" manşeti ilk sayfada atılmış ve *Günün Manası* başlığında bir yazı yer almıştır. Yazıda; iç ve dış düşmanlarımızın temizlenmesiyle sonuçlanan Türk İstiklal Harbi'nden sonra asil Türk milletinin, Cumhuriyetle birlikte ferdi iradeden milli iradeye geçtiği belirtilmiş, Türk istiklalinin ve inkılaplarının eşsiz kahramanı Atatürk'ün emaneti olan Cumhuriyet rejimimizin milletimizle ve vatanımızla birlikte ebedi olması temenni edilmiştir (Serhad Ardahan, 29 Ekim 1955, s. 1).

Kurtuluş Ardahan gazetesinde ise "*Cumhuriyetimizin 32 inci Yıl Dönümü Büyük Türk Milletine Kutlu ve Uğurlu Olsun.*" başlığı atılmış ve Av. Mahmut Erdoğan tarafından *Cumhuriyet* başlıklı; istiklal ve Cumhuriyetin önemini belirten bir yazı yer almıştır.

Cumhuriyetimizin korunması ve idamesi yolunda üzerimize düşen görevin büyüklüğünün özellikle vurgulandığı yazıda;

“İstiklal ve Cumhuriyet yalnız kazanılmakla kurtarılmakla, ebedi olarak yaşayamaz. İstiklal ve Cumhuriyet, bizim gibi büyük fırtınalardan çıkmış ve hâinen etrafı aç kurtlarla çevrili uluslar tarafından, onu tam olarak anlamakla, onu tam olarak korumaya daima fiilen hazır olmakla yaşatılabilir.” gibi ifadelerle Cumhuriyetimizin korunması adına yapılması gerekenler dile getirilmiştir (Kurtuluş Ardahan, 29 Ekim 1955, s. 2).

1.2. 1956-1960 Yılları Arası Kutlamalar

Cumhuriyetin ilanının 33. yıldönümü olan 1956 yılı kutlama programı önceki yıllarda olduğu gibi 3 gün sürecek şekilde planlanmakla birlikte bu yıl Cumhuriyetin ilan anını temsil eden top atışı, Atatürk Anıtına çelenk koyma töreni, davul zurna eşliğinde gerçekleşecek olan eğlenceler ve yine öğrencilere millî-askeri konulu film seyrinin olmadığı görülmüştür. Önceki yıllara göre etkinliklerin azaldığı program şu şekildedir:

- 1) Cumhuriyetin ilanının 33. yıldönümü münasebetiyle Cumhuriyet Bayramı 28 Ekim 1956 Pazar günü saat 13.00’da başlar ve 30 Ekim 1956 Salı günü saat 14.00’a kadar devam eder.
 - a. Bayram süresince resmi, hususi daire, müessese, kurum ve mesken, ticarethaneler bayraklarla donatılacak ve gece ışıklandırılacaktır. Belediye tarafından bazı yerlere kurulacak zafer takları donatılacaktır.
- 2) Resmikabul ve bayramlaşma
 - a. 29 Ekim 1956 Pazartesi günü saat 09.00’da kaymakamlıkça yayınlanacak listedeki protokol sırasına göre subayların, memurların, müessese teşekkül ve cemiyet mensuplarının tebrikleri hükümet konağında kabul edilecek ve kabul töreni 09.00’da bitmiş olacaktır.
 - b. Merasim sahası sağlık merkezi önündeki spor alanıdır. Saat 09.30’da merasime ve resmigeçite katılacak askeri kıtalar, izciler, öğrenciler, sporcular ve ulusal kurumlar spor sahasında tertip komitesi tarafından kendilerine gösterilen yerleri almış olacaklardır.
 - c. Sahada mezkûr birliklerin ve diğer teşekküllerin alacakları yerin tanzimi ve resmigeçitin tertibi Garnizon Komutanlığı’nın tayin edeceği bir subay, ortaokul müdür vekili, maarif memuru tarafından düzenlenecek ve düzenin temini yolunda emniyet komiserliği bu heyetin çalışmalarına yardımcı olacaktır.
 - d. Merasim sahasında tribün ve çadır kurulması hususu Garnizon Komutanlığınca, bir kürsü temini ile hoparlör tesisatının kurulması İstiklal Marşı plakanın temini belediye başkanlığınca sağlanacaktır.
 - e. Hükümet konağındaki kabul töreni bittikten sonra kaymakam, yanında 3. Savcı Alayı komutanı olduğu halde merasim alanına gelecek ve alanda tertip komitesi tarafından düzenlenmiş krokiye göre yerlerini almış olan askerler, diğer gruplar ve halk topluluklarının önünden geçerek bayramlarını kutladıktan sonra Garnizon Komutanı ile beraber hazırlanan yere geçecek bu esnada hoparlörle İstiklal Marşı çalınacak, bayrak direğe çekilecektir. Ardından başta askeri kıtalar ve onu takiben izciler, öğrenciler, sporcular ve ulusal kurumların şeref tribünü önünden resmigeçiti başlayacaktır.
 - f. Merasim yerinde tertip komitesinin vazifesi dışında kalan emniyet ve asayişin temini yolundaki tertibat jandarma komutanlığı ve emniyet komiserliğince

alınacak, geçit sahasındaki yol açık tutulacaktır. Programda yazılı spor alanındaki törene bütün Ardahanlı vatandaşlar davetlidir.

3) Eğlenceler

- a. 29 Ekim Pazartesi gecesı Süvari Alayı Komutanlığınca fener alayı tertip edilecek ve lüzumlu malzeme belediyece temin edilecektir (Serhad Ardahan, 25 Ekim 1956, s. 1; Serhad Ardahan, 26 Ekim 1956, s. 1).

Bu yıl hükümet konağında tebrikatın kabul törenine ait protokol listesi de yer almıştır. Söz konusu liste şu şekildedir:

- 1) Milletvekilleri.
- 2) Garnizon komutanı, subay ve astsubaylar.
- 3) Yargıçlar ve baro erkânı.
- 4) İçişleri Bakanlığı memurları.
- 5) Maliye Bakanlığı memurları.
- 6) Milli Eğitim Bakanlığı memurları.
- 7) Ekonomi Bakanlığı memurları(Ofis ajan müdürleri ve mensupları).
- 8) Sağlık Bakanlığı memurları.
- 9) Gümrük ve Tekel Bakanlığı memurları.
- 10) Tarım Bakanlığı memurları(Ziraat, orman, veteriner teşkilatı).
- 11) Ulaştırma Bakanlığı memurları(PTT).
- 12) Diyanet, Tapu ve Meteoroloji.
- 13) Genel Meclis üyeleri.
- 14) Belediye Başkanı ve üyeleri.
- 15) Siyasi partiler.
- 16) Ticaret ve Sanayi Odası Başkan ve üyeleri.
- 17) Ulusal Kurullar(Çocuk esirgeme, kızılây ve hava kurumu şubesi).
- 18) Cemiyetler kanununa göre teşkil edilmiş dernekler ve kulüpler.
- 19) Bankalar.
- 20) Basın mensupları (Kurtuluş Ardahan, 26 Ekim 1956, s. 1).

Kazada Cumhuriyetin 33. yıl dönümüne özel Garnizon Komutanlığı tarafından 29 Ekim gecesinde bir aile toplantısı planlanmıştır. Söz konusu toplantının içeriği şu şekildedir:

- 1) 29 Ekim 1956 Pazartesi gecesı saat 20.00'da askeri gazinoda bir aile toplantısı yapılacaktır. Toplantı için gerekli pikap, plak ve hoparlör tertip komitesi tarafından sağlanacaktır.
- 2) Aile toplantısı içkili olup; bütün memur, subay ve Ardahan halkı eşleriyle birlikte bu toplantıya davetlidir.
- 3) Askeri gazinoda gerçekleşecek olan bu aile toplantısı için gerekli düzen ve hazırlıklar garnizon komutanlığının idaresine bırakılmıştır.

Bu aile toplantısında; masrafların şahsa ait olduğu ve halkın eğlenceli vakit geçirmesi adına belediye tarafından iki takım davul ve zurnanın temin edildiği de ayrıca 2 not şeklinde belirtilmiştir (Serhad Ardahan, 26 Ekim 1956, s. 1).

Her yıl olduğu gibi bu yıl da Cumhuriyet ile alakalı yazıların yer aldığı Kurtuluş Ardahan gazetesinde Cumhuriyetin 33. yıl dönümüne özel Başöğretmen Halil Erdoğan tarafından “*Cumhuriyetin 33. yıl dönümü anarken*” başlıklı bir yazı kaleme alınmıştır. Erdoğan yazısında öncelikle *Hakimiyet Milletindir* parolasıyla gerçekleşen Cumhuriyetin ilan edildiği gün yaşanan gelişmeleri anlatmış, ardından da Cumhuriyetin ilanından sonra gerçekleşen inkılaplarla ülkemizin muasır medeniyetler seviyesine çıktığını, gerek siyasi ve gerekse iktisadi sahada büyük devletler arasına tıpkı eski Türk devletlerinde olduğu gibi layık olduğumuz yere geldiğimizi söylemiştir. Erdoğan; Cumhuriyetin Türk milletine bahşettiği iyilikleri şu sözleriyle ifade etmiştir:

“*Cumhuriyet devri, ümitsiz, cesareti kırık, benbin, kendi gücünden şüpheli insanlar yerine, Ümitli: azimkar, nikbin, kendi sonsuz kuvvetine iman etmiş çelik gibi bir millet yarattı. Yaşasın Türkiye Cumhuriyeti hükümeti*” (Kurtuluş Ardahan, 29 Ekim 1956, s. 1).

Gazetede Cumhuriyetin samimi bir dille ifade edildiği bir de şiir yer almıştır. İki mısra olan şiir şu şekildedir:

“*Cumhuriyet*

*En büyük gündür bugün
Türklüğe ündür bugün
Çakan süngüdür bugün,
Yaşasın Cumhuriyet*

*Coştukça gönlüm coşar
Taştıkça sevgim coşar,
Sevdikçe elbet yaşar,*

Yaşasın Cumhuriyet (Kurtuluş Ardahan, 29 Ekim 1956, s. 1).

Cumhuriyetin ilanının 34. yıl dönümü olan 1957 yılı kutlamaları 28 Ekim 1957 Pazartesi günü öğleden sonra başlayıp, 30 Ekim 1957 Çarşamba gününün sonuna kadar devam edecek şekilde, önceki yıllarda olduğu gibi 3 günlük hazırlanmakla beraber; kutlamaların içeriği birkaç değişiklikle 1956 yılında hazırlanan programla paralellik göstermiştir (Serhad Ardahan, 29 Ekim 1957, s. 1).

Kutlamaların Ardahan kazasında gayet güzel geçtiğini belirten Serhad Ardahan gazetesi 29 Ekim günü yapılan törende konuşan Turgut Sevmen’in hitabetini de yayımlamıştır. Sevmen hitabetinde; hürriyet’in uzun ve yorucu yollarında çile doldurmuş bir milletin parçası olmaktan neşe ve hareket içinde olduğumuzu; neşeli oluşumuzun sevdasını çektiğimiz hürriyetle baş başa olmamızdan; hareketli oluşumuzun da modern dünyanın dinamik prensipleri ile dopdolu olmamıza bağlamış ve bu neşe ve dinamik prensiplerle de haklı olarak bayramımızı gerçekleştirdiğimizi söylemiştir. Atatürk önderliğinde vatan ve hürriyet için savaşıldığı ve bu savaşın kazanıldığını belirten Sevmen; Türk milletinin insanlığı, yaşamayı, çağdaş medeniyeti ve hürriyeti sevdiğini; intikam hissimizin kin ve nefret duygularımızın yalnız zulme karşı olduğunu, zalimin zulmü devam ettikçe bizim de intikam hissimizin devam edeceğini vurgulamış, Ulu öndere ithafen de; “*Atam sen rahat uyu..Milletçe hür yaşamayı itsiye kuvvetli benliğimiz gene milletçe yükselmenin zeoki içindedir. Bu zeokle haykırıyoruz Yurtta barış cihanda barış...*” diyerek hitabetini tamamlamıştır (Serhad Ardahan, 31 Ekim 1957, s. 1).

Cumhuriyetin ilanının 35. yıl dönümü kutlamaları olan 1958 yılında, önceki yıllarda olduğu gibi 3 gün sürecek bir program tertip edilmiştir. Programa göre

kutlamalar 28 Ekim 1958 Salı günü öğleden sonra başlayıp, 30 Ekim 1958 Perşembe günü sonuna kadar devam edecekti. Kutlama Programı 1957 yılı ile paraleldir (Serhad Ardahan, 25 Ekim 1958, s. 1).

Olumsuz hava koşullarına rağmen bayramın çok güzel geçtiğini belirten Serhad Ardahan gazetesi bayram günü yaşananları şu şekilde ifade etmiştir; Cumhuriyet Bayramı şehrimizde gayet güzel kutlandı. Havanın pek soğuk olması halkın coşkusuna engel olamadı, bilhassa askeri birliğimizin resmigeçidi fevkalade heyecanlı oldu. Tankların geçişinde duyulan heyecan vatandaşın emniyet hissine sahip olmasının tam delili oldu. Özel teşekküllerin ve okulların bayrama gösterdikleri alakanın da çok büyük olduğunu belirten gazete, törenin tertip ve idaresinin muazzamlığı karşısında da söylenecek lafın kalmadığını belirtmiştir (Serhad Ardahan, 31 Ekim 1958, s. 1).

Bu yıl bayram münasebeti ile bir de balo düzenlenmiştir. 29 Ekim gecesi Ardahan Şehir Kulübü'nde tertip edilen balonun, neşe içerisinde geçtiği belirtilmiş, Şehir Kulübü salonunun küçük olmasından dolayı davetli listesinin geniş tutulmaması durumunun da gecede yaşanan eksiklik olduğu söylenmiştir (Serhad Ardahan, 31 Ekim 1958, s. 1).

Önceki yıllarda olduğu gibi 1959 yılında Cumhuriyetin 36. yıl dönümü kutlamaları da heyecanla gerçekleşmiştir. Havanın yağışsız olması bayrama katılımı daha mümkün kılmış, okullar ve alay, belediye önünde muazzam bir resmigeçit yapmış, günün anlam ve önemi de ağır ceza reisi Remzi Ertan'ın hitabelerinde şekillenmiştir. Belediyenin mikrofon temin edememiş olması gibi bazı ufak aksaklıklara rağmen, Cumhuriyet Bayramı gayet güzel ve neşe içerisinde kutlanmıştır. Bu güzel günün gecesinde ise askeri gazinoda bayrama özel bir balo tertip edilmiştir (Serhad Ardahan, 30 Ekim 1959, s. 1).

İhtilal sonrası ilk bayram olan 1960 yılı Cumhuriyet Bayramı'nda, Serhad Ardahan gazetesi 29 Ekim'de;

"Büyük Atatürk'ün Millete Emaneti olan Cumhuriyet Bayramımızın 37. Yıldönümü Kutlu olsun" başlığını atmış ve başlığın altına da *"Bugünkü bayram münasebetiyle askeri merasim, yapılacak, bu merasime öğrenciler de katılacaktır"* bilgisini eklemiştir.

Yine söz konusu gazetede; 1960 yılı kutlamalarına ilişkin; Cumhuriyet Bayramı'mızın 37. yıldönümünün bütün yurttaki merasimle kutlanacağı, 28 Ekim'de saat 13.00'da Cumhurbaşkanı Cemal Gürsel'in Ankara radyosundan yaptığı bir konuşma ile bayramı açtığı, Cumhuriyetin ilan günü olan 29 Ekim de ise Ardahan'da bütün resmi teşekküller ve halk ile Cumhuriyet Bayramı'mızın 37. yıl dönümünün kutlanacağı, bu doğrultuda da gereken hazırlıkların yapıldığı bilgisi yer almışken; bayram münasebetiyle askeri birliklerin ve öğrencilerin katılımı ile gerçekleşmesi planlanan askeri merasim de tekrar edilmiştir. Yine kutlamaların gecesinde askeri birlikler tarafından fener alaylarının tertip edileceği haberi de gazetede yer almıştır. Her yıl olduğu gibi bu yıl da Cumhuriyetin anlam ve önemini belirten yazılar yayınlanmış ve bu vesile ile Serhad Ardahan gazetesinin mesul müdürü Halis Özdemir tarafından milli irade doğrultusunda ilan edilen Cumhuriyetin önemi *Cumhuriyetçiyiz* başlıklı yazıda anlatmıştır (Serhad Ardahan, 29 Ekim 1960, s. 1).

Sonuç

29 Ekim 1923'te ilan edilen Cumhuriyet idaresinin 1925'te bayram olarak kutlanmasına karar verilmesinden sonra yurt genelinde olduğu gibi, Ardahan kazasında da "Cumhuriyet Bayramı" kutlamalarının layıkıyla yerine getirilebilmesi için başta kazanın mülki idarecileri olmak üzere diğer yöneticiler tarafından da yoğun bir çaba sarf edilmiştir. Yaklaşık 40 yıl Rus esareti altında kalan ve 23 Şubat 1921 'de anavatanına katılan serhad şehri Ardahan'da Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan Cumhuriyet Bayramı

kutlamalarına; CHP Genel Sekreterliğinin talimatları doğrultusunda, CHP Ardahan teşkilatı ve Ardahan Halkevi'nin büyük destek verdikleri anlaşılmaktadır.

DP Dönemi'ne geçildiğinde Cumhuriyet Bayramı kutlamaları, Diyarbakır ve Bafra'da yapılan kutlama örneklerin de olduğu gibi 3 günlük ve benzer programlarla kutlanmıştır. Ardahan'da bulunan resmi ve gayri resmî kurumların işbirliğiyle günler öncesinden başlayan bayram hazırlıkları sonucunda zengin içerikte programlar oluşturulmuş ve bu programlar Cumhuriyet idaresine yakışır tarzda uygulanmıştır. Cumhuriyetin ilan günü olan 29 Ekim'de Ardahan'da havanın soğuk olması durumu halkın bayrama katılmasına engel olamamış, halk büyük bir coşkuyla kutlamalara iştirak etmiştir. Mülki amirlerin, okulların, askerlerin, ulusal kurumların, sporcuların, esnafın ve atlıların yoğun ilgisiyle gerçekleşen kutlama günlerinde, merasim alanında günün anlam ve önemini belirten hitabetler yer aldığı gibi, 1953 yılından itibaren canlanıp süreklilik kazanan Ardahan yerel basınında da Cumhuriyetin ilanının aşamaları, Cumhuriyetin önemini ve Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün Türk milletine kazandırdıklarını konu edinen yazı ve şiirler yer almıştır. Kutlamaların eğlence kısmında, milli havalar eşliğinde oynanan milli oyunlar, fener alayları, Cumhuriyet baloları ve aile toplantıları ile de Cumhuriyete olan bağlılık pekiştirilmek istenmiştir. Kutlamalar sadece kaza merkezinde değil, nahiye ve köylerde de yapılmıştır.

27 Mayıs 1960 ihtilalinden sonra gerçekleşen ilk kutlama olan 1960 yılı kutlamalarında ise askerinin etkisi görülmüştür. Söz konusu yıl askeri birlikler ve öğrencilerin katılımı ile yapılması planlanan askeri merasim ve önceki yıllarda belediye tarafından düzenlenen fener alaylarının bu yıl askeri birlik tarafından yapılacağı bilgisi, kutlama hazırlıkları bakımından farklılık arz eden kısımlar olmuştur.

Kısaltmalar

CHP: Cumhuriyet Halk Partisi

BCA: Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi

DP: Demokrat Parti

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TC: Türkiye Cumhuriyeti

Kaynakça

Arşivler

TC. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi, 030.18.01.01/011.48.17, s. 3.

BCA, 490.01/1145.18.1, s. 23.

BCA, 490.01/1145.18.1, s. 24.

BCA, 030.18.01.02/124.80.12.

İnternet Kaynakları

TDK Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim Tarihi: 2.09.2023].

Kitap, Makale ve Tezler

- Akandere, O. (2010). 1946 Genel Seçimleri ve Sonuçları Üzerinde İktidar ve Muhalefet Partileri Arasında Yapılan Tartışmalar. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 26 (17), 1-26.
- Alpaslan, E. ve Aydın, T. (2015). Tek Parti Döneminde Maraş'ta Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları (1934-1945). *KSÜ, Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2) , 261-284.
- Baran, S. (2018). Türk Basın Kanunlarının Genel Görünümü ve 5651 Sayılı Kanun'un İnternet Gazeteciliğine Etkileri Üzerine Bir Tartışma. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5 (4) , 387-404.
- Doğaner, Y. (2007). Cumhuriyet'in Onuncu Yıl Kutlamaları. *Askerî Tarih Araştırmaları Dergisi*, 9, 119-143.
- Gündoğdu, Ş. K. vd. (2022). 100. Yılında Ardahan Basın Tarihi (1922-2022). *Ardahan Değerlemeleri 4.* (ed. İhsan Kurtbaş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. Basım I.
- Güngör, S. (2010). 14 Mayıs 1950 Seçimleri ve CHP'de Bunalım. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 193-208.
- Haykır, H. (2021). Tek Parti Döneminde Urfa'da Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları (1934-1945). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(3), 1355-1373.
- Haykır, Y. ve Çevik, M.(2014). Tek Parti Döneminde Elâzığ'da Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları (1934-1945). *Turkish Studies*, 9 (7), 331-377.
- Kırzioğlu, M.F. (1953). *Kars Tarihi* C. I. İstanbul: Işıl Matbaası.
- Salman Bolat, B. (2007). *Milli Bayram Olgusu ve Türkiye'de Yapılan Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları 1923-1960*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Sarıkaya, M. (2020). Ardahan'daki İlk Süreli Yayın: Yeşil Yuva. *Folklor Akademi Dergisi* , 3 (2) , 395-422 .
- Şavkılı, C. (2019). Demokrat Parti Döneminde Diyarbakır'da Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları ve Kutlamaların Yerel Basına Yansımaları (1950-1960). *TurkishStudiesHistorial Analysis*, 14 (2), 359-382.
- Şavkılı, C. ve Ertem, G. (2019). Kars'ta Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları (1930-1949). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 199-226.
- Şimşek, O. (2015). Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk Genel Nüfus Sayımında Ardahan Vilâyeti'nin Nüfus Özellikleri. *Belgü*, 1 , 201-227.
- Narin, R. (2023). Türkiye'de Cumhuriyet'in Onuncu Yıldönümü Kutlamaları: Adapazarı Örneği. *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 8 (1) , 725-759.
- Topçu, İ. (2014). *1946-1960 Yılları Arası Kars'ta Siyasi ve Sosyal Hayat*. Doktora Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi.
- Yavaş, M. (2023). Demokrat Parti Dönemi'nde Bafra'da Cumhuriyet Bayramı Kutlamaları ve Kutlamaların Yerel Basına Yansımaları (1950-1960). *Tarihi, Sosyal ve Kültürel Yönleriyle Bafra*, C. 4. (ed. Osman Köse). Ankara: Berikan Yayınevi.
- Yıldız, N. (1996). Demokrat Parti İktidarı (1950-1960) Ve Basın. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 51 (01) , 481-505.

Resmi Yayınlar

(23 Teşrinievvel 1933). Cumhuriyet İlanının Onuncu Yıl Dönümü Kutlama Hakkındaki 2305 Sayılı Kanuna Müzeyyel Kanun. *Resmi Gazete*.

TBMM Zabıt Ceridesi, 1976. Devre: 2, C. 18, TBMM Matbaası, Ankara.

Sürelî Yayınlar**Ardahan Gazetesi**

(7 Mayıs 1953). *Ardahan*, 1.

(18 Mayıs 1953). *Ardahan*, 1.

Ardahanın Sesi Gazetesi

(7 Mayıs 1953). *Ardahanın Sesi*, 1.

(19 Mayıs 1953). *Ardahanın Sesi*, 1.

Kurtuluş Ardahan Gazetesi

(2 Ocak 1954). *Kurtuluş Ardahan*, 1.

(10 Ekim 1957). *Kurtuluş Ardahan*, 1.

Buzluk, M. (1 Kasım 1954). Ardahan'da Cumhuriyet Bayramı Coşkun Bir Heyecanla Kutlandı. *Kurtuluş Ardahan*, 1.

Buzluk, M. (29 Ekim 1954). Bizim Cumhuriyetimiz. *Kurtuluş Ardahan*, 1-2.

(29 Ekim 1954). *Kurtuluş Ardahan*, 1.

(26 Ekim 1955). Cumhuriyet Bayramı Törenle Kutlama Programı. *Kurtuluş Ardahan*, 1-2.

(27 Ekim 1955). Cumhuriyet Bayramı Törenle Kutlama Programı. *Kurtuluş Ardahan*, 2.

Erdoğan, M. (29 Ekim 1955). Cumhuriyet. *Kurtuluş Ardahan*, 2.

(26 Ekim 1956). Hükümet Konağında Tebrikatın Kabul Törenine Ait Protokol. *Kurtuluş Ardahan*, 1.

Erdoğan, H. (29 Ekim 1956). Cumhuriyetin 33. Yıl Dönümü Anarken. *Kurtuluş Ardahan*, 1.

(29 Ekim 1956). Cumhuriyet. *Kurtuluş Ardahan*, 1.

Serhad Ardahan Gazetesi

(3 Ağustos 1953). *Serhad Ardahan*, 1.

(21 Nisan 1980). *Serhad Ardahan*, 1.

(26 Ekim 1953). Cumhuriyet Bayramını Kutlama Programı. *Serhad Ardahan*, 1.

(15 Kasım 1955). D.P. Listesi Bütün Olarak Belediye Meclisini Kazandı. *Serhad Ardahan*, 1.

(28 Ekim 1954). Cumhuriyet Bayramı Hazırlıkları İlerliyor. *Serhad Ardahan*, 1.

(28 Ekim 1954). Cumhuriyet Bayramı Tören ve Kutlama Programı. *Serhad Ardahan*, 1-2.

(26 Ekim 1955). Cumhuriyet Bayramı Hazırlıklarına Başlandı. *Serhad Ardahan*, 1.

(29 Ekim 1955). Günün Manası. *Serhad Ardahan*, 1.

(25 Ekim 1956). Cumhuriyet Bayramı Tören ve Kutlama Programı" *Serhad Ardahan*, 1.

(26 Ekim 1956). Cumhuriyet Bayramı Tören ve Kutlama Programı. *Serhad Ardahan*, 1.

(26 Ekim 1956). 29 Ekim Gecesi Yapılacak Aile Toplantısı. *Serhad Ardahan*, 1.

(29 Ekim 1957). Cumhuriyet Bayramı Tören ve Kutlama Programı. *SerhadArdahan*, 1.

(31 Ekim 1957).Cumhuriyet Bayramı Şehrimizde Gayet Güzel Kutlandı. *Serhad Ardahan*, 1.

(25 Ekim 1958). Cumhuriyet Bayramı Kutlama Programı. *Serhad Ardahan*, 1.

(31 Ekim 1958). Cumhuriyet Bayramı Havanın Kötü Olmasına Rağmen Çok Güzel Kutlandı. *Serhad Ardahan*, 1.

(31 Ekim 1958). Cumhuriyet Bayramı Münasebetiyle Verilen Balo Gayet Güzel Geçti. *Serhad Ardahan*, 1.

Işık Gazetesi

(31 Ocak 1955). *Işık*, 1.

(1 Mart 1955). *Işık*, 1.

Yeşil Yuva Dergisi

(1 Ekim 1922). *Yeşil Yuva*



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1128-1173.
|| Geliş Tarihi-Received: 01.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 04.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1353736

Emtia Taşımak: Osmanlı Devleti'nde Modern Nakliye Şirketlerinin Ortaya Çıkışı

Transportation of Commodities: The Emergence of Modern Transportation Companies in the Ottoman Empire

Salih BAŞKUTLU*
Ruhat ALP**

Öz

Sanayi devrimi öncesinde geleneksel yöntemlerle sürdürülen nakliyecilik faaliyetleri dünya üzerinde mal dolaşımına duyulan ihtiyacın artmasıyla birlikte hızla büyüdü. Modern teknoloji, ulaşım olanaklarının gelişmesi ve küreselleşmedeki çarpıcı artışla birlikte nakliyecilik her zamankinden daha önemli hale geldi. Nitekim Osmanlı Devleti yöneticileri de nakliyecilik alanındaki bu gelişmeleri yakından takip ederek modern nakliye yöntemlerinden faydalanma yoluna gitti. Bu süreç II. Meşrutiyetin ilanından hemen sonra nakliye şirketlerinin kurulmasıyla önemli bir aşamaya girdi. Meşrutiyet, nakliye şirketlerinin gelişiminde adeta bir dönüm noktası oldu. Özellikle anonim şirketçiliğin gelişimi için ciddi girişimlerde bulunuldu. 1908 yılına kadar esas faaliyeti Osmanlı topraklarında nakliyecilik yapmak olan şirket sayısı sınırlı kaldı ise de 1908-1918 yılları arasında bu sayı hızla arttı. Özellikle başkent İstanbul ve mal dolaşımının yoğun olduğu liman kentleri nakliye şirketlerinin en çok kurulduğu yerler oldu. Bu doğrultuda çalışma, modern nakliyecilik sektörünün Osmanlı da kurumsallaşma sürecini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bununla bağlantılı olarak, dönemin matbuatı, arşiv belgeleri ve nakliye şirketlerinin nizamnameleri ışığında, Osmanlı topraklarında kurulan bir kısım anonim nakliye şirketlerinin amaçları, kurumsal yapıları ve faaliyetleri ortaya koyulacaktır. Kuşkusuz bu tür şirketlerin varlığı, Osmanlı devletinin değişen dünya koşullarına uyum sağlama becerisini örnekleyen bir gelişmedir.

Anahtar kelimeler: II. Meşrutiyet, nakliyecilik, anonim şirketler, küreselleşme.

Abstract

Transportation activities, which were carried out with traditional methods before the industrial revolution, grew rapidly with the increasing need for the movement of goods around the world. With modern technology, the development of transportation facilities and the striking increase in globalization, transportation has become more important than ever. As a matter of fact, the rulers of the Ottoman Empire closely followed these developments in the field of transportation and tried to benefit from modern transportation methods. This process entered an important stage with the establishment of transportation companies immediately after the declaration of the Second Constitutional Monarchy. The Constitutional Monarchy

* Dr. Öğr. Üyesi, Munzur Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, e-posta: salihbaskutlu@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1676-6505.

** Dr. Öğr. Üyesi, Munzur Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, e-posta: rohatalp@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8466-2970.

was a turning point in the development of transportation companies. Serious attempts were made especially for the development of joint stock companies. Until 1908, the number of companies whose main activity was transportation in Ottoman territory remained limited, but this number increased rapidly between 1908 and 1918. Especially the capital Istanbul and the port cities where goods circulated intensively became the places where the most transportation companies were established. Accordingly, this study aims to reveal the institutionalization process of the modern transportation sector in the Ottoman Empire. In this context, in the light of the periodical press, archival documents and the charters of the transportation companies, the objectives, organizational structures and activities of some of the joint stock transportation companies established in the Ottoman territory will be revealed. Undoubtedly, the existence of such companies exemplifies the Ottoman state's ability to adapt to changing world conditions.

Keywords: 2nd Constitutional Monarchy, transportation, joint stock companies, globalization.

Giriş

Bilindiği üzere, insanoğlu hayatta kalma mücadelesinde veya tarihin temel öznesi olma sürecinde sürekli bir yerden bir yere taşınmak zorunda kalmıştır. Tarihin inşası ve dönüşümünde insan hareketliliği ve üretilen mal ve eşyaların nakli belirleyici etkenler arasında yer almış; haliyle tekerleğin icadından 12 Nisan 1961'de Yuri Gagarin'in uzaya gönderilmesine varıncaya kadar ulaşım ağ ve sistemlerinde gerçekleştirilen tekâmül, doğal olarak medeniyetlerin doğuşunda, siyasal yapıların ortaya çıkışında, kültürel etkileşim sürecinin hızlanmasında ve ticaretin gelişiminde önemli bir rol oynamıştır. Bu itibarla, Grübler-Nakicenovic'in ifadesiyle "taşınma sistemlerinin tarihi, bir devrimler tarihi" olagelmıştır. Dahası posta vagonundan uçağa teknolojik mutasyon süreçleri, ticarî ve özel faaliyetlerin uzamsal-zamansal aralığını dönüştürmüş ve genişletmiştir. Hız; hizmet kalitesi, faaliyetlerin mekânsal dağılımı ve ekonomik alanların entegrasyonu açısından benzeri görülmemiş bir gelişim süreci başlatmıştır (Grübler ve Nakicenovic, 1991, s. 1).

Üstelik tarih boyunca yol, bir medeniyet göstergesi olduğu kadar siyasal yapılar için bir egemenlik, kontrol ve denetleme aracı olmuştur. Dünya siyaset arenasına damgasını vurmuş Roma, Sasani veya Selçuklu gibi imparatorluklar küresel çapta gerçekleştirdikleri sefer organizasyonlarında veya fethedilen yerlerde egemenliğin sağlanmasında ve sürdürülebilirliğinde tutarlı ve akılcı bir yol politikası izlemişlerdir. Sözelimi Herodot, *Tarih*'inde Persler tarafından düzenli bir yol ağı üzerinden oluşturulan posta teşkilatından övgüyle söz etmiş, bu teşkilatta görev yapan ulakların hızına ulaşamadığının altını çizmişti (Herodotus, 1904, s. 472).

Romalılar da sistematik planlamaya, yaratıcı tasarıma ve gelişmiş mühendislik teknolojilerine dayanan yüksek kaliteli bir yol sistemi kurmuşlardı. Bilhassa askeri nedenlerle inşa edilen ve toplamda 50.000 milden (80.000 km) oluşan bu ulaşım ağı, eski Akdeniz dünyasını kapsamakta, İngiltere'den Dicle ve Fırat'a, Tuna'dan İspanya ve Kuzey Afrika'ya uzanmaktaydı (<https://www.britannica.com/technology/Roman-road-system>, Erişim Tarihi: 21 Nisan 2023).¹ Roma haddizatında bir yol medeniyetiydi. Knapton'a göre, Roma uygarlığının gelişiminde yol önemli bir kilometre taşıydı ve imparatorluk Newcastle'dan Kuzey Afrika'ya, Portekiz'den Arabistan'a kadar birçok farklı kültürü birleştiren bir ulaşım ağından oluşmaktaydı (Knapton, 1996, s. 18). Romalılar yol yapımının stratejik, jeopolitik, askeri ve ekonomik alanlardaki etkisinin farkındalardı. Bu bakımdan "Bütün yollar Roma'ya çıkar" sözü etkileyici bir vecize olmanın ötesinde akılcı ve pratik kaygılar ile izlenen bir stratejinin de tezahürüydü.

¹ Berechman'a göre antik Romalılar, gelişmiş bir yol sistemi inşa ettiler. İmparatorluk zirvesindeyken, yaklaşık 85.000 km (53.000 mil) yol, başkent Roma'yı uzak sınırlarına bağladı (Berechman, 2003, s. 453, 455-456).

Antik Yunan dünyasından İslam medeniyetine varıncaya kadar insanlık tarihinin birikimi ve kültürel mirası üzerinden şekillenen Yeniçağ Avrupası'nda önemli mesafeler kat eden bilimsel gelişmeler sayesinde ulaşım ve nakliye sistemlerinde kayda değer ilerlemeler yaşandı. Ancak Sanayi devriminden önce ulaşım araçlarının hızı, çeşitliliği ve taşıma kapasitesi son derece sınırlıydı. Öyle ki yolların sınırlılığı ve bakımsızlığı, iklim şartlarına bağlılık, güvenlik sorunları, ulaşım araçlarının iptidai durumu ve lojistik alanında yaşanan güçlükler ulaşım ve nakliyatı sınırlamaktaydı (Ekin, 2017, s. 387-413).

Bu çalışma, Osmanlı Devleti'nde kurulan anonim nakliye şirketlerinin hepsini ortaya çıkarmaktan ziyade nakliyeciliğin bir sektör olarak modernleşmesini konu edinmektedir. Buradan hareketle mezkûr çalışmanın birinci kısmında, modernite öncesi ulaşım ve nakliyat alanlarında yaşanan zorlukların yol açtığı menfi durum analiz edilmiş, ikinci kısmında modern ekonominin temel parametrelerini oluşturan şirketleşme süreci ve bunun nakliye alanına yansımaları ele alınmış, üçüncü ve dördüncü kısmında ise anonim nakliye şirketlerinin kuruluş zemini ve şirket nizamnameleri irdelenmiştir. Bu bakımdan çalışma, nakliye şirketlerinin kuruluşunu Batı dünyasıyla yüzyıllarca her açıdan yakın ve köklü ilişkiler kurmuş olan Osmanlı Devleti için bir gereklilik veya hedef haline geldiğini savunmaktadır. Klasikten moderne Osmanlı nakliyeciliğinin geçirmiş olduğu değişimi ve bunun nedenlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışmada kullanılan kaynakların önemli bir kısmı arşiv belgeleri ve dönemin matbuatına dayanmaktadır. Bu açıdan araştırma literatürdeki bilgilere yenilerini katmayı hedeflemektedir.

1. Gelenekselden Moderne Osmanlı Nakliyeciliğine Genel Bir Bakış

Klasik dönemde Osmanlı Devleti'nde kara taşımacılığı hayvan gücüne dayalı nakil vasıtaları aracılığıyla yapılmaktaydı. Devlet, bu iş için hazırda çeşitli yük hayvanları bulundururdu. Diğer bir deyişle devlet, herhangi bir nakliye işinin gerçekleştirilmesinde, iki farklı kaynaktan yararlanıyordu. Bunlardan birincisi, devlete ait olan ve kışlaklarda bakımları sağlanan hayvanlardı. İkincisi ise, kiralama usulüyle veya bazı vergiler karşılığında halktan tedarik edilen hayvanlardı. Bilhassa sefer zamanlarında ihtiyacın karşılanamaması durumunda kiralama usulüne gidilirdi. Osmanlı'da eşya ve levazım nakliyatı için kiralanmış yük hayvanları veya Anadolu'da öküz, at, katır ve özellikle de eşek sırtında yapılan ticaret ve taşımacılık "Mekkâre"; bu işi yapan şahıslar da "Mekkâreci" olarak adlandırılmaktaydı (İşbilir, 2003, s. 554).

Kara taşımacılığında kağnılar yaygın vasitalardı. En fazla 150 kg taşıyabilen at ve katır ile yaklaşık 250 kg yük kapasitesine sahip deve, yollarda en çok karşılaşılan nakliye hayvanları idi. Öküz ve manda gibi hayvanların çektiği araba veya kağnıların da taşıma kapasitesi fazla değildi; söz konusu araçlar 1.000 ile 2.000 kg arasında yük taşıma kapasitesine sahipti. Dönemin ticarî filoları görünümünde olan kervanlar ile bir günde en fazla 30 ila 40 km mesafe katedilebilmekteydi (Ekin, 2017, s. 387).

Öte yandan Ekin'in belirttiğine göre, Osmanlı ulaşım sisteminde aşamalı bir güvenlik anlayışı hâkimdi. İlk olarak, kervanlar ve ulaklar güvenliklerini kendileri sağlamaktaydı. İkinci olarak, yolcular aslında bir güvenlik birimi de olan kervansaraylardan yararlanmaktaydı. Üçüncü olarak ise kervansarayların yanı sıra yol güvenliğinin tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için yaygın bir derbend teşkilatı geliştirilmişti (Orhonlu, 1990, s. 65-73; Ekin, 2017, s. 396).



(برلی قلیشه لر مژدن) اناطولی ایچلرینده اشیا نقل ایدن آرابه لر کروانی

Resim 1: Anadolu’da Bir Nakliye Kervanı

“Anadolu İçlerinde Eşya Nakl Eden Arabalar Kervanı (Yerli Klişelerimizden)”

(**Kaynak:** *Felâhat* 18, 1 Kânunuevvel 1329, s. 284).

Esasen deniz, elverişli coğrafi konumu, su yolları ile olan bağlantıları, karayollarının âtil durumu ve güvenlik sorunları gibi sebepler nedeniyle Osmanlılar için daha rahat, hızlı ve vazgeçilemez bir ulaşım yoluordu. Osmanlılar tarafından, askerî sefer organizasyonları dışında ticaret ve yolcu nakli amacıyla da denizyolu kullanıldı. XIX. yüzyıldan önce, yolcu taşımacılığında müstakil seferler düzenlenmekten ziyade yolcuların ticarî emtia ile birlikte taşınması adettendi. Yakın mesafeler arasında ise sadece yolcu taşıma uygulaması vardı. Denizyolu taşımacılığı buharlı gemilerden önce küreklerle donatılmış yelkenli gemilerle yapılırdı. Büyük liman kentleri denizyolu güzergâhlarının merkezinde bulunurdu. Bu merkezlerin en önemlilerinden birisi, birçok seferin varış ve kalkış noktası olan İstanbul’du (Ertuğ, 2015, s. 414). Akyıldız’a göre, XIX. yüzyılın ilk yarısına kadar İstanbul’da deniz ulaşımı zarif ve hafif kayıklarla; mal ve eşya nakli ise pazar kayıkları ve mavnalarla yapılmakta; ulaşım halkın zorunlu ihtiyaçlarından (havâyic-i zaruriyye) sayıldığı için de taşıma ücretleri devletçe belirlenmekteydi (Akyıldız, 2015, s. 436).

Gemilere yüklenen mallardan ağırlığına, değerine veya türüne göre alınan nakliye ücreti anlamına gelen “navlun”, Osmanlı döneminde deniz taşımacılığında kullanılan en yaygın yöntemdi. Gemiciler, taşıdıkları mallardan aldıkları navlunla hem sefer masraflarını karşılar hem de belirli bir oranda kazanç sağlardı. “İskerçe” de navlun ile birlikte sivil taşımacılıkta kullanılan bir diğer yöntemdi. Bu terim, bir geminin belirli bir fiyata tamamıyla kiralanması olarak tanımlanmaktaydı. Kiracılar ve gemiciler iskerçe ile nakliye işine girişmeden önce aynen navlun anlaşmalarında olduğu gibi uğrayacakları limanları, taşınacak malları, nakliye ücretlerini ve varsa diğer koşulları mahkemede kaydettiriyorlardı. İskerçe yöntemi ile tutulan gemilerde her zaman ticarî mallar ve eşyalar taşınmıyordu. Anlaşma kriterleri arasında bazen emtia ile birlikte ne kadar insan taşınacağı da belirtiliyordu (Bulunur, 2014, 89-102). Osmanlılar denizlerde gerek donanmada savaş gemisi ve gerekse nakliyede ticaret gemisi olarak kalyonlardan da yararlanmışlardı. Ancak bu durum hiçbir zaman yaygınlık kazanmamıştı (Bostan, 2004, s. 68). Bostan, Girit seferi sürecinde (1645-1699) yelkenli gemilerin yani kalyonların şöhretinin artmaya başladığı kanaatindeydi (Bostan, 2004, s. 69).

Gelgelelim XIX. yüzyılda Sanayi Devriminin de etkisiyle üretim, erişim, iletişim ve ulaşım sistem, yöntem ve teknolojileri bakımından benzeri görülmemiş ilerlemelere tanık

olunacaktı.² Tarihin hızlandığı bu süreçte, tedrici olarak yaşanan enerji devrimi, üretim araçlarında gerçekleştirilen mekanikleşme ve makine yoğun üretim biçiminin yaygınlaşması vakıalarından doğal olarak nakliye ve lojistik sektörleri de nasibini alacaktı. Nitekim buhar makineleri teknolojisinin, kömürün, lokomotifin ve yüzyılın sonlarına doğru elektrik ve fosil yakıtların ulaşım ve nakliye sektörlerinde kullanılması ve buna paralel olarak yol, köprü ve asfalt teknolojilerinde yaşanan gelişmeler tüm insanlığı kuşatacak değişimleri de beraberinde getirdi. Nakliyat daha rasyonel, teknik ve sistematik bir temel üzerinde icra edilmeye başlandı. Bu bakımdan Grüber-Nakicenovic'e göre, ulaşım altyapılarında gerçekleştirilen rasyonel ve pratik değişimler XIX. yüzyılın belli dönemlerinin "kanallar çağı" veya "demiryolu çağı" olarak adlandırılmasına yol açtığı gibi petrol ve otomobil ittifakı, iktisat tarihinde eşi görülmemiş bir gelişme dönemini simgelemektedir (Grüber ve Nakicenovic, 1991, s. 2). Ulaşım teknolojilerindeki yenilikler askerî modernleşmeyi, modern kapitalist ticarî gelişim sürecini veya ekonomik büyümeyi tetikledi. Bu bağlamda, modern iktisat ve politik ekonominin öncüsü Adam Smith (ö. 1790) iyi yolların, kanalların ve ulaşımına uygun nehirlerin nakliye masraflarını azaltarak, ülkenin ücra köşelerini şehirlerle aynı seviyeye getirdiği, bunun büyük bir gelişme olduğu ve pazarı genişlettiği kanısındaydı (Smith, 1880, s. 62).

Mezkûr gelişmeler tarihî, coğrafî, siyasî, ticarî ve askerî hususiyetleri ve konumu nedeniyle Osmanlı İmparatorluğu'na da süratle yansyacaktı. Yeni ulaşım teknolojilerine intibak, yolların ıslahı ve buharlı gemi, lokomotif, demiryolu ve otomobil gibi ulaşım araçlarının temini ve kullanımı Osmanlılar için moderniteye uyum sağlama sürecinin bir parçası haline gelecekti. Nitekim XIX. yüzyılda Osmanlı Devleti buharlı gemilerle tanışacaktı. Buhar gücüyle çalışan vapurlar, 1828'den itibaren Osmanlı sularında ve Boğaziçi'nde seyrüsefere başladı. Bu tarihte İstanbul'a uğrayan "Swift" adlı bir İngiliz gemisi, II. Mahmud (ö. 1839) tarafından satın alınıp ismi "Sagir" olarak değiştirildi. Padişah, bazı yurt içi seyahatlerini, çıkardığı buhardan dolayı halkın "Buğu" adını verdiği mezkûr gemiyle yaptı. Buharlı gemiler önceleri satın alınıyordu. Ancak II. Mahmud döneminin sonlarına doğru makineler İngiltere'den getirilerek Tersane'de inşa edilmeye başlandı. Böylece, gemilerin sayıları tedricen çoğaldı (Akyıldız, 2015, s. 436).³

² Sanayi Devrimi ve Modernitenin gelişim süreci hakkında bkz. (Hobsbawm, 2017, s. 21; Hobsbawm, 2003, s. 13-297; Hobsbawm, 2009, s. 1-45; Huberman, 2009, s. 11; Braudel, 2017, s. 117-407).

³ 1811 yılında İngiliz gemilerinde buhar gücü kullanılmaya başlanmış, 1820'lerde buharlı gemiler inşa etmeye başlamışlardı. 1816'da İngiltere ile Fransa arasındaki Manş Denizi buharlı gemi ile ilk kez geçilmiş, 1819'da Amerikalılar, 1822'de İngilizler ve 1823'te de Fransızlar Atlantik okyanusunu geçmeyi başarmışlardı. XIX. yüzyılın başlarına kadar Osmanlı'da donanmada veya yük ve yolcu naklinde kullanılan gemiler klasik yelkenlilerden oluşmaktaydı. Ancak Osmanlılar deniz ve nehir yolu ulaşımında buhar gücünden yararlanmakta gecikmediler. 1827'de İngiltere'den alınan buharlı gemiyle II. Mahmud Marmara Denizi'nde gezintiler yaptı. 1829'da İngilizlerden bir gemi daha satın alındı. Osmanlı tersanelerinde ilk buharlı gemi ise 1832'de Osmanlı devletine gelen Amerikalı Foster Rhodes tarafından İstanbul Tersanesi'nde inşa edildi. Başlangıçta askeri amaçlı olarak kullanılan gemiler, giderek Osmanlı deniz ve nehirlerinde yük, posta ve yolcu nakliyatında kullanılmaya başlandı. 1839'da Peyk-i Şevket vapuru Osmanlı bayrağıyla İzmir-İstanbul arasında düzenli sefer yapan ilk buharlı gemiydi. Osmanlı denizlerinde yük ve yolcu taşımacılığı büyük oranda yabancı şirketlerin elindeydi. Üstelik, vapurlar, yelkenli gemilerden farklı olarak doğal şartlara daha az bağlı olmalarından dolayı tarifeli yolcu ve yük taşımacılığında tercih edilmekteydiler. Bu gibi nedenlerle 1854'ten 1945'e kadar Boğaziçi'nde yük ve yolcu taşıyan vapur şirketi Şirket-i Hayriye Ocak 1851'de resmen kuruldu. Tersane-i Amire de boğazda gemi işletiyordu. Ayrıca İzmir Körfezi ve Ege adalarında faaliyet gösteren Hamidiye Kumpanyası ve İdare-i Mahsusa gibi yerli işletmeler de yabancı şirketlerle rekabet etmekteydi. Abdülmecid devrinde 1840'larda Tersane-i Amire tarafından Osmanlı vapur kumpanyası kurulmuştu. 1857 yılına gelindiğinde, Tersane-i Amire, Hazine-i Hassa ve Mösyö Custinyani'nin vapurları birleştirilerek yeni bir şirket kuruldu. Böylece denizcilik alanında ilk devlet işletmesi olan Fevaid-i Osmaniye idaresinin temelleri atıldı. Sultan Abdülaziz, dünyanın üçüncü büyüğü haline getirdiği donanma gibi deniz ulaşımı ve ticaret filosuna da yakın ilgi ve himaye gösterdi. Bu dönemde Fevaid-i Osmaniye'nin adı 1871'de İdare-i Aziziye olarak değiştirildi. 1876'da ise işletme İdare-i Mahsusa adını aldı. 1889'a kadar müstakil bir

XIX. yüzyılda, ulaşım devriminin en önemli aşamalarından birisi de demiryolu teknolojisinin ortaya çıkışıydı. 1830'da İngiltere'de Liverpool-Manchester hattının küşadıyla "demiryolu çağı" başlayacaktı (Milne, 2008, s. 128).⁴ Demir yolu teknolojisi Osmanlı siyasal eliti tarafından "çağı yakalamanın aracı" olarak görülmekteydi. Merkezi otoritenin taşraya ulaşmasında, güvenliğin sağlanmasında, üretilen malların pazara ulaştırılmasında, Orduların sevk ve organizasyonunda kısaca çevrenin merkez tarafından denetlenme sürecinde demiryollarının sağladığı katkılar bilinmekteydi (Satan, 2013, s. 209-219). Mesela, Alman siyasal birliğinin kuruluş sürecinde titizce hazırlanmış tren tarifeleri Helmuth Von Moltke'nin (ö. 1891) stratejik planlamasının önemli bir parçasıydı ve Alman ordusunun hem 1866'da hem de 1870'te savaşa çok iyi başlamasının sebebi trenlerin dakikliği idi (McEvedy, 2003, s. 30).

Osmanlı Devleti'nde 1850'li yıllarda demiryolu inşa faaliyetlerine girildi. Demiryolu hatları Osmanlı'yı dünya pazarıyla bütünleştirecekti. Demiryolu moderniteyi temsil ediyordu. Haliyle Anadolu topraklarında ilk demiryolu Sultan Abdümeccid devrinde (1839-1861) İzmir -Aydın arasına döşendi. Bu iş için ilk imtiyaz, 23 Eylül 1856 tarihli ferman ile İngilizlere verildi. 1871'den sonra devlet, yabancı şirketler yerine bizzat kendisi demir yolu yapma kararı almış ve Anadolu demir yollarının baş hattı olan Haydarpaşa-İzmit demiryolunun yapımına başlanmıştı. Ancak Osmanlı maliyesinin 1875'te iflası, Hicaz demiryolu hariç bundan sonra inşa edilecek olan bütün hatların yabancı sermaye ile yapılmasına yol açtı (Satan, 2013, s. 210-215).

Demiryollarının Osmanlı ulaşım sistemine eklenmesi, geleneksel özellikle de deve kervanları aracılığıyla yürütülen nakliyeciliği büyük bir darbe vurdu. Aydın demiryolunun açılışı, burada icra-yı faaliyette bulunan kervancıların işine gelmedi. Taraflar arasında ciddi bir rekabet yaşandı. Devciler nakliye fiyatlarında indirim gittiler. Demir yolundan önce bir deve yükü Aydın'dan İzmir'e 300 kuruşa taşınırken lokomotifin gelişiyle 100 kuruşa kadar düştü (Satan, 2013, s. 213-214). Rekabetten modern çağın önemli bir ögesi olan şimendiferler galip çıktı. İzmir-Aydın hattının 1 Temmuz 1866'da işletmeye açılmasından sonra bölgede ticarete gözle görülür bir gelişme ve nüfus artışı gerçekleşti. Böylelikle Fransızca menşeli ve "demiryolu" veya "tren" anlamlarına gelen "şimendifer", Osmanlı'da kara taşımacılığının önemli bir unsuru haline geldi.⁵



Resim 2: Bağdat'ta bir Şimendifer
"Bağdat'ta Başlıca Şimendifer Lokomotiflerinden Bir tanesi"
(Kaynak: *Felâhat* 23, 15 Şubat 1329, s. 355).

idare olarak yönetilen, bu tarihten itibaren ise Bahriye Nezareti'ne bağlanan İdare-i Mahsusa 1910 yılında Osmanlı Seyr-i Sefain İdaresi'ne dönüştürüldü (Hut, 2013, s. 107-113).

⁴ Demiryolu teknolojisinin tarihçesi hakkında ayrıca bkz. (Esposito, 2020).

⁵ Şimendüfer: (Fr. chemin de fer) 1. Demiryolu. 2. Tren. Bkz. (Parlatır, 2006, s. 1582).

Bununla birlikte XIX. yüzyılın sonlarına doğru Almanya, Fransa ve İtalya gibi bazı Avrupa ülkelerinde görülmeye başlanan otomobil, II. Meşrutiyet'in akabinde İstanbul'da kalıcı bir şekilde kullanılmaya başlanmıştı. Pâyitahta ilk otomobil 1904 yılında gelmişti. 1908- 1914 yılları arasında, İstanbul'da çoğu resmî, bir kısmı hususî olmak üzere takriben 100-150 otomobilin bulunduğu tahmin edilmektedir. Bu otomobiller Almanya, Fransa, İngiltere ve İtalya'dan getirilmişlerdi. Bu süreçte, bazı girişimciler İstanbul'da otomobil ile nakliye yapma imtiyazı almak istemişlerdi. Böylece, Osmanlı münâkalâtında otomobiller de tedricen yerini almaya başladı. Öyle ki 24 Aralık 1913 tarihli ve belediye zabıtasının görevlerine dair çıkarılan nizamnâmede yük otomobillerinin binek otomobillerinde olduğu gibi önde ve arkada numaralarının yazılı olacağı; geceleyin ön taraflarına konacak beyaz ve yeşil fenerden başka bir de kırmızı fener bulunduracakları; ehliyeti olmayan otomobil otobüs ve kamyon çarkçılarının görevden men edileceği; ticarî otomobillerin feneri yanında, boş veya kiralınmış olduğunu göstermek üzere, bir tarafı beyaz diğer tarafı kırmızı bir levhası olacağı; başka bir düzenlemede ise ticarî otomobillerden motor gücü 12 beygire kadar olanlardan yıllık 6 lira, 12- 20 arası beygir gücüne sahip olanlardan yıllık 10 lira, motor gücü 20 beygiri aşan otomobiller ile bütün otobüs ve kamyonlardan yıllık 15 lira belediye vergisi alınacağı bildirilmişti (Engin 2013, s. 95-98).

Tüm bu gelişmelerin yanında XIX. yüzyıldan itibaren Osmanlı yöneticileri ve bilhassa bazı valiler yolların yapımı, ıslahı ve bakımında aktif rol oynamışlardı. II. Abdülhamid (ö. 1918), ulaşım yöntem ve araçlarında gerçekleştirilecek rasyonel bir değişimle, mutlakiyetçi ve merkezi bir devlet aygıtının geliştirilmesi arasındaki ilişkinin farkındaydı. Dolayısıyla, bu dönemde tutarlı ve akılcı bir yol politikası izlendi. Bu doğrultuda Halil Rifat Paşa (ö. 1901) önemli bir misyon üstlendi. O, sadrazamlığı esnasında bütün valilere: *"Her şeyden evvel ve her şey için yol lazımdır"* şeklinde bir yazı göndererek dikkatleri yol meselesine çektiği gibi *"gidemediğin yer senin değildir"* ifadesiyle yol ile merkezî devlet arasındaki kesif ilişkiyi ortaya koymuştu. Sivas'ta yaptırdığı yollar sayesinde kayda değer bir şöhret kazanmıştı. Üstelik tarım faaliyetleri, ormanların muhafazası, köy yollarının inşası ve bakımı, okul yapımı, mevcut yapıların korunması vb. konularda on bir adet *"tenbihnâme"* yayımlayarak halka çözüm yolları göstermiş ve uyarılarda bulunmuştu (Çetin, 1997, s. 328).

Bu durum Tahsin Paşa tarafından şöyle ifade edilmişti:

"Şimendifer ve yol gibi vesait-i nakliyyeyi bazen her ne pahasına olursa olsun temin etmek devlet için öyle bir zarurettir ki bundan tegafül eden hükümetler bu ihmalin zararını görmekte çok gecikmemişlerdir. Sivas hattının küşadına muvaffak olan hükümet-i hazırayı tenkit sadedinde söylenen sözleri işittikçe Sultan Hamid'in vesait-i nakliyyeyi bir an evvel inşa ve ikmal için sık sık tekrar ettiği ve fakat bir türlü tatbikatına muvaffak olamadığı iradelerini hatırlarım, Muhakkak olarak denilebilir ki o devirde memleketimizin vâsi ve mümbit arazisinden, zengin ormanlarından ve madenlerinden istifade edemeyişimizin ve ötede beride sık sık baş gösteren o şekavet | ve isyanları imha ve biçare halkı eşkiya ve derebeylerin tasallutundan sıyanet eyleyemeyişimizin en mühim sebebi yolsuzluktu.

Halil Rifat Paşa, ki memleketimizde her nereye gitmiş ise en evvel oranın yollarını yaptırmak suretiyle hem vatanına hizmet etmiş hem de halktan hayır dua kazanmış büyük valilerimizden idi. Sadareti zamanında bütün valilere gönderdiği bir tamimde *"Her şeyden evvel ve her şey için yol lâzımdır"* ibare-i meşhuresini kullanarak yolların ehemmiyeti üzerinde valilerin nazar-ı dikkatlerini celbetmişti" (Tahsin Paşa, 2017, s. 118).



Resim 3: Dicle Nehri'nde Şimendifer Aletleri

“Dicle Nehri'nin Bentleri Üzerinde Şimendifer Âlât ve Edevâtı
(Kaynak: *Felâhat* 23, 15 Şubat 1329, s. 357).

Mithat Paşa (ö. 1884) da yol konusunda önemli girişimlerde bulunmuş bir yöneticiydi. O, Tuna, Bağdat, Aydın, Suriye valilikleri sırasında bölgelerin imarı için kayda değer bir mesai harcamış; bilhassa karayolu yapımında büyük başarılar sağlamıştı. Keza, Tuna valiliği sırasında 3000 km yol ve 1400 kadar köprü yaptırmış; Tuna üzerinde işleyecek bir vapur şirketi kurmuş ve Rusçuk Limanını ıslah ettirmişti. Ayrıca Bağdat valiliği sırasında Kazmiye-Bağdat arasında atlı tramvay yolu projesini hayata geçirmişti. Aydın valisiyken ise İzmir'in sosyo- ekonomik ve kültürel bütünlüğünü muayyen bir yol sistemi üzerinden ele alıp değerlendiren bu konularda gerekli çalışmaları başlatmış, hatta İzmir yol şebekesi onun tasarladığı plan çerçevesinde yapılmıştı (Çadircı, 1991, s. 159).

Ne var ki XIX. yüzyılın ilk yarısına kadar karayolu ve köprü inşası ve tamiratında kayda değer bir değişim olmadı. Bu alanda radikal dönüşümler, yüzyılın ilk çeyreğinden sonra gerçekleşecekti. Nitekim şehirlerdeki yolların yapımı, yenilenmesi, tamiri ilkin 1826'da kurulan İhtisab Nezareti'ne bırakılacak, daha sonra 1831'de Ebniye-i Hassa Müdüriyeti'nin kurulmasıyla bu kuruma devredilecekti. Nihayetinde Nafia Nezareti'nin kuruluşuyla Osmanlı Devleti sınırları dahilinde bütün imar ve inşaat işleri bu nezaretin sorumluluğu altına girecekti. Dahası 1851 tarihli karayolu ve şose inşasına dair hazırlanan nizamnâmede, karayolu yapım ve tamir işleri belli kurallara bağlanacaktı (Duysak, 2013, s. 38).

Yine, yüzyılın ikinci yarısından itibaren yol inşaatlarında iyi eğitim almış, teknik ölçüm ve çizimleri yapabilen mühendisler görevlendirilmeye başlandı. Yol inşaatlarında istihdam edilen mühendisler genellikle Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye ve Topçu Mektebi'nden mezun olan subaylardan seçiliyordu. 1883'te açılan Hendese-i Mülkiyye Mektebi çok geçmeden ilk mezunlarını vermiş ve akabinde ülkede yol inşaatlarında görev yapan Fransa ve Polonya başta olmak üzere pek çok yabancı mühendisin yerini almaya başlamıştı (Duysak, 2013, s. 42).

Yolların yapımı ve onarımında toplumun talepleri de dikkate alınmaktaydı. Mesela, Aydın vilayetinde çiftçiler mallarının pazarlara zamanında ulaşmamasından şikâyet ederek şose ve kara yollarının ikmal ve inşası noktasında gerekli önlemlerin alınması için Dahiliye Nezareti'ne telgraflar çekmişlerdi. Benzer talepler Ankara-İstanbul ve Kastamonu-İstanbul arasında zahire ticareti taşımacılığı yapan nakliyecilerden de gelmişti. Nakliyeciler ürünlerini zamanında İzmit ve İstanbul'a ulaştıramamaktan şikâyet

ederek mallarının daha hızlı taşınması için şose ve kara yollarının tamir edilmesini istemişlerdi (Duysak, 2013, s. 39-40).



Resim 4: II. Abdülhamid Döneminde Vardar Nehri Üzerinde İnşa Edilen 97 Metre uzunluğundaki Demir Köprü

“Saye-i Mamûriyet-Vâye-i Hazret-i Hilâfet-Penâhîde Selanik Mülhâkâtından Kırolak İstasyonu Civarında Vardar Nehri Üzerinde İnşa Edilen 97 Metre Tûlündeki Demir Köprünün Resm-i Küşâdı”

(Kaynak: *Servet-i Fünûn* 657, 13 Teşrînisâni 1319, kapak kısmı).

1881 senesinde vilayetlerde toplamda 1.467 km şose yol 2.147 köprü bulunmaktaydı.⁶ Duysak'ın çalışmasında yer alan tabloya göre, 1903'te yeni yapılan veya tamir edilen yol ve köprülere 21. 897.614 kuruş harcanmıştı (Duysak, 2013, s. 45).

2. Osmanlı Nakliyeciliğinin Şirketleşme Süreci

Osmanlı Devleti'nde XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren modern yönetim metotlarını benimseyen anonim şirketler teşkil edilmeye başlandı.⁷ Bu anlamda İstanbul'da yolcu taşımak amacıyla 1849 yılında tesis edilen Şirket-i Hayriye ilk anonim şirket hüviyetine sahiptir. Osmanlı coğrafyasında şirketlerin yaygınlaşmaya başlaması beraberinde yasal düzenlemeleri getirmiştir. Buna göre 1850 yılında, şirketleri kolektif, komandit ve anonim olmak üzere üçe ayıran, *Kânunnâme-i Ticaret* yürürlüğe girmiştir. (Toprak, 1995, 80). Bunu takiben 29 Kasım 1882 tarihinde Ticaret ve Ziraat Nezareti tarafından hazırlanan *Anonim Şirket Nizamnâme-i Dâhilîsi* ilan edilmiştir (Türk, 2006, s. 403). Tabi Osmanlı Devleti'nde şirketleşme deneyimi durağan bir yapıda değildi günün şartları uyarınca ilgili yasal düzenlemeler güncelleniyor veya yenileri ekleniyordu. Nitekim Osmanlı iktisadi hayatında yabancı sermayenin giderek etkinlik ve güç kazanması devleti idare edenleri endişelendirmiş ve bunların serbestçe hareket etmesinin önüne geçilmesi için yerli sermayeyle kurulan şirketlere alan açılmasının yolları aranmıştır. Netice olarak 25 Mart 1906 tarihinde yayınlanan nizamnâmeyle yabancı şirketlerle yerli şirketlerin aynı koşullarda faaliyette bulunmasını sağlanmış ve yerli şirketlerin rekabet gücünün artırılması hedeflenmiştir (Toprak, 2017, s. 192). Bütün bunlara rağmen II. Meşrutiyet öncesi dönemde Osmanlı Devleti'nde şirketlerin kurulmasını kolaylaştıracak ve teşvik edecek mevzuatlar ve sermaye birikimi yetersiz kalmış, bu tarihe kadar kurulan anonim şirket sayısı da 86 gibi düşük bir rakamda seyretmiştir (Toprak, 2017, s. 135; Toprak, 1995, s. 113).

⁶ Rakamlar Duysak'ın çalışmasında yer alan tablodan alınmıştır (Duysak, 2013, s. 40-41).

⁷ Anonim şirketlerle ilgili geniş bilgi için bkz. (Yılmaz, 2011; Balci ve Sırma, 2012).

Osmanlı Devleti'nde nakliye şirketlerinin önemli bir kazanç alanı olduğunu düşünen müteşebbislerin birtakım girişimleri olmuştur.⁸ Bunlardan biri olan Mösyö Rotraker 1907 yılında hazırladığı bir raporda otomobille nakliye yapmanın sağlayacağı yararlar üzerine durmuştur. Rotraker'in raporuna göre otomobille nakliye yapıldığı takdirde şu hususlarda yarar sağlanacaktı;⁹

- Otomobiller sayesinde yapılacak konforlu ve süratli nakliye neticesinde sağlanacak tasarrufla ziraat ve sanayiinin gelişmesinin önü açılacak, bununla bağlantılı olarak ülkenin gelirleri sürekli artacaktı.
- Devletin malî durumu iyileşecek, faizlerin miktarı düşecek ve Duyûn-ı Umûmiye'nin ekonomiye olumsuz etkisi azalacaktı.
- Otomobille nakliyenin yaygınlaşması neticesinde yeni yollar inşa edilecek, bu durumda asker, zabıta memurları ve mühimmattın nakliyesi demir yollarına oranla üçte birlik bir masrafla yapılacak, devletin bütçesi fazla giderlerden kurtulacak, ayrıca posta çantaları da ücretsiz olarak taşınacaktı.
- Otomobille nakliye sayesinde merkez çevre ilişkisi bağlamında sınırların güvenliği sağlanacak, olası bir seferberlik halinde olay mahalline asker ve mühimmat sevkiyatının yapılması kolaylaşacak, ülke içinde devlet memurlarının hızlı hareket etmesine olanak tanınacak, seyahat eden yolcuların denetim altında tutulması sağlanacaktı.
- Otomobille yapılacak nakliye demiryolu nakliyesinden farklı olarak devletin denetiminde olarak milli bir yapıda olacaktı. Zira Osmanlı Devleti'ndeki demiryollarının denetimi yabancı şirketlerin denetiminde olduğu için bir güvenlik meselesi olarak görülebilirdi. Oysa otomobille nakliyenin önü açılarak tek kuruş ödmeden devlet alternatif bir nakliye sistemini organize edecekti (BOA, Y.PRK.ML. 28/74, 29 Zilhicce 1325).

Yukarıda Rotraker'in otomobille nakliyenin önemi hususunda kaleme aldığı raporundan bazı önemli hususlar maddeler halinde aktarılmaya çalışıldı. Rotraker raporunda nakliye meselesini birkaç boyutta ele almıştır. İlk olarak ticarî kaygıları göz önünde bulunduran Rotraker'e göre otomobille nakliye iç bölgeleri liman ve büyük kentlere bağlayarak ürün alışverişinde meydana gelecek artışa dikkat çekmiştir. Bir diğer önemli husus ise güvenlik meselesidir. Nitekim raporda sınır güvenliğinin sağlanması, devletin merkezi bir otorite tesis etmesi ve iç karışıklıkların hızlıca ortadan kaldırılması için otomobil nakliyesi bir yöntem olarak sunulmuştur (BOA., Y.PRK.ML. 28/74, 29 Zilhicce 1325). Nihayetinde Rotraker'in otomobille nakliye yapılması için padişahın istediği imtiyaz talebi için bir komisyon kurulmuş ve komisyon otomobille nakliyenin Rotraker'in iddia ettiği gibi kârlı bir faaliyet olmadığına karar vermiştir (Yeni, 2011, s. 31).

II. Meşrutiyet'in başlamasıyla birlikte politik düşünüşün yanı sıra iktisadi metotlar da değişime uğramış ve yeni dönemde sınırlı ve dağınık sermaye birikimini bir araya getirecek çok sayıda şirket kurulmuştur. Meşrutiyet döneminin liberal yılları kabul edilen 1908-1913 aralığında kurulan 113 şirketin çoğunluğu gayrimüslim Osmanlı vatandaşlarına aitti, bu durum gösteriyor ki gayrimüslimler bu süreçte iktisadi anlamda güçlenmişlerdir (Toprak, 1995, s. 107-113). Ancak Balkan Savaşları'nın devlet yöneticilerinde ve toplumda yarattığı travma kozmopolit imparatorluk kimliğinin millî

⁸ Osmanlı Devleti'nde kurulan nakliye şirketlerinin kronolojisi için Mustafa Yeni'nin çalışmasına bakılabilir. Motorlu kara taşıtlarının nakliyecilik faaliyetlerinde kullanılmasına odaklanan Yeni'nin eserinden bu çalışmada da yararlanılmıştır. (Yeni, 2011, s. 29-62).

⁹ İlgili raporun tam metni için Ek 1'e bakınız.

kimlik lehine terkiyle sonuçlanmış ve gayrimüslimlerin tekelinde olan şirketleşme sürecinde Müslüman-Türk kesimin etkinliği artmıştır. Nitekim 1914-1918 yılları arasında faaliyete geçen 123 anonim şirketin çoğunluğunda Müslüman-Türk sermayesi egemendi. Elbette ki Müslüman-Türk burjuvazisinin bu kadar hızlı yükselmesinde devlet elitlerinin “milli iktisat” politikasının etkisi yadsınamaz. Nitekim Cihan Harbi gibi küresel mahiyette cereyan eden bir savaş bağlamında ekonomik sahasının millileştirilmesi için Müslüman-Türk kesim girişimciliğe özendirilmiştir. Bütün bu çabalar neticesinde geniş kapsamlı ticarî, sınaî, ziraî ve bayındırlık faaliyetleri yürütülmesi için çok sayıda anonim şirket teşkil edilmişti (Toprak, 1995, s. 112-113).

Devr-i Hamid ve II. Meşrutiyet devirlerinde nakliye firmalarının faaliyette ve hizmetleri, gazete ilanları aracılığıyla takip edilebilmektedir. Sözgelimi, *Servet-i Fünûn*'un 21 Kânunusâni 1314/2 Şubat 1899 tarihli nüshasında Beyoğlu'nda ev ve ticarî eşya taşımacılığıyla iştigal eden “Jul Spadaro İrsâlât ve Transit İdarehânesi”ne ait bir ilan yer almaktadır (bkz. Resim 5).



Resim 5: *Servet-i Fünûn* Gazetesi'nde Nakliyat İşiyile İştigal Eden “Jul Spadaro İrsâlât ve Transit İdarehânesi” ne ait bir ilan

“Emtia-i Beytiyye ve Ticariyyenin Dersaadet’ ten Memâlik-i Osmânîye’ nin Sair Yerlerine ve Memâlik-i Ecnebiyyeye İrsâli Veya Celbi Zımında Müesses
İrsâlât ve Transit İdarehânesi

Jul Spadaro

Beyoğlu'nda Doğru Yolda 539 Numarada Kâindir

MAISON D'EXPEDITION & DE TRANSIT

J. SPADARO

439- GRANDE RUE DE PERA- 439

CONSTANTINOPLE

İstanbul'a Karîb veya Baîd Gerek Memâlik-i Osmânîye Dahilinde Olsun Gerek Memâlik-i Ecnebiyyede Bulunsun Bir Şehre Gönderilmek Üzere Biraz Eşyanız Veyahut Birçok Yükünüz veya Bir Ufak Paketiniz Bulunur da Hangi Vapurla, Hangi Tarikle Gümrükten Nasıl Geçirerek Göndereceğinizi Bilmez Düşünürsünüz, Öteye Beriye Sorar Durursunuz Değil Mi? Badema Bu Yorgunluğa Mahal Yoktur, Gönderecek Eşyanız Mı Var, Doğruca Baladaki İdarehâneye Gidiniz; Bir Bedel-i Muayyen Mukabilinde Malınızı Oraya Teslim Eylediğiniz Gibi Aksar-ı Tarikle Yerine Gider Sahibini Bulur”.

(Kaynak: *Servet-i Fünûn* 412, 21 Kânunusâni 1314, s. 176).

Tasfir-i Efkar'ın 16 Mayıs 1914 tarihli nüshasında yer alan bir ilanda nakliyeciliğin "nakliyat ve aktarma komisyonculuğu" şeklinde de yapıldığı anlaşılmaktadır (*Tasvir-i Efkar* 1080, 16 Mayıs 1914).

Modern nakliye hizmetinin II. Meşrutiyetle birlikte şirketler aracılığıyla taşraya indiği yine gazete ilanlarından takip edilebilmektedir. Mesela, *Ticaret-i Umumiye Mecmuası*'nda yayınlanan 31 Temmuz 1918 tarihli bir ilanda, "Karahisar-ı Sahib Ticaret ve Nakliyat Şirketi"nin merkezinin İzmir'de, şubelerinin ise İstanbul, Haydarpaşa, Dinar, Afyon ve Eskişehir'de bulunduğu; şirkete müracaat eden tüccarların mallarının "mutedil şeraitle" nakledileceği ve şirketin Dinar ile Afyonkarahisar arasında "düzenli nakliye arabaları"na sahip olduğu bildirilmişti (*Ticaret-i Umumiye Mecmuası* 49-1, 31 Temmuz 1334).

Esasen modern Osmanlı nakliyeciliği açısından en önemli gelişmeler II. Meşrutiyet ile birlikte şirketleşme hamleleri aracılığıyla yaşanmıştı. Zamanın ruhu sektörün gelişimine yardım ve hizmet etti. Şöyle ki; bu süreçte bilhassa anonim şirketçilik, iktisadî kalkınmanın ve "millî" bir ekonominin düstürü'l-ameli olarak görülmekteydi. Osmanlı topraklarında adeta bir anonim şirketleşme furusu yaşandı. Şirket sayısında ve çeşitliliğinde gözle görülür bir artış görüldü. 1908 yılına kadar Osmanlı ülkesinde kurulan ya da esas faaliyetlerini Osmanlı topraklarında gerçekleştiren anonim şirket sayısı 86'ydı. 1908-1918 yılları arasında toplam 236 şirket kuruldu. Meşrutiyetin ilk beş yılında (1908-1913) faaliyete geçen anonim şirket sayısı 113'tü. 1914-1918 yılları arasında ise 123 anonim şirket kuruldu (Toprak, 1995, s. 113). Şirket kurucularının etnik ve dinî bakımlardan profilleri de değişti. İlk beş yılda kurulan anonim şirketlerde yabancı-gayrimüslim unsur ortaklıkları baskın ve şirketleşmede yabancı sermaye etkinken, 1914-1918 yılları arasında faaliyete geçen anonim şirketlerin büyük çoğunluğu Müslüman-Türk eşraf tarafından kurulmuştu (Toprak, 1995, s. 113). Son tahlilde, sermaye birikimi edinmeye başlayan Türk esnaftan bir şirket patronu oluşturulmaya çalışıldı. Bunda da görelî bir başarı sağlandı. Zira, savaş İttihatçı yönetime "özlemine duyduğu Müslüman-Türk 'işadamı'nın oluşması için gerekli ortamı" hazırlamıştı (Toprak, 1995, s. 112-113). Şirketleşme vetiresi Osmanlı nakliyeciliği açısından da bir dönüm noktasıydı. Artarda kurulan nakliye şirketleri, "millî iktisat"ın, "millî sermaye"nin ve ekonomik kalkınmanın kilometre taşları olacaktı.

3. Anonim Nakliye Şirketlerinin Kuruluşu ve Amaçları

Osmanlı Devleti'nde, II. Meşrutiyet döneminin başlamasından itibaren şirketlerin kurulması noktasında birtakım kolaylıklar sağlandı. Bu uygun ortamı fırsat bilen girişimciler çok sayıda nakliye şirketi kurmak için harekete geçtiler. Bu yeni dönemde şirketler, Meşrutiyet ortamının görece özgürlükçü ortamına uygun olmaması ve tekelleşmeye neden olduğu için imtiyaz usulü yerine ruhsat verilerek kurulmaya başladılar. Zira imtiyaz usulü hem arabacı esnafını rahatsız eden bir uygulamaydı hem de devleti idare edenler ekonomide millileşme çabalarının gündemde olduğu bir dönemde yabancı sermayeyle kurulan nakliye şirketlerinin piyasaya tamamen hâkim olmasını istemiyorlardı. İttihat Terakkî'nin iktidarda olduğu bu dönemde çoğunlukla Osmanlı vatandaşları tarafından çok sayıda nakliye şirketinin kurulduğu gözlenmektedir. Bu şirketler yolcu taşımacılığının yanı sıra yük taşımacılığı da yapıyorlardı.¹⁰ Bu şirketlerden biri olan Dersaadet Otobüs ve Omnibüs Osmanlı Anonim Şirket-i Umumiyesi 5 Aralık 1909 tarihinde Davud Roso tarafından İstanbul merkez olmak üzere kuruldu. Şirket İstanbul'da yolcu taşımacılığının yanı sıra nakliye işlerini de yapmayı amaç edinmişti. Şirketin omnibüslerle yapacağı nakliye güzergâhı Kadıköy-Kurbağalıdere-Uzunçayır-Erenköy-Bostancı, Ayasofya-Bayezid-Fatih-Edirnekapı, Odun Kapı-Eyüp, Aksaray-

¹⁰ Şirketlerin listesi için Ek 6'e bakınız.

Cerrahpaşa-Silivrikapı bölgeleri olarak belirlenmişti (BOA, A.DVN.MKL., 49/17, 26 Safer 1328; Yeni, 2011, s. 41-42).

Nakliyat ve Ardiyeler Osmanlı Anonim Şirketi, 12 Mart 1911 (27 Şubat 1326) tarihinde, Beyoğlu'nda Sofyalı sokağında oturan tüccar Markolovi ile onun ortakları Viktor Alkranti ve Jozef M. Sinani tarafından 50 sene müddetle kurulmuştur (BOA, BEO, 3900/292453, 3 Cemâziyelâhir 1329; BOA, İ.MMS., 140/2, 23 Cemâziyelevvel 1329). Şirketin merkezi İstanbul olup, gerekli görülmesi halinde hem Osmanlı Devleti'nin diğer bölgelerinde hem de yabancı devletlerde şirketin şube ve acenteleri açılabilirdi (BOA, ŞD., 1232/37, 10 Cemâziyelevvel 1329). Mezkûr şirketin kuruluş amacı nizamnamesinde şu şekilde belirtilmiştir;¹¹

- Sanayi ve ticarete konu malların nakliyatını ve gerekli hallerde ise depolanmasını sağlamak.
- Bu şirkete benzer ve kendi amacına uygun özel şirketler teşkil etmek, bunlara komanditer yoluyla veya hisse senetlerini satın almak suretiyle ortak olmak, sermaye yatırmak ve mevcut sermayenin yarısını geçmemek suretiyle tahviller çıkarmak
- Şirket için gerekli hallerde taşınabilir ve taşınmaz mallar satın almak
- Şirkete konulan eşya karşılığında borç vermek, varant suretiyle depozito edilmiş eşya ve malların ilmühaberini (alındı kâğıdı) iskonto etmek ve depoya konulan eşyadan satın almak
- Rüsûmât İdaresi için gerekli olan kefalet ve teminatı göstermek suretiyle gümrük depolarını gerekli bulmak (BOA, ŞD., 1232/37, 10 Cemâziyelevvel 1329).

İstanbul dışından da nakliye şirketleri kurulmuş, bölgeler arası yolcu ve yük taşımacılığı yapılmıştır. Buna göre Avlonyalı tüccar Hüseyin Şara ve ortakları Yanya'da 11 Ocak 1911'de otomobille nakliye işleri yapmak üzere Osmanlı Milli Otomobil Şirketi'ni teşkil etmişlerdir. Şirketin nizamnamesine göre kuruluş amacı; Yanya, Preveze, Görice, Ergiri, Berat ve Reşadiye sancaklarıyla Avlonya Kazası ve Serandoz İskelesi arasında yük ve yolcu taşıma amaçlı otomobil işletmeciliğini icra etmek olarak belirtilmiştir (BOA, ŞD., 1231/44, 6 Muharrem 1329; Yeni, 2011, s. 45-46). Balkanlardaki Osmanlı topraklarında nakliye şirketleri hızla yaygınlaşmaya devam etmiş, 12 Haziran 1911 tarihinde Yanya'da Yusuf Nuri Bey ve ortakları tarafından Otomobil Otobüs ve Omnibüs Anonim Osmanlı Şirketi kurulmuştur. Şirket, Yanya Vilayeti ve çevresinde otomobil, otobüs, omnibüsle yük ve yolcu taşımacılığı yapmayı hedeflemişti (BOA, İ.MMS., 140/29, 14 Cemâziyelâhir 1329).

Nakliye şirketlerine olan ihtiyaç arttıkça müteşebbisler bu alana yatırım yapmaya devam ettiler. Şirketlerin hizmet kalitesi ve boyutu da bu durumda genişleme gösterdi. Nitekim 10 Haziran 1912'de ticaretle uğraşan Albert Kazez tarafından İstanbul'da kuruluş çalışmaları başlatılan Vesait-i Nakliye Osmanlı Anonim Şirketi, deniz, göl, nehir, ırmak ve kanallar üzerinde buhralı-yelkenli gemi, mavnalar ve römorkörler vasıtasıyla su yollarını; tramvay, araba, otobüs, omnibüs, otomobil ve hayvanları vasıtasıyla kara yolunu kullanarak eşya ve yolcu nakliyesi yapmayı amaçlamıştı (BOA, ŞD., 1238/15, 19 Cemâziyelâhir 1330).

Münakalat-ı Bahriye ve Berriye Osmanlı Anonim Şirketi, 13 Şubat 1913 tarihinde merkezi İstanbul'da olmak üzere Galata'da Esikorasyonu Cenerali Hanı'nın 45 numaralı odasında oturan Osmanlı Devleti vatandaşı Jozef Karaso Efendi tarafından kuruldu (BOA,

¹¹ İlgili şirketin nizamnamesinin tamamı için Ek 2'ye bakınız.

BEO, 4146/310931, 15 Rebülevvel 1331; BOA, MV., 229/51, 2 Rebülevvel 1331).¹² Şirketin kuruluş amacı kara ve deniz yoluyla nakliye işleri yapmaktır. Şirketin merkezi İstanbul olmakla birlikte gerekli görülmesi halinde başka şehir ve ülkelerde de şube açılabilecekti. Şirketin işletme süresi ise herhangi bir nedenden dolayı feshedilmedikçe veya uzatılmadıkça 60 yıl olacaktı (BOA, ŞD. 19/29, 8 Rebülevvel 1335). Şirketin kuruluşunun padişah onayından geçmesinden sonra işlerinin elinden alınacağını düşünen mavnacı (yük kayıkçısı) esnafı bu duruma itiraz etmiştir. Mavnacı esnafı İstanbul Limanı ve Haliç dâhilinde öteden beri ticarî taşımacılığın kendilerine tahsis edildiğini ancak Münakalat-ı Bahriye ve Berriye Osmanlı Anonim Şirketi'nin kurulmasıyla birlikte bu ayrıcalığın kendilerinden alınıp yabancılara verileceği korkusuyla haklarının korunmasını talep etmişlerdir (bkz. Ek 3). Bunun üzerine Ticaret ve Ziraat Nezareti'nin konuyla ilgili tezkiresinde mezkûr şirketin padişah onayını almasına rağmen kuruluşunun henüz kesinlik kazanmadığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra ilgili nezaret, bu şirketin mavnacılar esnafına zarar vermesinin yanı sıra nakliye gibi stratejik bir sektörün de yabancılara tekeline geçmesinden endişe duymaktaydı. Ancak mezkûr şirketin yasal olarak kuruluşuna herhangi bir engel olmadığı da belirtilmiştir. Şirketin kuruluşuyla ilgili itiraza bakıldığı zaman mavnacı esnafının, Osmanlı hükümeti tarafından ekonomide millileşme politikalarının yüksek sesle dillendirildiği bir dönemde, kendi çıkarlarıyla devletin çıkarlarını aynı doğrultuda gördüğü anlaşılmaktadır. Nitekim devletin ilgili kurumları da nakliye gibi önemli bir alanın yabancılara denetimine girmesini istemedikleri anlaşılmaktadır (BOA, ŞD. 19/29, 8 Rebülevvel 1335).

Yine merkezi İstanbul'da olmak üzere Arman Şeyhülmeşayihî Huzam Paşa ve ortakları tarafından 14 Şubat 1914 tarihinde Milli Otobüs Osmanlı Anonim Şirketi namıyla bir şirket teşkil edilmiştir. Şirketin faaliyet alanı oldukça geniş olup, İstanbul, Yemen, Hicaz ve ihtiyaç halinde imparatorluğun diğer bölgelerinde de otobüs, otomobil ve kamyonlarla eşya ve yolcu taşımayı hedeflemişti (BOA, İ.MMS., 177/15, 18 Rebülevvel 1332).

İstanbul sahip olduğu ticarî potansiyel ve idari işlerin kolaylığı nedeniyle nakliye şirketlerinin peş peşe kurulduğu bir kentti. Evkaf Nezareti ve Şehremaneti müteahhitlerinden Salih ve Galata'da Faal İdarehanesi müdürü Zeburpaşazâde Asaf Beyler 17 Mayıs 1914 tarihinde İstanbul merkez olmak üzere Tesri-i Nakliyat Osmanlı Anonim Şirketi'ni kurmuşlardı. Şirket nizamnamesinde belirtildiğine göre omnibüs, otobüs ve diğer araçlarla nakliye işlerinin yapılması hedeflenmişti (BOA, ŞD., 1248/12, 9 Cemâziyelâhir 1332; BOA, İ.MMS., 185/8, 21 Cemâziyelâhir; BOA, BEO., 4286/321416, 24 Cemâziyelâhir 1332). Aynı yıl içinde dava vekili Ali Nihad ve tüccar Matya Darbor Efendiler tarafından merkezi İstanbul olmak üzere Osmanlı'nın farklı şehirleri arasında kara yoluyla yolcu ve eşya nakletmek üzere Milli Nakliyat Anonim Osmanlı Şirketi de kurulmuştur (BOA, ŞD., 1247/41, 16 Cemâziyelâhir 1332; BOA, İ.MMS., 185/9, 22 Cemâziyelâhir 1332; BOA, BEO., 4287/321454, 27 Cemâziyelâhir 1332).

Cihan Harbi arifesinde İstanbul merkezli yoğun şirketleşme süreci, savaşın başlamasından sonra da devam etti. Nitekim, Nazmi Bey ve ortakları 30 Aralık 1915 tarihinde İstanbul ve çevresinde otobüs, omnibüs ve otomobil gibi araçlarla yolcu ve eşya nakliyatı yapmak için Nakliyat-ı Umumiyye Osmanlı Anonim Şirketi namıyla bir nakliye şirketi kurmuşlardı. Şirketin kurucuları arasında bir dönem valilik ve kaymakamlık

¹² Merkezi Dersa'âdetde olarak memâlik-i Osmâniyede kâffe-i nakliyât-ı bahriye ve berriye ve transit mu'âmelâtını icrâ etmek üzere tebe'a-i devlet-i aliyyeden Jozef Karaso Efendi tarafından altmış sene müddet ve yirmi bin lira sermaye ile "münakalat-ı bahriye ve berriye Osmânlî anonim şirketi" nâmında bir şirket teşkiline şûrâ-yı devlet ve meclis-i vükelâ karârlarıyla ruhsat verilmiştir (BOA, İ.MMS., 159/15, 9 Rebülevvel 1331).

yapmış eski bürokratlarda vardı. Buradan savaş şartlarında nakliye gibi stratejik bir alanın yabancıların tekeline bırakılmak istenmediği anlaşılmaktadır (BOA, ŞD., 1243/14, 3 Rebiülevvel 1332; Yeni, 2011, s. 52-53). Savaş devam ederken nakliye hizmetlerinin yanı sıra başka işlerle de iştigal eden anonim şirketler hız kesmeden tesis edilmiştir. Bunlardan biri olan Ticaret-i Bahriye ve Berriye-i Osmanlı Anonim Şirketi, tüccar Albert Kazez tarafından İstanbul'da 25 Haziran 1917'de kurulmuştur. Şirketin nizamnamesinde yer alan faaliyet alanına bakıldığı zaman oldukça geniş bir iş sahasında hareket etmek istediği anlaşılmaktadır. Buna göre kara ve deniz yolu araçları kullanılarak her türlü yolcu, eşya ve emtianın taşınması, nakliye araçlarının alım-satım işleri ve kiralanması, kömür madenlerinin ve ormanların işletilmesi, ticarete konu malların ithalat ve ihracatının organize edilmesi gibi işler şirketin ilgi alanına girmektedir (BOA, A.DVN.MKL., 64/1, 9 Muharrem 1336; Yeni, 2011, s. 54).

Savaş bittikten sonra da nakliye şirketleri kurulmaya devam etmiştir. Mekteb-i Sultânîsi eski müdürlerinden Mehmed Tevfik Bey ve ortakları 17 Ocak 1920 tarihinde İstanbul ve çevresinde kara ve deniz yoluyla ticarî ve ev eşyası taşımak amacıyla Nakliyat-ı Dahiliye Osmanlı Anonim Şirketi'ni teşkil etmişlerdir¹³ (BOA, ŞD., 1268/29, 28 Rebiülevvel 1338; BOA, MV., 254/30, 20 Rebiülevvel 1338; BOA, ŞD., 1270/24, 5 Cemâziyelevvel 1341). Yine aynı yıl, Panciri Bey ve ortakları 6 Temmuz 1920'de Oto Taksimetro ve Kamyon Otomobil Osmanlı Anonim Şirketi namıyla bir şirket teşkil etmişlerdir.¹⁴ Şirket, kamyon ve otomobil gibi kara taşıtlarıyla başta İstanbul ve çevresi olmak üzere Osmanlı coğrafyasının değişik bölgelerinde yolcu ve eşya nakliyatı yapmayı planlamıştı (BOA, ŞD., 1269/7, 11 Safer 1338; BOA, MV., 252/5, 18 Şevval 1338; BOA, BEO., 4641/348052, 23 Şevval 1338).

4. Anonim Nakliye Şirketlerinde Yönetim, Organizasyon, Sermaye Kaynakları ve Gelir Dağılımı

Osmanlı Devleti'nde teşkil edilen anonim şirketler modern yönetim tekniklerine göre organize olmuşlardı. Buna göre şirketlerin genel kurul tarafından belli bir süreliğine seçilen, sayıları 5 ile 12 üye arasında değişen bir idare meclisi tarafından yönetilmesi kararlaştırılmıştı. İdare meclisi üyeliğine seçilen kişiler görev süreleri boyunca şirketin kasasına kendilerine ait belli miktarda hisse senedi bırakacaklardı. İdare meclisi üyeleri şirket işlerinin yürütülmesi için meclis içinden başkan ve başkan yardımcısı ile bir de kâtip seçecekti. Meclis şirketin işleyişi hakkında durum değerlendirmesi yapmak için ayda en az bir defa önceden kararlaştırılan bir yerde, yılın belirli dönemlerinde ise şirketin merkezinde toplantı yapılacaktı. Bunların dışında meclis üyelerinin çoğunluğunun talep etmesi halinde olağanüstü toplantılarda tertip edilmesi kararlaştırılmıştı. Bu toplantılarda meclis üyelerinin birbirlerinin yerine vekalet etmesi söz konusu idi. Toplantılarda alınan kararlar tutanaklarla kayıt altına alınacaktı. İdare meclisi üyelerinden birinin istifa etmesi veya ölmesi durumunda boş kalan idare meclisi üyeliğine genel kurul toplantısında geçici bir üye atanacaktı. Bu üye, yerine geçtiği üyenin görev süresi boyunca orada kalacaktı. Meclis üyeleri görev aldıkları süre boyunca ücret alacaklardı. Bu ücretin miktarı genel kurul tarafından belirlenecekti. İdare meclisinin görev ve yetkileri ise şu şekildeydi; şirketin işleri hakkında müzakere etmek ve alınan kararları uygulamak, şirketin iç nizamnamesini düzenlemek ve gerekli görülmesi halinde güncellemek, şirket sermayesini artırmak ve hükümetin onayıyla hisse senetlerini ihraç etmek, mevcut nakit parayı şirketin menfaatine göre harcamak, şirketin yıllık bilançosunu düzenlemek ve bunu genel kurula sunmak, şirketin memurlarını tayin ve azletmek, yeni

¹³ İlgili şirketin ruhsatı için Ek 4'e bakınız.

¹⁴ İlgili şirketin ruhsatı için Ek 5'ya bakınız.

şube ve acenteler tesis edilmesine veya var olanların kapatılmasına karar vermek, şirkette imza yetkisini kimlerin kullanacağını belirlemek ve son olarak idare meclisini temsilen meclis başkanı hakim karşısında davacı ve davalı olarak şirketi temsil edecekti (BOA, ŞD., 1268/29, 28 Rebülevvel 1338; BOA, ŞD., 1232/37, 10 Cemâziyelevvel 1329; BOA, ŞD. 19/29, 8 Rebülevvel 1335).

Şirketlerin genel kurulu belli miktarda hisseye sahip üyelerden oluşurdu. Bu kurul her yıl idare meclisi reisinin başkanlığında şirketin genel merkezinde toplanırdı. Bu toplantıda idare meclisinin ve müfettişlerin şirketin genel durumu hakkında hazırladıkları yıllık raporlar ve hesaplar incelenirdi. Şirket işlerinin denetlenmesi en önemli konular arasındaydı. Bu amaçla şirketlerin genel kurulu geçmiş yılın hesabını incelemek ve bununla ilgili bir rapor hazırlamak üzere her sene müfettiş görevlendirmeyi kararlaştırmıştı. Bu müfettişler hazırladıkları raporları önce idare meclisine tebliğ ederlerdi, sonrasında ise genel kurula sunarlardı (BOA, ŞD. 19/29, 8 Rebülevvel 1335; BOA, ŞD., 1268/29, 28 Rebülevvel 1338; BOA, ŞD., 1232/37, 10 Cemâziyelevvel 1329).

Şirketlerde işlerin idaresinden sorumlu idare meclisinin yanı sıra denetleme mercii olarak görev yapan bir de genel kurul vardı. Bu kurula seçilebilmek için şirkette belli miktarda hisse sahibi olmak gerekti. Bu kurul yılda bir kez idare meclisi reisinin başkanlığında şirketin genel merkezinde toplanırdı. Bu toplantıda idare meclisinin ve müfettişlerin şirketin genel durumu hakkında hazırladıkları yıllık raporlar ve hesaplar incelenirdi. Şirket işlerinin denetlenmesi en önemli konular arasındaydı. Bu amaçla şirketin genel kurulu tarafından geçmiş yılın hesabını incelemek ve bununla ilgili bir rapor hazırlamak üzere müfettişler görevlendirilirdi. Bu müfettişler hazırladıkları raporları önce idare meclisine tebliği ederlerdi sonrasında ise genel kurula sunarlardı. Şirketin malî yılı Rûmî Mart'ın (yılın ilk ayı) ilk gününden başlayıp Rûmî Şubat'ın (yılın son ayı) son gününe kadar sürecekti. Bu malî yıl içinde şirketin bütün alacak vereceklerini içeren defter idare meclisi tarafından hazırlanıp, yıllık olağan genel kurul toplantısından önce incelenmek üzere müfettişlere gönderilecekti (BOA, ŞD., 1232/37, 10 Cemâziyelevvel 1329; BOA, ŞD. 19/29, 8 Rebülevvel 1335; BOA, ŞD., 1268/29, 28 Rebülevvel 1338).

Şirketlerin bir yıl boyunca elde ettiği kârın bölüşülmesi nizamnamelerde ayrıntılı bir şekilde tarif edilmiştir. Buna göre ihraç edilecek tahvillerin faizleri, teşkilat masrafları, inşaat masrafları, gayrisafi hasıladan ihraç edilecek ihtiyaç akçesi ve diğer masraflar çıkarıldıktan sonra geriye kalan kârın bölüşülmesi şu kurallar çerçevesinde olacaktı; İlk olarak verilen sermayenin yıllık faizi ödenecekti. Sonrasında geriye kalan kârın bir kısmı idare meclisi azalarına, direktör ve şirket memurlarına verilecekti. Bütün bunlar çıkarıldıktan sonra geriye kalan kâr hisse sahiplerine ödenecekti (BOA, ŞD., 1268/29, 28 Rebülevvel 1338; BOA, ŞD., 19/29, 8 Rebülevvel 1335; BOA, ŞD., 1232/37, 10 Cemâziyelevvel 1329).

Şirketlerin feshi meselesi de nizamnamelerde ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Şirketin idare meclisi gerekli gördüğü hallerde şirketin ömrünün uzatılmasını, feshini veya başka bir şirketle birleştirilmesi talebiyle genel kurulu toplantı yapmaya davet etme yetkisine sahipti. Ancak şirketle ilgili yukarıdaki tasarrufları gerçekleştirmek için hükümetin onayı gerekiyordu. Bunun dışında genel kurul, şirket sermayesinin büyük bir kısmı kaybolduğu takdirde şirketin feshine karar verebilirdi (BOA, ŞD., 1232/37, 10 Cemâziyelevvel 1329).

Sonuç

Hız, zaman ve hareket üçlüsü üzerinde tedrici olarak sağlanan kontrol ve tahakküm, insanın tarihin öznesi olmasını sağlayan en önemli vakıalar arasındaydı. İnsan, mal ve hizmet nakil araçlarında gerçekleştirilen gelişmeler, bu bakımdan

medeniyetin inşa ve bekasında önemli parametrelerdi. Diğer bir ifadeyle, ulaşım araçlarındaki tekâmül ile insanoğlunun doğa karşısında edilgen durumdan çıkışı ve hatta yakın gelecekte uzayın keşfi doğru orantılıydı.

Bilhassa XVIII. yüzyıldan itibaren buhar, kömür ve fosil yakıtlar gibi enerji kaynaklarının kullanımı, yeni ulaşım teknolojilerini kuvveden fiile çıkaracak; nakliyecilikte devrim niteliğini haiz gelişmeleri beraberinde getirerek sektörün muazzam bir gelişim trendi içerisine girmesine yol açacak ve lojistik- tedarik zinciri yönetimi de pratik ve rasyonel bir temel üzerine bina edilecekti. Artık nakliye, bölgesel ve yerel dinamiklere bağlı, coğrafi hususiyetlerin tayin ettiği ve iklim koşullarının emrinde bir sektör olmaktan çıkarak muasır ve küresel bir boyut kazanacaktı. Ulaşımın rasyonelleşmesiyle ortaya çıkan modern nakliye usulleri Batı kapitalizminin emperyalist bir aşamaya geçişinde de etkili bir kilometre taşı olacaktı.

Bu gelişmeler XIX. yüzyıldan itibaren, Osmanlı İmparatorluğu'nun da doğrudan etkileyecekti. Modern ulaşım araç ve teknolojileri, Osmanlılar için genel manada modern dünyaya entegrasyon meselesi olduğu kadar aslında merkezî devlet anlayışıyla da doğrudan ilintiliydi. İmparatorluğun içinde bulunduğu genel durumdan kaynaklanan tüm zorluklara rağmen vakit kaybetmeksizin buhar, lokomotif ve motor teknolojileri ülkede kullanılmaya başlandı. Bilhassa II. Meşrutiyetle birlikte modern nakliye şirketlerinin birbiri ardına tarih sahnesine çıkışı, Osmanlıların modern ulaşım teknolojilerine dair farkındalığını sarîh bir şekilde ortaya koymaktaydı.

Öyle ki 1908'de Hürriyetin İlanıyla, Osmanlı topraklarında icra edilegelen nakliyecilik Osmanlı müteşebbisinin katkılarıyla takdire şayan bir inkişaf süreci içerisine girdi. Keza, Davud Roso tarafından 1909'da İstanbul'da 30.000 lira sermaye ile "Dersaadet Otobüs ve Omnibüs Osmanlı Anonim Şirket-i Umumiyyesi"nin kuruluşuyla başlayan bu süreç, Osmanlı'da nakliyeciliğin modern standartlarda icrası ve kurumsal kimliğinin oluşturulması adına büyük bir adımdı. Bu tarihten itibaren çalışmamızda da ortaya koymaya çalıştığımız şekilde doğrudan veya dolaylı olarak nakliye işiyle iştil eden çok sayıda şirket kuruldu. Hepsi de özel teşebbüs tarafından kurulan ve modern araç-gereçlerle deniz ve kara yolu taşımacılığı yapma iddiasında olan bu şirketlerin varlığı, Osmanlı Devleti'nde özel teşebbüsün nakliyat sektöründeki öncü rolünü göstermekte; dahası İttihatçı yönetimin "kızıl elma"sı haline gelen "millî iktisat" hareketinin içi boş bir söylem olmadığını da gözler önüne sermekteydi. Nitekim 1912 Trablusgarp Savaşıyla başlayan savaşlar silsilesinin neden olduğu kriz ortamı da dikkate alındığında, anonim nakliye şirketlerinin birbiri ardına kuruluşu, Osmanlı ekonomi dünyasında büyük bir başarıydı.

Kaynakça

Başkanlık Osmanlı Arşivi (BOA)

A.DVN.MKL., 49/17, 26 Safer 1328 (9 Mart 1910).

A.DVN.MKL., 64/1, 9 Muharrem 1336 (25 Ekim 1917).

BEO., 3900/292453, 3 Cemâziyelâhir 1329 (1 Haziran 1911).

BEO., 4286/321416, 24 Cemâziyelâhir 1332 (20 Mayıs 1914).

BEO., 4287/321454, 27 Cemâziyelâhir 1332 (23 Mayıs 1914).

BEO., 4146/310931, 15 Rebülevvel 1331 (22 Şubat 1913).

BEO., 4641/348052, 23 Şevval 1338 (10 Temmuz 1920).

İ.MMS., 140/2, 23 Cemâziyelevvel 1329 (22 Mayıs 1911).

- İ.MMS., 140/29, 14 Cemâziyelâhir 1329 (12 Haziran 1911).
 İ.MMS., 159/15, 9 Rebülevvel 1331 (16 Şubat 1913).
 İ.MMS., 177/15, 18 Rebülevvel 1332 (14 Şubat 1914).
 İ.MMS., 185/8, 21 Cemâziyelâhir 1332 (17 Mayıs 1914).
 İ.MMS., 185/9, 22 Cemâziyelâhir 1332 (18 Mayıs 1914).
 MV., 229/51, 2 Rebülevvel 1331 (9 Şubat 1913).
 MV., 252/5, 18 Şevval 1338 (5 Temmuz 19120).
 MV., 254/30, 20 Rebülevvel 1338 (12 Ocak 19120).
 ŞD. 19/29, 8 Rebülevvel 1335 (1 Şubat 1917).
 ŞD., 1231/44, 6 Muharrem 1329 (7 Ocak 1911).
 ŞD., 1232/37, 10 Cemâziyelevvel 1329 (9 Mayıs 1911).
 ŞD., 1238/15, 19 Cemâziyelâhir 1330 (5 Haziran 1912).
 ŞD., 1243/14, 3 Rebülevvel 1332 (1 Mart 1914).
 ŞD., 1247/41, 16 Cemâziyelâhir 1332 (12 Mayıs 1914).
 ŞD., 1248/12, 9 Cemâziyelâhir 1332 (5 Mayıs 1914).
 ŞD., 1268/29, 28 Rebülevvel 1338 (21 Aralık 1919).
 ŞD., 1269/7, 11 Safer 1338 (5 Kasım 1919).
 ŞD., 1270/24, 5 Cemâziyelevvel 1341 (24 Aralık 1922).
 Y.PRK.ML. 28/74, 29 Zilhicce 1325 (2 Şubat 1908).

Gazete ve Dergiler

- Felâhat* 18, 1 Kânunuevvel 1329 (14 Aralık 1913).
Felâhat 23, 15 Şubat 1329 (28 Şubat 1914).
Servet-i Fünûn 412, 21 Kânunusâni 1314 (2 Şubat 1899).
Servet-i Fünûn 65, 13 Teşrînisâni 1319 (26 Kasım 1903).
Tasvir-i Efkâr 1080, 16 Mayıs 1914.
Ticaret-i Umumiye Mecmuası 49-1, 31 Temmuz 1334 (31 Temmuz 1918).

Araştırma Eserler

- "Roman road system". <https://www.britannica.com>. [Erişim Tarihi: 21 Nisan 2023].
A World History of Railway Cultures, 1830-1930. (ed. Matthew Esposito). England: Routledge, 2020.
 Akyıldız, A. (2015). Osmanlı İstanbul'unda Deniz Ulaşımı (Modern Dönem). *Antik Çağ'dan XXI. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi*, cilt 6, (ed. Coşkun Yılmaz). İstanbul: İSAM.
 Berechman, J. (2003). Transportation-economic Aspects of Roman Highway Development: The Case of Via Appia. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 37(5), 453-478.

- Bostan, İ. (2004). Kadırğa'dan Kalyon'a/ XVII. Yüzyılın İkinci Yarısında Osmanlı Gemi Teknolojisi'nin Değişimi. *Osmanlı Araştırmaları*, 24(24), 65-86.
- Braudel, F. (2017). *Maddi Uygarlık / Mübadele Oyunları* (çev. Mehmet Ali Kılıçbay). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Bulunur, K. İ. (2014). 16. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nda Deniz Taşımacılığı: Navlun ve İskerçe Sözleşmeleri. *History Studies*, VI/3, 89-102.
- Çadırcı, M. (1991). Tanzimat Döneminde Karayolu Yapımı. *Tarih Araştırmaları Dergisi* 15(26), 153-167.
- Çetin, A. (1997). Halil Rifat Paşa. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 15, s. 327-328). İstanbul: TDV Yayınları.
- Duysak, C. (2013). 19. Yüzyılda Osmanlı Devleti Kara Yolları. *Osmanlı'da Ulaşım/Kara-Deniz- Demiryolu*. (ed. Vahdettin Engin, Ahmet Uçar ve Osman Doğan). İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Ekin, Ü. (2017). Klasik Dönemde Osmanlı İmparatorluğu'nda Karayolu Ulaşımını ve Nakliyatı Etkileyen Faktörler (1500-1800). *Bellekten* 81(291), 387-413.
- Engin, V. (2013). İstanbul'da Şehiriçi Kara Ulaşımı: At Arabalarından Otomobile. *Osmanlı'da Ulaşım/Kara- Deniz- Demiryolu*. ed. Vahdettin Engin, Ahmet Uçar ve Osman Doğan. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Ertuğ, N. (2015). Klasik Dönem Osmanlı İstanbul'unda Deniz Ulaşımı. *Antik Çağ'dan XXI. Yüzyıla Büyük İstanbul Tarihi*. C. 6. (ed. Coşkun Yılmaz). İstanbul: İSAM.
- Grübler, A. G. ve Nakicenovic, N. (1991). *Evolution Of Transport Systems: Past And Future*. Laxenburg: International Institute For Applied Systems Analysis.
- Hobsbawm, E. (2009). *Fransız Devrimine Bakış: İki Yüzyıl Sonra Marseillaise'in Yankıları*. çev. Osman Akınhay. İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Hobsbawm, E. (2003). *Sanayi ve İmparatorluk*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Hobsbawm, E. (2017). *Sermaye Çağı (1848-1875)*. (çev. Mustafa Sina Şener). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Huberman, L. (2009). *Feodal Toplumdan Yirminci Yüzyıla*. çev. Murat Belge. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hut, D. (2013). Buharlı Gemiler Çağında Osmanlı Deniz ve Nehiryolu Ulaşımı. *Osmanlı'da Ulaşım (Kara- Deniz- Demiryolu)*. (ed. Vahdettin Engin, Ahmet Uçar ve Osman Doğan). İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- İşbilir, Ö. (2003). Mekkâre. *TDV İslam Ansiklopedisi*. (C. 28 s. 554-555). İstanbul: TDV Yayınları.
- Knapton, J. (1996). The Romans and their Roads-The Original Small Element Pavement Technologists. *5th International Concrete Block Paving Conference*, Tel-Aviv, Israel, 13 Sept.
- McEvedy, C. (2003). *Yakınçağ Tarih Atlası 1815'ten 2000'e Avrupa*. çev. Ayşen Anadol. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Memalik-i Osmaniye'de Osmanlı Anonim Şirketleri*, (haz. Ramazan Balcı ve İbrahim Sırma). İstanbul: İTO Yayınları, 2012.

- Milne, G. J. (2008). Liverpool, Manchester And Market Power: The Ship Canal And The North West Business Landscape in The Late Nineteenth Century. *Transactions of the Historic Society of Lancashire & Cheshire*, 157, 125-148.
- Orhonlu, C. (1990). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Derbend Teşkilatı*. İstanbul: Eren Yayıncılık.
- Osmanlı Anonim Şirketleri*. (haz. Celali Yılmaz). İstanbul: Scala Yayıncılık, 2011.
- Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*. (ed. İsmail Parlatır). Ankara: Yargı Yayınevi, 2006.
- Satan, A. (2013). Osmanlı'nın Demiryolu Çağına Girişi. *Osmanlı'da Ulaşım/Kara- Deniz- Demiryolu*, (ed. Vahdettin Engin, Ahmet Uçar ve Osman Doğan). İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2013.
- Smith, A. (1880). *The Wealth of Nations*. London: Oxford University Press.
- Tahsin Paşa. *Abdülhamid Han Yıldız Sarayı Hatıraları*. Isparta: Pergole Yayınları, 2017.
- The Histories of Herodotus*. çev. Henry Gary. New York: D. Appleton and Company, 1904.
- Toprak, Z. (1995). *Milli İktisat-Milli Burjuvazi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Toprak, Z. (2017). *Türkiye'de Milli İktisat 1908-1918*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Türk, S. H. (2006). Anonim Şirket Nizamname-i Dahilisi. *Prof. Dr. Tuğrul Ansay'a Armağan*. (ed. Sabih Arkan ve Aynur Yongalık). Ankara: Turhan Kitabevi, 2006.
- Yeni, M. (2011). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Motorlu Kara Taşıtları (1890-1922)*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Ekler

Ek 1: Otomobille Nakliye Yapmak İçin Bir Şirket Kurmak İsteyen Mösyö Rotraker'in Hazırladığı Lahiyanın Tam Metni

Bâb-ı âlî

Nezâret-i Umûr-ı Hâriciye

Tercüme Odası

Memâlik-i şâhânedede işlemekte olan timuryolları imtiyâznâmeleri ahkâmı kemâkân mer'î kalmak ve alınacak ucûrât İzmir Kasaba timuryolu ta'rifesine muvâfık olmak üzere memâlik-i şâhânedede bulunan bi'l-cümle araba yollarıyla cadde ve yollarda yolcu ve eşyâyı ticâriye nakliyâtı için altmış sene müddetle otomobil (zâtü'l-hareke araba) işletmek hakkının münhasıran techizât-ı askeriye nezâretine bahş ve ihsânı sûretiyle nef'î hükümet-i seniyyeye aid olarak otomobil ile icrâ-yı münâkalât usûlünün ihdâs ve te'sîsi hakkında Mösyö Ogüst Roteragen tarafından takdîm kılınan lâyiha.

Zât-ı şevket-simât-ı hazret-i pâdişâhînin nuhbe-i âmâl-i hayriyet-iştîmâl-i mülûkâneleri ordu-yı hümâyûnlarının te'mîn-i kuvvet ve satveti ve bu sâyede memâlik-i şâhânelerinin husûl-i ümrân ve sa'âdeti cihetine ma'tûf olduğuna ve Devlet-i Aliyye'nin evc-i a'lâ-yı ümrân ve şevketde şa'sa'a-pâş olduğunu görmek temennîsiyle mütehasis olan bir millet varsa o da "Leh" milleti olup kemterleri dahi o milletin efrâdından bulunduğuma mebnî bu makâsıd-ı ulviyenin hayr-ârâ-yı husûl olması emrinde taraf-ı eşref-i hazret-i tâcdâr-ı a'zamîden tebeddül ve isâr buyrulan mesâ'î ve himemât-ı celîlede o pâdişâh-ı âlicâha alâ kadri'l-istitâ'a bir hıdmet arz etmek şeref-i âli-mehâsine nâiliyet ahzı temenniyât-ı bendegânem olmasıyla mekâsıd-ı mezkûrenin hiçbir zahmet ve masraf ihtiyâr olunmaksızın sür'at-i mümkin ve bir sûret-i mü'temenede istihsâlini - âti'z-zikr esbâb ve delâile binâen - kâfil olan çare ve tedbiri arz ederim şöyle ki bir memleket serhadâtının kaviyyen muhâfaza ve müdâfa'ası ancak düşmanın hedef-i ta'arruzu olacak kıt'aya daha doğrusu memleketin herhangi bir noktasına sür'atle asker tahşîdi ve mühimmât-ı harbiye sevki esbâbının te'mîni ve bir devletin ümrân ve sa'âdeti de yine mücerred mahall mahall toplu bulunan bi'l-cümle ahâlîye serî rahat ve ehven vesâit-i ihtilâtiye tedârîki ile mümkün ve kâbidir bu hakîkati bütün devletler anlamış olduklarından ki memleketlerindeki timuryollarını mümkün olduğu kadar temdîd ve tevsî' etmek sûretiyle muhâfaza-i hudûd ve te'mîn-i ümrân esbâbını istikmâl edegelmüşlerdir.

Memâlik-i şâhânenin vesî'ü'l-enhâ bir memleket olması ve arazisinin arızalı bulunmasından dolayı iç taraflarındaki yayla ve ovaların selâsil-i cibâl haylûletiyle sevhilden müteferrik bulunması hasebiyle bu memleketde timuryollar te'sîsi mesârif-i azîmeye muhtâc olduğundan hutût-ı hadîdeye inşââtı bi'z-zarûre bir çok seneler geri kalmış ve bu keyfiyet Devlet-i Aliyyeyi rukebâ ve hasmâsına karşı dûn bir mevki'de bırakmışdır ki bu hâl yevmen fe-yevmen vahîm bir renk kesb etmişdir bununla beraber bir taraftan bu asr-ı mehâsin-hasr-ı hazret-i Abdülhamid Hânî'de az çok her cihetle doğru araba işleyecek bir çok yollar inşâ olundu turuk-ı mevcûde mesârif-i cüz'îyye ile ıslâh olunabileceği gibi amele-i mükellefe istihdâmı sûretiyle de müddet-i kalîle zarfında teksir edilebilir.

Diğer taraftan otomobilcilik san'atı şu son üç sene zarfında hayret-efzâ bir derecede terakkî ederek şimendiferi ehemmiyetden düşürmüştür.

Umûmiyet i'tibâriyle otomobil mükemmel sûretde şimendiferlerin yerini tutuyor zirâ aynı işi gördüğü halde mesârif-i te'sîsiyesiyle işletme mesârifi kıyâs kabûl etmeyecek mertebe de azdır hatta şimendiferden me'mûl olmayan hıdemâtı ifâ edebildiğinden bir çok ahvâlde ve bir çok cihetlerle şimendifere fâikdir sür'at nokta-i nazarından dahi en

serî'ü's-seyr ekspreslere rekâbet ediyor aksâm-ı i'mâliyesinin metâneti ise bi't-tecrübe sâbitdir Madagaskar vâlisi Ceneral Galliyeni tarafından bundan üç sene mukaddem Fransa hükümetine takdîm olunup gazetelerle neşr olunan bir raporda sekiz yüz kilometrelik bir mesâfe üzerinde her güne bilâ tevakkuf isti'mâl olunan "Panar" usûlündeki korgunlardan her birinin zerre kadar bozulmaksızın otuz dört bin kilometre kat' eylediği beyân olunmuştur.

Otomobilin saatde on sekizden otuz altı kilometre kadar bir sür'at-i âdiye ile seyr ettiği halde hiçbir tehlikesi olmadığına haşmetlü İngiltere kralı Yedinci Edvard hazretlerinin Paris'den yedi yüz kilometre mesâfede bulunan "Beyaric"e otomobil ile gitmeyi tercih etmesi ve haşmetlü İtalya ve İspanya kralları hazerâtının dahi bu vâsita-i nakliyyeye rağbet göstermeleri kadar kavî bir delîl olamaz.

İşte bundan dolaydır ki otomobil her yerde konak arabalarının omnibüslerin eşyâ nakline mahsûs arabalarla korgun vesâirenin yerini tutmuştur.

Timuryollar üzerinde trenlerin emniyet-i seyerânı için iniş ve yokuşların hadd-i a'zam meyilânı her metre başında yirmi beş milimetreyi tecâvüz edemediği halde - bu keyfiyet yol inşâatında mesârifin en büyüğünü teşkil eder - zâtü'l-hareke arabalarla yük arabaları ve trenler sekiz on on iki ve daha ziyâde santimetre meyilindeki iniş ve yokuşları kemâl-i emniyet ile inip çıkabilirler halbuki araba işledilen yollarımızda meyiller yüzde sekiz nisbetinde tutulduğundan yukarıda zikr olunan meyillerde araba yollarımız yoktur.

Bir lokomotif ister trene merbût bulunsun ister tek başına olsun ancak timur çubuk üzerinde seyr edebilir otomobil ise tek başına olsun veya katar çeksin veya zırhlı ve mitralyöz toplarıyla mücehhez bulunsun âdî bir şose üzerinde seyr edebildikten başka en fenâ yollarda bile gidebilir hatta tarlalardan ve çöllerden geçmek şöyle dursun hendekleri de aşabilir.

Miralay Renar bu mebhasda mevcûd olan iki meseleyi hall etmiştir evvela aynı zamanda müvellid-i tâkat kaviyye olan birinci araba misillü otomobil trenini teşkil eden arabaları kuvve-i muharrikeyi hâiz bir araba hâline koymak için bunların her birine muktezî tâkat-i kaviyyeyi tevzî' etmiştir sâniyen arabaları yekdiğerine rabt eden aksâmın bir tertîb-i hendesisi sâyesinde katarı teşkil eden arabaların cümlesine bir veche-i hareket i'tâ etmiştir ol sûretle ki başdaki araba ne vakit her hangi bir katarda bir kavis-i dâire resm ederse bundan tevellüd eden hareket-i muhavvereye bir arabadan diğere intikâl sûretiyle baş arabadan sonraki arabaya kadar sirâyet eden ve arabaların kâffesi başdaki arabanın resm ettiği kavis-i dâireyi yani izini ta'kîb eder gibidir Miralay Renar şu iki meselenin halli sâyesinde şimendiferi büsbütün ehemmiyetden iskât eylemiştir Renar'ın tertîbgerdesi olan tren en ba'îd en hücrâ köylere bile girebildiğinden oralara her dürlü gübre ve en mükemmel âlât-ı zirâ'iyye îsâl ederek bugünkü mesârif-i nakliyyeye nisbetle hiç hükmünde sayılacak bir ücret mukâbilinde oraların mahsûlâtını alıp gerek en yakın timuryolu mevkifine ve gerek erzâk yakın iskelelere nakl eder bu sâyede on binlerce kilometrelik timuryolları inşâatına mebâliğ-i cesîme sarf etmemek gibi bir yâveri-i tâlî'a mazhar bulunan bir hükümet bugüne pek pahalıya mâl olan hutût-ı cedîde inşâsından ve kilometre te'mînâtından dolayı yeni bir takım ta'ahhüdât altına girmekden müstağni kalmıştır.

Otomobilcilik san'atının elyevm vâsıl olduğu mevki'-i hakîkî bu merkezde olup nef' ve fâidesi i'tibâriyle olan kıymet ve ehemmiyeti dahi bâlâda arz olunduğu vechile hükümdârânın otomobile gösterdiği rağbet ve rüchân ile te'eyyüd ettiğinden sermayedârân timuryollar için yaptıkları gibi bu usûlden me'mûl olan menâfi'-i muhakkaka ve cesîmeyi münhasıran kendilerine te'mîne sâ'î oluyorlar menfa'atlerine en ziyâde muvâfık gördükleri yollarda otomobil vasıtasıyla icrâ-yı nakliyât için her taraftan

hükümet-i seniyyeden imtiyâzât istid'â olunuyor halbuki bu imtiyâzât hükümetin azîm zâyî'âta ve gayr-ı kâbil-i iftihâm müşkilâta dûcâr olmasına bâ'is olacağından başka elinde bulunan bi'l-cümle vesâit-i mükemmele-i nakliyenin vahdet-i idâresi gibi en esâslı bir şeyden ile'l-ebed mahrûmiyetini intâc edecektir vesâit-i nakliyede vahdet-i idârenin memleketin kaviyyen müdâfa'asına elzem olduğu umûmiyetle müsellemler bir keyfiyet olduğundan vahdet-i idârenin yed-i hükümetde bulunması vücûb-ı kat'î tahtındadır binâberîn hükümeti bu zâyî'ât ve mahzûrâtdan vikâye etdikden başka hiçbir masrafa ve hiçbir ta'ahhüd ihtiyâr olunmaksızın az zamanda temettu'ât ve menâfi'-i azîmeyi te'mîn edecek bir sûreti ber vech-i âti arza cür'et ederim bu sûret bâlâda arz olunduğu vechile memâlik-i şâhânedede mevcûd timuryolları imtiyâznâmeleri ahkâmı kemâkân mer'î kalmak ve alınacak ucûrât İzmir-Kasaba timuryolu ta'rifesine muvâfık olmak üzere memâlik-i şâhânedede bulunan bi'l-cümle araba yollarıyla âmmeye mahsûs diğer yollarda yolcu ve eşyâ-yı ticâriye nakliyâtı için altmış sene müddetle otomobil işletmek hakkının münhasıran techîzât-ı askeriye nezâretine bahş ve ihsân buyrulmasından ibârettdir.

Bu işin arz ve te'mîn eylediği fevâidin hepsini olmasa bile bir kısmını en mücmel bir sûretde zikr ve ta'dâda müsâra'at ederim.

Fevâid ve muhsenât-ı iktisâdiye ve mâliye

Evvelen

Bir mahalden diğer mahalle gitmek veya mahsûlât göndermek ihtiyâcât-ı mübrimedendir memâlik-i şâhânedede araba yollarında vukû' bulan ve fakat hayvan sırtıyla ve eski zamandan kalma arabalarla icrâ edildiğinden dolayı bi't-tab' pek mahdûd kalan nakliyât hakkında icrâ ettiğimiz tedkikât bâlâda zikr olunan ihtiyâcâtın bugünkü vesâit ile istifâsı ahaliye senevî altmış milyon lira-yı Osmânîden fazlaya mâl oluyor bu hakikati mü'eyyed olmak üzere ber vech-i âti bazı âmâl-i mukanna'a îrâd olunur şöyle ki:

Beş yüz doksan dört kilometre tülünde bulunan Trabzon-Erzurum-Bayezid şosesi üzerinde bunca insan ve hayvanları zirâ'at ve sinâ'at gibi nemâdâr ş'u'ubât-ı mesâ'iden ayıran usûl-i hâzire-i münâkalâtın te'mîn ettiği istifâde senevî iki milyon yetmiş bin lira tahmîn ediliyor mezkûr şose üzerinde seyahat on yedi gün sürdüğü cihetle Trabzon limanı vâsıtasıyla ahz ve sevk olunan altmış beş bin tonilato eşyâ ile yüz bin kadar yolcunun nakli için ne kadar insan ve hayvan istihdâm olunmak lâzım geldiği şâyân-ı te'emmüldür.

Şu hesâba göre eşyâ irsâl edenlerle yolcular kilometre başına 3484 lira-yı Osmânî sarf ediyorlar mezkûr şose ise yolcu ve eşyâ nakliyâtında en işlek yollardan da değildir.

Samsun limanı vâsıtasıyla doksan dokuz bin tonilato eşyâ ahz ve sevk olunuyor küçük İnebolu limanı Kangırı'ya giden küçük şosesiyle nakl olunmak üzere senevî yirmi dokuz bin sekiz yüz doksan beş tonilato eşyâ ahz ve sevk etmektedir.

Aynı mikdâr yolcu ve eşyânın otomobil arabaları ve otomobil katarları ile nakli hâlinde bâlâda zikr ettiğimiz altmış milyon liralık masraf bazı yerlerde beşde ve bazı yerlerde onda birine tenezzül eder binlerce yolcu müstahsil-i mürsel ve tâcirlerin ister istemez sarfına müheyyâ oldukları bu altmış milyon lira-yı Osmânîden beşde dördünün veya onda dokuzunun ceblerinde kalacağını ve bundan başka bu tarz-ı cedîd münâkalâtın müceb olduğu sür'at ve rahatdan mâ'adâ diğer pek çok istifâdeler bahş edeceğini işidince izhâr edecekleri meserret ve şükranın derecesi suhûletle tasavvur olunabilir bir de nakliyât uğrunda masrûf olup bir nemâ ve fâide vermeyen mezkûr altmış milyon liranın elli milyonunu lâ-cürm tasarruf etmek ve bu parayı - madem ki teksîr-i servet ile te'mîn-i sa'âdet için çalışılıyor - zirâ'at ve sanâ'atin ameliyât-ı nâmiyesinde isti'mâl eylemek

imkânı bahş buyrulmak sûretiyle memlekete bir ni'met-i diğere te'mîn edilmiş olur ki bu da şâyân-ı nazar ve ehemmiyettir.

Diğere tarafdandan sâhib-i imtiyâz olan nezâret takrîben yirmi bin kilometre araba yolunu ve yedindeki imtiyâzı ortaya koyunca ve sermaye-i nakdîyi verecek heyet-i mâliye ile temettu'ât-ı sâfiyeyi yüzde kırk ve altmış veya yüzde kırk beş ve elli nisbetinde ve belki de münâsafaten taksîme muvâfakat edince meydana çıkacak bir çok heyet-i mâliyeden birinin intihâbında muhtâr kalacak ve menâfi'ine en muvâfık olanı tercih edecektir.

Ma'ahazâ böyle bir teşebbüsü tasavvur ederek dört seneden beri tedkîkâtta bulunduğum cihetle teşebbüs-i mezbûrî menâfi'-i saltanat-ı seniyyeye ufak bir sûretde hayyız-ı fi'ile isâle en ziyâde muktedir olan bir heyet-i mâliyenin irâesini deruhde ederim ibtidâ-yı emirde münâkalâtın sermayedârân tarafından otomobil seyrine kâbil bir hâle vaz' olunacak ve hüsn-i hâlde muhâfazası nakliyât idâre-i müştarekesine aid bulunacak olan mezkûr yirmi bin kilometreye münhasır kalacağı ve hâsılât-ı gayr-ı sâfiyenin kilometre başına yalnız üç yüz lira-yı Osmânî yani elyevm nakliyât uğrunda sarf olunan mebâliğin onda birine bâliğ olacağı farz edilecek olursa bu teşebbüsün te'mîn edeceği hâsılât daha ilk zamanlarda altı milyon Osmânî lirası tahmîn olunur bu takdîrât ve tahmînâtımı "Vitali Keyne"nin Asya-yı Osmânî coğrafyası nâm eserinde Osmânî limanlarına vukû' bulan idhâlât ve ihrâcâta dâir mesârîf nazar-ı âcizânem olan erkâmın hadd-i ekall-i vasatîsi üzerine yürütüyorum lakin şunu da arz etmeliyim erkâm-ı mezkûre on beş sene evvel yazılmışdır idhâlât ve ihrâcât o vakitten beri hayli artmışdır binâ-berîn hâsılât-ı gayr-ı sâfiye-i mezkûrenin daha fazla olacağı bedîhîdir.

Timuryolların işletme mesârîfi ale'l-umûm hâsılât-ı gayr-ı sâfiyenin nisfî derecesinde olmak üzere ta'yîn etmişdir otomobil ile icrâ olunacak münâkalâtda timuryollarında mer'î olan ta'rifeler dâiresinde istifâ-yı ucûrât edileceği ve otomobil işletmek için arazi istimlâkine, turuk inşâsına ve bu iki husûs için sarfı zarûrî olan mebâliğden dolayı fâiz ve re'sû'l-mâl akçesi tesviyesine hâcet olmadığı ve bir de memâlik-i şâhânedede petrol gazı ile zeytinyağı fiyatı ve amele ucûrâtı her yerden daha dûn bulunduğu cihetle işletme mesârîfi hâsılât-ı gayr-ı sâfiyenin yüzde otuzunu aslâ tecâvüz edemez binâ-berîn ilk işletme senesi vâridâtından techîzât-ı askeriye nezâretine takarrur edecek nisbete göre bir milyon altı yüz seksen bin ya bir milyon sekiz yüz doksan bin veyahud iki milyon yüz bin lira-yı Osmânî isâbet edecektir.

Bu vâridât evvela otomobil işleyen bi'l-cümle şoselerde yolcu ve eşya münâkalâtının esbâb-ı âtiyeye mebnî bi't-tab' ve her halde tezâyüd etmesi ve sâniyen mevcûd bi'l-cümle turuk-ı âdiyenin kemâl-i tehâlûk ile otomobil seyrine sâlih şoselere tahvîli ve yeni şoseler inşâsı yüzünden seneden seneye efzâyiş-pezîr olacaktır zîrâ bu teşebbüs için sermaye vaz' edenler işledilen her kilometre başına bu kadar güzel bir temettu' elde edince her kilometrenin verdiği şu semereyi kilometrelerin adedini mümkün mertebe tezyîde sa'y ile teksîr cihetini iltizâm edeceklerdir ki bundan da istifâde edecek yine hükümet-i seniyyedir Almanya memâlik-i şâhânededen dört def'a küçük ve Avrupa'nın kuvve-i ebnâniyece en za'îf kıta'âtından müteşekkil iken elli bin beş yüz kilometre tûlünde bulunan timuryollarını işgâl için iş buluyor mesâha-i sathiyesi memâlik-i şâhânenin sülûsü nisbetinde bulunan Avusturya ve Macaristan mebâliğ-i cesîme sarfıyla otuz altı bin kilometre tûlünde timuryolları inşâsına mecbûriyet görmüş ve Rusya'nın Avrupa kısmında - ki şimâlinde bulunan ahâlisi cenûbunda yetişen mahsûlâtı istihlâk ediyor - kırk iki bin kilometre tûlünde timuryolları inşâ olunmuş ve'l-hâsıl kısm-ı a'zamı bir başdan diğere başa kadar gayr-ı münbit olup umûm mesâha-i sathiyesi memâlik-i şâhânenin onda biri râddesinde bulunan İtalya on beş bin kilometre tûlündeki timuryollarının idâresini te'mîn edecek derecede mahsûl yetiştirmekte bulunmuş olduğu hâlde iki milyon kilometre murabba'ında araziye mâlik olan ve Avrupa

devletlerinden hiçbirine müyesser olmayacak sûrette bir çok yerlerde senede iki ve hatta üç defa mahsûl verebilecek menâtika kadar mümtedd bulunan Devlet-i Aliyye'nin yirmi bin kilometre âdî şoseye değil belki iki yüz ve hatta beş yüz bin kilometrelik şoseye muhtâc olduğu hakîkati gün gibi zâhirdir.

İşte bunun bir delili Fransa'nın mesâha-i sathiyesi memâlik-i şâhânenin rub'undan az fazla bulunduğu halde kırk iki bin iki yüz kilometre tûlündeki timuryollarından başka beş yüz bin kilometrelik şoseye mâlikdir binâen aleyh her nisbet gözedilmek ve çöller hâric tutulmak üzere memâlik-i şâhâne bir, birbuçuk milyon kilometre tûlünde araba işleyecek şose için yer vardır araba yollarının mesârif-i inşâiyyesi vasatî olarak timuryolu mesârif-i inşâiyyesinin yüzde beşi yani yirmide biri nisbetinde bulunduğu ve otomobiller timuryollarının fevkinde olmasa bile aynı hıdmeti ifâ ettikleri ve bununla berâber timuryollarından ziyâde temettu' verdikleri cihetle memâlik-i şâhâne on seneden ekall bir müddet zarfında otomobil seyrine sâlih olmak üzere iki yüz bin kilometre tûlünde yol inşâsı müyesser olur şu halde sâhib-i imtiyâz olan nezârete doğrudan doğruya aid olacak vâridât on milyon ve hatta yirmi milyon lira-yı Osmâniyi tecâvüz edecek ta'bir-i aharla devletin şimdiki bûdcesine mu'âdil bir râddeye vâsil veya ândan fazla bir yekûne bâliğ olacaktır işte ol vakit rûsûm ve tekâlîf-i hâzirece tenzîlât icrâ olunmadığı taktîrde vâridât-ı devlet şimdikinin üç ve beş misline irtikâ edecekdir.

Sâniyen

Memâlik-i şâhâne işlemede olan timuryolları imtiyâzâtını mutazammın ferâmîn-i hümâyûn-ı cenâb-ı mülûkânede serî', rahat ve ehven vesâit-i nakliyenin lüzûm ve fâidesi o derece belîğ bir üslûb ile tebyîn buyrulmuşdur ki bu bâbda fazla bir kelime îrâdından âcizim yalnız şunu arz ile iktifâ ederim: Memâlik-i şâhâne mevcûd şoseler iki seneden ekall bir müddet zarfında otomobil seyrine sâlih bir hâle vaz' olunabileceği cihetle memâlik-i şâhânenin en ba'îd hudûduna kadar yıldırım gibi gidebilmek ve hatta kum çöllerini geçebilmek üzere üstünde şimendifer kadar sür'at ve rahat ve ehveniyetle seyr olunabilecek yirmi bin kilometre yolu müddet-i kalîle zarfında vücûda getirmek memâlik-i şâhâneye taze hayat bahş etmek demektir şimdi şu söz bir lisân-ı iktisâdî ile tercüme edildikde bu yolların vücûda getirilmesi keyfiyeti, fa'âliyet-i beşeriyenin ittisâ'ı üzerinde öyle bir te'sîr icrâ edecekdir ki bu vûs'at-i fa'âliyet hemen memâlik-i şâhânenin her tarafında medfûn bulunan bî-misl hazâin-i lâ-yefnânın agûş-ı arzdan koparılıp çıkarılmasına ve emsâline hemen az tesâdüf olunacak derecede münbit olmakla beraber mücerred mesârif-i hâzire-i nakliyenin kıymet-i asliye-i mahsûlâtdan ezyed olması hasebiyle hâlî ani'z-zirâ'a bulunan arazide icrâ-yı zirâ'ate masrûf olacağından servet-i umûmiye beş seneden az bir zaman içinde iki ve on senede dört misline çıkarak gitdikçe efzâyiş-pezîr olacaktır hazîne-i celîle vâridâtı dahi bi't-tab' bu nisbet dâiresinde tezâyüd edecekdir.

Sâlisin

Bu şoselerin bir çoğu elyevm mevcûd şimendifer istasyonlarına müntehî olup mezkûr şoselere amele-i mükellefe istihdâmı sûretiyle ve cüz'î bir masrafla diğer yolları ilsâk etmek pek kolay olacağından bu sâyede mezkûr timuryolları nakliyâtı o derece artacaktır ki kilometre te'mînâtından dolayı el-hâletü hazîhi hazîne-i celîleye müterettib ta'ahhûdât birkaç senearfında tamamıyla zâil oldukdan başka yine bu timuryolları devlete vâridât-ı mühimme i'tâ edecekdir.

Râbî'an

Devlet otomobil ile ber minvâl-i meşrûh icrâ-yı nakliyât usûlünün ihdâs ve te'sîsi yüzünden hemen âti'z-zikr fevâid ve muhsenâta destres olacağı gibi mesârifce de bir hayli tasarruf icrâ edebilecekdir

Evvelen: Posta çantalarıyla bunları îsâl eden me'mûrlar her gün bi'l-cümle yollar üzerinde kemâl-i sür'at ve emniyetle bilâ ücret nakl ve sevk olunacaktır

Sâniyen: Muharrerât-ı resmiye irsâlâtı ve her dürlü âfâtdan musâbb olanlara i'âne sevkîyâtı memâlik-i şâhânenin her tarafına meccânen ve kemâl-i sür'atle icrâ olunacaktır

Sâlisen: Asâkir-i şâhâne ve me'mûrîn-i zâbita memâlik-i şâhânenin kâffe-i cihâtına sülüs ücretle ve sür'at ve istirahatle sevk ve i'zâm edilecektir

Râbi'an: Yolların hüsn-i muhâfazası emrinde ihtiyâr olunagelen mesârif bûdceden tayy olunacaktır

Hâmisen: Turuk-ı cedîde şebekesi bilâ masraf hârikü'l-âde bir sûretde tevessü' ederek bu sayede yollar boyunca yeni yeni karyeler peydâ olacağı gibi eskikaryeler ve kasabalar dahi şehirlere tahavvül edecek ve kıymet-i emlâk ve leh-resân-ı ukûl olacak derecede artacağından emlâk üzerine matrûh tekâlîf hâsılâtı o nisbetde tezâyüd edecektir.

Sâdisen: Müddet-i imtiyâziyenin inkizâsında otomobil ile icrâ edilen nakliyâtda müsta'mel bi'l-cümle edevât-ı müteharrike ile bu işe mahsûs olarak mü'esses ve mevcûd bulunan emvâl-i menkûle ve gayr-ı menkûle bilâ bedel yed-i hükûmete kalacaktır ki pek ba'îd add olunamayan şu zamân-ı inkizâda edevât ve emvâl-i mezkûre birkaç yüz milyon lira-yı Osmânî kıymetinde bulunacaktır.

Hâmisen

Müstağni-i arz ve beyândır ki bu sûret-i mansûreye göre hükümet-i seniyye işletme şirketinin bidâyet-i te'essüsünden i'tibâren şerîk olacağı ve müddet-i imtiyâziyenin inkizâsında şirketin kâffe-i edevât-ı müteharrikesiyle istasyonların ve otomobil inşâsı için memâlik-i şâhânedeki ihdâsı zarûrî bulunan fabrikaların ve ta'mîrât destgâhlarının ve mahrûkât vesâire depolarının sâhib-i müstakilli kalacağı cihetle i'tibâr-ı mâlîsi te'âlî edeceğinden farz-ı muhâl olarak paraya ihtiyâcı olursa istediği kadar tedârik edebilecektir.

Şerâit-i meşrûha dâiresinde otomobil ile icrâ-yı münâkalât usûlünü ihdâs ve te'sîs etmek imtiyâzının techîzât-ı askeriye nezâretine i'tâsı hakkındaki irâde-i seniyye-i hazret-i pâdişâhinin şeref-sudûru keyfiyeti bile nezâret-i müşârun ileyhâca bir lüzûm-ı âcil hiss olundukda her ne mikdârda olursa olsun müstakrizlere şimdiye kadar misli sebki etmemiş şerâit teklîf ederek bir istikrâz akdini teshîl edecektir

Sâdisen

Ma'îşet-i ahâlinin müstenid olduğu ahvâlce ve hükümet-i seniyyenin vesâit-i icrâiyyesince vukû'a gelecek şu tahavvülün netice-i tabi'iyyesi olarak i'tibâr-ı mâlî-i devlet ol mertebe i'tilâ edecektir ki fâiz mikdârı en zengîn devletlerde cârî olan en az fâiz mikdârına tenezzül eyleyecek ve bundan duyûn-ı umûmiyenin 10 Mayıs sene 319 tarihli fermân-ı hümayûnda musarrah olduğu vechile 1329 senesinde icrâ edilecek mu'âmele-i tahvîliesinden devlet mebâliğ-i külliye istifâde edecektir.

Duyûn-ı umûmiye âtîde arz olunacağı vechile pek yakın bir zamanda imhâ bile edilebilir.

Fevâid-i Siyâsiye ve Askeriye

Bir me'mûr için âmirlerinin pek yakından nazar-ı tarassudu altında bulunduğunu hiss etmek kadar müceb-i intibâh bir şey olamaz inzibât başlıca hâil olan keyfiyet vesâit-i serî'a-i nakliyenin fikdânı olmasına nazaran memâlik-i şâhânenin kıta'ât-ı vesî'asında bulunan me'mûrîn-i devlet merkez hükümet ile mahall-i me'mûriyetleri arasındaki mesâfenin eskisi gibi haftalar ve aylarca zamanda değil birkaç saat zarfında kat' olunabileceğini hiss edince hâl-i intibâha geleceklerdir.

En küçüğünden en büyüğüne kadar bi'l-cümle me'mûrîn resm-i geçid icrâ eden asker misillü kendilerini nezâret-i mütemâdiye altında bilerek her an dikkat ve fa'âliyet üzere bulunacaklardır bu sûretle me'mûrîn ale'd-devâm basîret halinde bulundurulmuş ve kendileri de metbû'-ı mu'azzam ve mufahhamlarıyla vükelâsının gözü altında bulduklarını hiss etmiş olacaklarından i'tâ buyrulan evâmiri tamamıyla icrâ ve infâza müsâra'at edeceklerdir diğer cihetden bâlâda arz olunan muhsenâta bir temime olmak üzere teftîş-i hükümet ve vazîfe-i zâbita bu sûretle teshîl edilmiş olacağından her hükümetin gâye-i maksadı olan huzûr ve intizâm sûret-i kat'iyye ve dâimede taht-ı te'mîne alınacaktır.

Huzûr ve intizâm-ı umûmîyi ihlâl maksadıyla artık hiçbir kimse gizlice geşt ü güzâr edemeyeceği gibi dâ'î-i şüphe nakliyât-ı hafiyeye icrâsı da kâbil olmayacaktır zîrâ memleketin her tarafında bi'l-cümle yolcular merkez hükümetden aldıkları evâmîr ve ta'lîmâtı tatbîk ve icrâ edecek ve bi's-suhûle taht-ı teftîş ve nezâretde bulundurulacak zâbitanın (otomobil zâbitası) nazar-ı teftîşinden geçecektir el-hâsıl iş başka bir nokta-i nazardan tedkîk olundukda görülür ki saha-i iktisâdda Devlet-i Aliyye'den yüksek bir seviyede bulunan devletlerle memâlik-i şâhâne arasındaki mesâfe vesâit-i nakliyenin tekâmülü sâyesinde bir zübde azalınca memâlik-i şâhâne devletlerin âdâb-ı düveliyyeye münâfî ve küstahâne bir takım metâlib ve müdde'ayâtına zemîn oluvermiştir.

Memâlik-i şâhâneye atf-ı nazar hırs ve tama' eden bu rakiblerin elinden kurtulmak hem de bilâ nizâ' ve tatlılıkla kurtulmak pâdişâhına sâdık ve ricâl-i devlet ünvanına lâyük her Osmânînin gâye-i emeli olsa gerektir.

İşte Devlet-i Aliyye'nin rükebâsının pençe-i hırs ve tama'ından tahlîsi çâresi teklîfine mütecâsir olduğum şu tedbîrin a'mâk-ı hafâsında müstatirdir

Hükümet-i seniyyenin icrââtını sektedâr eden ve erbâb-ı hırs ve tama'ı cür'etlendirerek diğer mevânî' tevliid eyleyen başlıca müşkilât düyûn-ı hâriciyeden münba'is ta'ahhüdâtdır bu duyûn ise memleketin vüs'atine arazisinin kâbiliyet-i inbâtiyesine, meknûz-ı servet-i azîmesine ve ahâlisine nisbeten ve düvel-i sâire tarafından alâ vech-i te'bîd vâkî olan ta'ahhüdâta kıyâsen o kadar cüz'idir ki arz etdiğim tedbîrin tamamıyla hâsıl olacak âsâr-ı terakkî ve tezâyüd sâyesinde duyûn-ı umûmiyeden münba'is ta'ahhüdâtdan pek az zaman zarfında bütün bütün tahlîs-i girîbân müyesser olacaktır.

Bir kere mahsûlâtın bugünkü mesârif-i nakliyenin beşde ve onda biri nisbetinde dün bir masrafla her cihetden sahile doğru sevki taht-ı te'mîne alındıkda dünyanın en münbit arazisini hâvî iken çalılık hâlinde kalmış olan cesîm cesîm ovalar derhâl birer mezra'a şeklini alacaktır büyük ağaç ormanlarında kat'iyyât-ı intizâm altına alınacak ve zîr-i turâbda taharrî edilerek bulunacak cevherler çıkarılıp mahallinde i'mâl ve sanâyi'-i atîka ihyâ ve her nev' sanâyi'-i cedîde ihdâs olunacak ve bütün bu mahsûlât ve müstahrecât ve ma'mûlât memâlik-i ecnebiyyeye sevk olunarak memlekete ecnebî altını bir seyl-i hurûşân gibi akıp gelecektir.

Hazîne-i celîlenin vâridâtı yuvarlandıkça büyüye büyüye bir kartopu misillü tezâyüd edeceği Devlet-i Aliyye hiçbir pare sarf etmeksizin vücûda gelecek en mükemmel ve en vâsî' bir şebeke-i turuk-ı ihtilâtiyesi sayesinde bütün bu fevâide ve fazla-i vâridâta destres olacağı cihetle memleketlerindeki timuryollarının hükümet nâmına mübâyâ'ası yüzünden diğer devletlerin düçâr oldukları bargirân-ı mesârifden ve kilometre te'mînâtından dolayı ta'ahhüdât-ı cedîde altına girmekden âzâde yalnız saltanat-ı seniyye kalacaktır.

İşte bu sâyede hükümet-i seniyye nihâyet on onbeş sene zarfında hadd-i zâtında hâiz-i ehemmiyet olmamakla berâber bugün hazîne-i celîleye bâr olmaktan ziyâde müceb-i gavâil olan duyûn-ı hâriciyesini zaman-ı inkizâsından evvel bi's-suhûle imhâ

edebilecektir ki bu sûretle riyâz-ı memleket müdâhalât-ı ecnebiyeden tathîr edilmiş olacaktır.

Bu netâyice ancak teklîfine mütecâsir olduğum şu işin icrâsına bilâ ifâte-i vakt bir karâr verilmek şartıyla muhakkakan vüsûl müyesser olur esbâbı da budur.

Avrupa devletlerinden her biri kendi ihtiyâcına kâfi derecede timuryolu hutûtuna mâlik olduğundan Avrupa ricâl-i siyâsiyesinden hiçbirisi otomobilcilik san'atınca vâkı' olan terakkiyât netâyicinin ehemmiyetini henüz teyakkun etmemişdir Avrupa ricâli memleketlerinin ihtiyâcâtına kâfi gördükleri timuryollarını henüz en mükemmel bir vâsita-i nakliye add ettikleri cihetle ânlardan daha mükemmel bir vâsita-i nakliye aramak lüzûm ve ihtiyâcını hiss etmemiş olduğu gibi işi ta'mîk için bizim gibi müsâ'id bir vakit dahi bulamamışlardır.

Ve'l-hâsıl Avrupa ricâli bu bâbda tedkîkât icrâ etmiş ve her tarafa girip çıkabilmek hâssasını hâiz bulunan otomobil treninin yalnız timur çubuklar üzerinde seyr edebilen trenlere rüchân ve tefevvükünü kalben teslim eylemiş olsa bile bu hakîkati alenen i'tirâfa cesâret edemez çünkü evvelce medh ve iltizâmından hâlî kalmamış olduğu ve şimdi ise kıymetini hiçe sayarak i'tibârdan düşürmeye mecbûr olacağı bir şeyi yani memleketindeki timuryollarının gâyet gâli fiyatlarla ve hükümeti için pek ziyâde fâhiş şerâit ile mübâya'asına re'y vermiş bulundu binâ-berîn bu tedbîri öyle bir zamanda arz ediyorum ki bu zaman dakikası zâyî' edilmeyecek kadar kıymetdâr olmağla işin teklif ettiğim mikyâsda icrâsına hiçbir mâni'anın haylûlet edemeyeceği en müsâ'id zamân olacağı derkârdır.

Devlet otomobil ile icrâ-yı münâkalât usûlünü derhal te'sîs buyurmakla ândan tevellüd edecek ve her halde yed-i istifâde-i hükümete girecek olan menâfi'in bir kısmı memâlik-i şâhânenin sa'âdet ve ma'mûriyetine nazar-ı hasedle bakan ve Devlet-i Aliyye'nin şevket ve satvetini çekemeyenler tedbîri müttehazın ehemmiyetini takdîre vakit bulmadan istihsâl edilmiş ve bir kısmı da taht-ı te'mîne alınmış bulunacaktır.

Bu tedbîr hemen şimdi ittihâz edilmeyip de velev cüz'î olsun bir zaman geçirilirse ve otomobil ile icrâ-yı münâkalât usûlünün ahvâl-i iktisâdiyece memâlik-i şâhâneye benzedilen müstemlekâtda zirâ'at ve sanâiyî'a masrûf olan mesâ'îye bir renk-i şevk ve izdiyâd bahş ettiği ilk neşr olunacak erkâm-ı istatistikkiye ile anlaşılacak olursa bütün eyyâm-ı hayatımı hasr eylediğim tetebbu'ât ve tedkîkât sâyesinde mesâil-i iktisâdiyeye peydâ-yı vukûf etmiş olduğumdan bu ihtisâsıma binâen şimdiden şurasını muhakkak sûretde haber verebilirim ki bî-mehâbâ tecâvüzât ve müdâhalât ile müterâfik bulunacak olan metâlib ve müdde'ayât-ı ecnebiye öyle bir şiddet kesb edecektir ki içinden çıkılmaz bir takım müşkilât zuhûr ederek hiçbir şey yapılmak imkânı kalmayacaktır.

Zirâ sarraflar borcunu verebilecek bir hâle gelmiş olan ve fakat mücerred ânların desîseleriyle bî'l-iltizâm müşkilâta düşürülmüş olduğu için hâl-i müzâyakada bulunan bir müstakriz ile iş görürlerse o müstakrizin yakasını bırakmamaya çalışırlar o müstakriz bî-sûd bir takım sarfiyâta sevk etmek o sarrâfların âdeti olduğundan asla renk vermeksizin âna istedikçe para vermeye müheyyâdırlar fakat semere verecek umûr ve teşebbüsât için para istenildi mi o umûr ve teşebbüsâtı kendilerine hasr ederek müstakrizi yalnız hıdmet-i celîlelerinin ücretini edâya kâfi bir hisse çıkarırlar bu sarraflar elde ettikleri böyle bir müstakrizi ile'l-ebed kaçırmamak için icâbına göre nizâ' ederler ve icâbına göre uyuşurlar.

Bu giriveden çıkıp kurtulmak için bir yol vardır o da şudur:

Otomobil ile münâkalât usûlünün teklif ettiğim mikyâs üzre te'sîsinden hâsıl olacak fevâid-i askerlik nokta-i nazarından dahi menâfi'-i ânifeden az değil belki daha mühimdir lokomotif trenleri ancak timur çubukların mefrûş olduğu mıntıka dâhilinde seyr ve

hareket edebildikleri cihetle şimendiferler asker tahşidâtına ve mühimmât-ı harbiye sevkiyâtına matlûb vech ile hâdim olabilmek için mükemmel ve tam bir şebeke-i hadîdeyeye mâlik olmak zarûridir turuk-ı âdiye ile birleştirilen çift hatlarda bile zarar ve ziyâ'ı müceb bir takım mevâni' ve te'ahhurât vukû'a gelir halbuki bi'l-cümle yollarımız yekdiğeriyle mültesik bulunacağına ve otomobil trenleri iki sıra üzre seyr ederek şimendiferler gibi yalnız istasyonlarda ve makaslarda karşılaşmayıp yolların her noktasında karşılaşabileceklerine ve hatta yoldan savuşup bir tarlaya çekilebileceklerine binâen ve Asya ve Avrupa kıt'aları yalnız bir boğaz ile müteferrik bulunduğu nazaran memâlik-i şâhânenin bir kıt'asında işleyen otomobillerin kâffesini ve diğer kıt'asında bulunanlardan celbine lüzûm görülecek mikdârını düşmanın ta'arruzuna hedef olacak herhangi bir noktada cem' etmek ve emr-i müdâfa'ada isti'mâl eylemek kadar kolay bir şey olamaz.

Otomobil katarları hiçbir vâsita-i nakliye ile kâbil-i kıyâs değildir çünkü evvela otomobiller saatde on sekiz ila otuz altı kilometre bir sür'atle seyr ederler sâniyen kuvve-i muharrike ve harbiyelerine aslâ hâlel gelmez sâlisen durdukları veya işlemedikleri zaman mahrûkât istihlâk etmezler râbî'an idâre ve hüsn-i muhâfazaları cüz'î masrafla olur hâmisen nakl edecekleri eşyâ-yı zâide pek azdır sâdisen şimendifere nisbetle pek az yer tutarlar sâbi'an daha ziyâde emniyetle manevra ederler sâminen zırhlı ve mitralyöz ile mücehhez bir otomobil refâkatinde oldukları halde meydan-ı muhârebeye yıldırım gibi gelip mühimmât yetiştirirler ve mecrûhîni alıp kuş gibi uçar giderler el-hâsıl otomobil emniyet ve muzafferiyeti te'mîn eder.

Emr-i müdâfa'a-i memleketde bu usûl nakliyâtdan me'mûl olan fevâidi tamamıyla istihsâl edebilmek için otomobil ile nakliyât umûr-ı umûmiyesinin fikr-i kâsırânem vechile nezâret-i devlet tahtında bulunan bir idâre yedinde temerküz etmesi lâbüddür.

Bu idare de pek a'lâ techîzât-ı askeriye nezâretine tevdi' olunabileceğinden nezâret-i müşârun ileyhânın vâridâtı böyle feyizli bir menba'dan nümâyâb olacaktır işte otomobil işletmek imtiyâzı talebiyle efrâd tarafından vukû' bulacak mürâca'atların hemen ve bilâ tedkik rü'yeti müceb olmak lâzım gelen başlıca illet ve hikmet-i hükümet budur

Bundan başka bir devletin mâlik olduğu bi'l-cümle vesâit-i mükemmele-i nakliye idâre-i vâhîde altında bulunmadıkça askerinin seferber hâline vaz'ıyla tahşidi matlûb vechile hâsıl olamayacağı bi't-tecrübe sâbit bulunduğundan elyevm devletlerin kâffesi kendi memleketlerinde mevcûd şebekât-ı hadîdiyenin sâhib-i müstakilli olmaya çalışıyor ve bir taraftan da timuryollarını tekrâr satın alıyorlar bu keyfiyet devletleri azîm fedâkârlıklar ihtiyârına mecbûr ettiği gibi sermayelerin isti'mâlinde dahi teşevvüşâtı müceb oluyor halbuki bu layiha bi'l-kabûl mevki'-i icrâyâ vaz' olundukda bâlâda arz olduğu vechile Devlet-i Aliyye timuryollarına fâik olmak üzre turuk-ı mevâridâtın en büyük şebekesine sâhib-i müstakil olacak ve hiçbir para sarf etmeksizin vahdet-i idâre kazıyye-i mühimmesini te'mîn edecek yegâne devlet olacaktır.

Otomobil muhârebe zamânında şu cihetle şimendifere fâikdir ki esbâb-ı askeriyye mebrî asker bir vilâyetden ric'at edince timuryolu yedine geçecek düşman tarafından hemen isti'mâl olunabildiği halde bu yolda ric'at vukû'unda terk olunacak yollar otomobilden hâlî kalacağından ve hiçbir devlet, Devlet-i Aliyyenin mâlik olacağı otomobillere makîs-i aliyye olacak vesâit-i müteharrikeye mâlik bulunmayacağından düşman mezkûr şoselerden Devlet-i Aliyye'nin ettiği istifâdeyi göremeyecektir.

Hülâsa-i kelâm fûnûn-ı ictimâ'iyeye müntesib olmak hasebiyle bu otomobil işinin kâffe-i cihâtını tedkik ve ta'mik etmiş olduğum ve her ne vakit emr ü fermân buyrulur ise kâffe-i îzâhât-ı mütemmimemeyi i'tâyâ ve bu işin hayyiz-ı fi'ile îsâli esbâbını dahi tehiyyeye muktedir bulunduğum cihetle Devlet-i Aliyye'nin satvet ve ma'mûriyetini hiçbir kimseye

mûceb-i bâr ve külfet olmaksızın servet-i ahali ile vâridât-ı hazîne-i celîlenin mücerred ulû-inâyet-i mâlâ-nihâye-i pâdişâhî ve dehâ-yı müşkil bir endâzâne-i mülûkâne sâyesinde veleh-resen-i ukûl olacak bir râddede tezyîdi sûretiyle evc-i a'lâ-yı kemâle erişdirecek yegâne vâsıta bu otomobil olduğunu kemâl-i kanâ'at-i vicdâniye ile arz ve bu neticenin devr-i güzîn-i mülûkâneyi tezyîn eden silsile-i müesser-celîlenin sertâcı olacağını beyân ile kesb-i mübâhât eylerim (BOA., Y.PRK.ML. 28/74, 29 Zilhicce 1325).

Ek 2: Nakliyat ve Ardiyeler Osmanlı Anonim Şirketi Nizamnamesi

Nakliyât ve ardiyeler Osmânî anonim şirketi nizâm-nâme-i dâhilisidir

(Fasl-ı Evvel)

(Şirketin unvânı, merkezi, müddeti, maksadı hakkındadır)

Birinci madde: Zırde imzâ sâhibleri Markolovi, Viktor Alkranti ve Jozef M. Sinani ile tertîb ve ihrâcî zırde kararlaşdırılan hisseler ashâbı beyninde bir Osmânî anonim şirketi te'sîs ve teşkîl olunmuşdur.

İkinci madde: İşbu şirketin unvânı "nakliyât ve ardiyeler Osmânî anonim şirketi" olacak ve devlet-i Osmâniyenin kavânîn ve nizâmât-ı hâliye ve müstakillesine tâbî bulunacaktır.

Üçüncü madde: Şirketin merkezi Dersa'âdetde olacaktır. Şirket meclis-i idârenin karârıyla gerek memâlik-i devlet-i Osmâniyede ve gerek memâlik-i ecnebiyede lüzûm görüldüğü kadar şû'be ve acenteler te'sîs edebilecektir.

Dördüncü madde: Şirketin müddeti işbu nizâm-nâme-i dâhilînin hükümet-i seniyye cânibinden tasdîk ve kabûlüne mütedâir olarak şeref-sudûr edecek irâde-i seniyye tarihinden i'tibâren elli senedir.

Beşinci madde: Şirketin mu'âmelâtı mevâdd-ı âtiyeden ibâret olacaktır:

Evvelen: Nakliyât, ardiyeler ve âna mümâsil mu'âmelât-ı sanâ'iyye ile her nev' mu'âmelât-ı ticâriye

Sâniyen: İşbu şirkete mümâsil ve kendi maksadına muvâfık husûsî şirketler teşkîl etmek, bunlara komanditer tarîkiyle, yahud hisse senedâtını iştirâ ve istikrâzlarına hissedâr olmak sûretleriyle iştirâk etmek, bunlara sermaye ikrâz eylemek emvâl-i gayr-ı menkûle te'mînât gösterildiği halde hükümet-i seniyyeden müsâ'ade istihsâl etmek ve sermaye-i mütedâvelenin nısfını tecâvüz etmemek üzere tahvîlât çıkarmak

Sâlisen: Maksadına hâdim olabilmek için emvâl-i menkûle ve gayr-ı menkûle iştirâ etmek

Râbî'an: Şirkete vaz' edilen eşya mukâbilinde ikrâzâtta bulunmak, varant (?) sûretiyle depozito edilmiş bi'l-cümle emvâl ve eşyâ ilm u haberini iskonto etmek ve ardiyeye vaz' edilen eşyâdan iştirâ eylemek

Hâmisen: Rüsûmât idâresine lâzım gelen kefâlet ve te'mînâtı irâe sûretiyle gümrük ardiyelerini iltizâm eylemekdir.

Fasl-ı Sâni

Şirketin sermayesi - hisse senedâtı hakkındadır

Altıncı madde: Şirketin sermayesi yüz bin lira-yı Osmânî olup her biri beşer liralık yirmi bin hisse senedâtına taksîm edilmişdir.

Heyet-i umûmiyenin işbu sermayeyi yüzde elli derecesinde tezyîde salâhiyeti olacak ve yüzde elliden fazlası için hükümetden istihsâl-i müsâ'ade lâzım gelecektir.

Hisse senedâtı bedeli ber vech-i âti tesviye edilecektir, şöyle ki:

Sermayenin kayd ve imzâsı esnâsında yüzde ondan dûn olmamak üzere müessisîn tarafından ta'yîn olunan mikdâr te'diye kılınacaktır. Mütebâkîsi şirkete lüzûm oldukça meclis-i idârenin karârıyla Dersa'âdetin - birisi Türkçe olmak üzere - iki mu'teber gazetesiyle i'lân veya ta'ahhüdlü mektûb irsâl olunmak sûretiyle hissedârân haberdâr edilerek tadrîcen edâ ve tesviye kılınacaktır.

Sermayenin tamâmı kayd ve imzâ ve öşri te'diye edilmedikçe şirkete kat'iyen teşekkül etmiş nazarıyla bakılamayacaktır.

Kable'l-ihrac hisse senedâtı ve ihracı hâlinde hükümet-i seniyyeden müsâ'ade istihsâl etdikden sonra çıkarılacak tahvîlâtın ikişer adedi li ecli't-tasdik ticâret ve nâfi'a nezâretine takdîm olunacaktır.

Yedinci madde: Hisse senedâtı hâmiline muharrer olacak ve bir tarafı Türkçe, diğer tarafı Fransızca müretteb olacak ve koçanlı bir defterden koparılarak sıra numerosuyla murakkam ve meclis-i idâre a'zâsından iki zâtın imzâsıyla mûmzâ bulunacaktır.

Sekizinci madde: Her hisse senedine mukâbil vâkı' olacak birinci te'diyâtda sâhibine muvakkat bir makbûz verilecektir. Senedâtın bedeli tamamıyla tesviye kılındığı ânda muvakkat makbûzlara mukâbil kat'î hisse senedâtı i'tâ edilecektir. Hisseler bedelinin tamamı te'diye olunmaya değin senedât ashâbının ismine muharrer olacak ve bedelinin yüzde onu te'diye olunmadıkça kâbil-i havâle ve fûruht olamayacaktır.

Dokuzuncu madde: Altıncı maddede muharrer olduğu vechile yirmi bin hisse senedi bedelâtı tamamıyla tesviye olunduktan sonra şirketin sermayesi tezyîde müsâ'ade olunacak şirketin sermayesinin tezyîdi hâlinde yeni hisse senedleri çıkarılacağından bunların sûret-i tanzîm ve tertîbi meclis-i idârenin tensîbi vechile olacaktır.

Onuncu madde: Te'diyâtda vâkı' olacak te'ahhurâtdan dolayı bir gûnâ ihtârname tebliğine ve da'vâ ikâmesine mahall kalmaksızın akçenin talep edilmesi lazım gelen gündün i'tibâren şirket menfa'atine olmak üzere senevî yüzde altı i'tibâriyle fâiz yürüyecektir. Bir hissenin bedeli vakt ü zamânıyla tesviye edilmediği takdirde şirket o hisseyi sâhibinin kâr ve zararına olarak satabilecektir. İşbu fûruht mu'âmelesi gazeteler ile i'lân edilecek ve ta'yîn olunan müddet hitâmında icrâ edilecektir. Bey'den mütehassıl hâsîlât-ı sâfiyesi hisse sâhibinin matlûbuna yazılacak ve noksân zuhûrunda sâhibi bundan mes'ûl olacağı gibi fazla halinde dahi va'denin inkizâsından bey' mu'âmesinin icrâsı gününe kadar güzerân edecek müddetin faiz-i nizâmîsi ba'de't-tenzîl mikdâr-ı mütebâkî sâhibine teslim olunacaktır.

Onbirinci madde: Sâlifü'z-zikr hisse senedâtından başka - müessisler menfa'atine olarak - on bin müessisîn hisse senedâtı ihdâs edilmiştir ki bunlar âtîde 35'inci maddede zikr edileceği vechile temettu'-ı sâfinin yirmi beşini ahz edeceklerdir müessis hisse senedâtı sâhibleri şirketin umûr ve mu'âmelâtına müdâhale edemezler.

Onikinci madde: Hissedârân mutasarrıf oldukları senedâtın mikdâr-ı bedelâtından ve hisse senedâtı iştirâsına kayd olanlar da o senedât bedelinin tamâm-i te'diyesinden mes'ûldürler.

Onüçüncü madde: Bir hisse senedi kimin uhdesine geçerse geçsin o hisseye aid olan hukûk ve ta'ahhüdât dahi sâhib-i cedîdine intikâl eder. Bir hissenin tasarrufu işbu nizâmname-i dâhilî ahkâmının ve heyet-i umûmiye mukarrerâtının bi-hakkın kabûlünü tazammun eyler.

Hisse senedâtı kâbil-i taksîm değildirler. Şirket her hisse için bir sâhib tanır.

Hissedârın vâris ve dâyinleri hiçbir sebeble şirketin defâtirini, senedâtını, emvâl ve eşyasını hacze ve bunların taksîmini veya fûruhtunu talebe ve şirketin meclis-i idâresinin umûruna müdâhaleye hakları olamayacaktır. İstifâ-yı hukûk zımnında ancak şirket bilançosunu ve heyet-i umûmiye mukarrerâtını kabûle mecbûr bulunacaklardır.

Fasl-ı Sâlis

Şirketin İdâresi

Ondördüncü madde: Şirketin heyet-i umûmiye tarafından beş sene için müntehab ve yediden on bire kadar a'zâdan mürekkebe bir meclis-i idâre tarafından idâre olunur.

Onbeşinci madde: Meclis-i idâre a'zâsı beş sene müddetle ta'yîn ve müddet-i mezkûre hitâmında yeniden intihâb olunabilirler.

Onaltıncı madde: Meclis-i idâre a'zâsından her biri te'mînât makâmında şirketin kasasına kırk adet hisse senedâtı tevdi' edecek ve me'mûriyetinin devâmı müddetince işbu senedât satılamayacaktır.

Onyedinci madde: Meclis-i idâre a'zâsı içlerinden birini reis diğeri reis-i sâni ta'yîn eder. Bir ictimâ'da her ikisinin de gıyâbı hâlinde meclis a'zâ-yı sâiresinden birini muvakkaten reis intihâb eder ve a'zânın dâhilinde ve hâricinde bir de kâtib ta'yîn eyler.

Onsekizinci madde: Meclis-i idâre şirketin menfa'ati icâb etdikçe ve lâ-ekall ayda bir defa meclisin ta'yîn ettiği mahalde ve senede lâ-ekall üç defa dahi şirketin merkezi olan mahalde ictimâ' eder. Bundan mâ'adâ a'zânın sülûsü tarafından in'ikâd talep edildikçe meclis tecemmu' eyler. A'zâdan her biri rûfekâsından olan a'zâdan bir diğeri kendisi için re'y vermeye tevki' edebilir. Şu kadar ki vekâlet edecek a'zânın - kendi re'yi dâhil olduğu halde - ikiden ziyâde re'yi olamayacaktır.

Müzâkerâtın mu'teber olması lâ-ekall nısfından bir ziyâde a'zânın hâzır bulunmasına menûtdur. Tesâvî-ârâ vukû'unda reisin bulunduğu taraf tercih edilir.

Meclis-i idârenin müzâkerâtı zabıtnâmelere derc olunup defter-i mahsûsuna kayd edilir. Zabıtnâmelerin zîri reis ile a'zâdan biri veyahud iki a'zâ tarafından imzâ olunur.

Ondokuzuncu madde: Meclis-i idâre a'zâsından birinin vefâtı veya isti'fâsı hasebiyle veya bir sebep-i âhardan dolayı yeri münhal kalırsa meclis-i idâre ânın yerine gelecek heyet-i umûmiye ictimâ' mu'ayyen-i âdisinde âharı intihâb olununcaya kadar muvakkaten birini ta'yîn eyler. İşbu a'zâ, makâmına kâim olduğu a'zânın ikmâl müddetine kadar icrâ-yı me'mûriyet eyleyecektir.

Yirminci madde: Meclis-i idâre a'zâlarına meclisde hâzır bulunacakları günler için bir ücret verilir. İşbu ücretin mikdârı heyet-i umûmiye tarafından ta'yîn ve mesârif-i umûmiye miyânına idhâl edilir. İşbu ücret a'zâ miyânında kendi tensibleri vechile taksim olunur. Mesârif-i râhiye vesâireleri ibrâz edecekleri müfredât pusulası mücebince kendilerine tesviye edilir.

Yirmibirinci madde: Meclis-i idârenin şirketin bi'l-cümle umûr ve mesâlihini rü'yet ve tesviyeye ve bilhassa mu'âmelât-ı âtiyeyi icrâ husûsunda salâhiyet-i vâsî'a ve tâmmesi vardır:

Evvelen: Şirketin mu'âmelât ve icrââtı hakkında müzâkere ve ol bâbdaki mukâvelât ahkâmını icrâ eder

Sâniyen: Nizâmnâme-i dâhilisini tanzim ve şirketin mu'âmelâtını ta'yîn eyler

Sâlisen: Sermâye-i şirketin tezyîdi veya emvâl-i gayr-ı menkûleden karşılık gösterilerek hükümet-i seniyyeden müsâ'ade istihsâl edildikten sonra tahvilât ihrâcı karârgâr oldukda şerâitini ta'yîn ve ihrâcı lâzım gelen hisse senedâtını tertib eder.

Râbi'an: Nükûd-ı mevcûdeyi icâb eden mahalle yerleşdirir veya sarf eder

Hâmisen: Sene be-sene tanzimi icâb eden bilanço ve raporu tanzim ve heyet-i umûmiye-i âdiyeye takdim eder

Sâdisen: Şirketin umûm me'mûrlarını ta'yîn ve azl eyler

Sâbi'an: Şu'be, acenteler te'sis ve teşkiline ve bunların lağvına karar verir

Sâminen: İskonto yani konşimentoya mukâbil nâtik olduğu nisbetde meblağ tesviye, ikrâz, depozito ve terhînât sûretiyle vukû' bulacak mu'âmelâtın şerâit-i umûmiyesini ta'yîn ve tahsîs eder

Tâsi'an: Şirketin imzâsını isti'mâle kimlerin salâhiyeti olacağını ve tarz-ı isti'mâli ta'yîn eyler

Âşiren: Meclis-i idârenin reisi gerek müdde'î ve gerek müdde'a aleyh sıfatıyla huzûr-ı hâkimde bizzat veya bi'l-vekâle hazır bulunur.

Yirmiikinci madde: Meclis-i idâre - mes'ûliyeti kendisine aid olmak üzere - a'zâsından birine veya birkaçına veyahud a'zâsından olmayan kimselere mu'ayyen bir iş için umûmî ve husûsî vekâlet ve me'zûniyet verebilir. Hatta a'zâsından birisine veya birkaçına mesâlih-i câriye için dâimî bir me'zûniyet dahi verebilir.

Fasl-ı Râbi'

Müfettişler Hakkındadır

Yirmiüçüncü madde: Sene-i mâziye hesâbâtını tedkîk ve ol bâbda bir layiha tanzîm eylemek üzere heyet-i umûmiye tarafından her sene iki müfettiş ta'yîn edilir. Bu layiha evvelce meclis-i idâreye tebliğ, ba'dehu heyet-i umûmiyeye takdîm olunur. Layiha müfettişlerin her ikisi tarafından ve birinin mâni'i zuhûrunda, diğeri tarafından tanzîm olunur. Müfettişlerin ücreti her sene heyet-i umûmiye tarafından takdîr ve ta'yîn edilir.

Fasl-ı Hâmis

Heyet-i Umûmiye Hakkındadır

Yirmidördüncü madde: Sûret-i muntazamada akd-i ictimâ' eden heyet-i umûmiye bi'l-cümle hissedârânın vekîlidir.

Yirmibeşinci madde: Heyet-i umûmiye, vekâleten veya asâleten lâ-ekall yirmi hisseye mâlik olan hissedârândan mürekkeb olacaktır. Heyet-i umûmiyede gerek asâleten ve gerek vekâleten hâzır bulunan hissedârânın her yirmi hisse için bir re'yi olacak ise de bir hissedâr ne kadar hisse senedâtına mâlik olursa olsun hiçbir vakitte beşden ziyâde re'y sâhibi olamayacaktır.

Yirmialtıncı madde: Heyet-i umûmiye senede bir defa şirketin merkezinde Haziran otuzundan mukaddem sûret-i âdiyede akd-i ictimâ' eder. Heyet-i umûmiye meclis-i idâre lüzûm gördükçe yahud hisse senedâtının rub'una mâlik olan bir veya müte'addid hissedârânın talebi üzerine sûret-i fevkalâdede akd-i ictimâ'a da'vet olunabilir. Heyet-i umûmiyenin sûret-i âdiye veya fevka'l-âdede vukû' bulan bi'l-cümle ictimâ'âtında ticâret nezâreti tarafından mansûb bir komisyon hâzır bulunacağından şirket tarafından nezârete yevm-i ictimâ'dan lâ-ekall on beş gün mukaddem ihbâr-ı keyfiyyet olunacaktır.

Yirmiyedinci madde: Heyet-i umûmiyeye duhûl hakkını hâiz olabilmek için hissedârân akd-i ictimâ' zımında ta'yîn ve gazetelerle i'lân olunan tarihten lâ-ekall on beş gün mukaddem hisse senedlerini da'vetnâmelerde irâe edilen mahalle tevdi' edeceklerdir, mukâbeleten kendilerine nâma muharrer bir makbûz ilm u haberi verilecektir ki işbu varaka duhûliye makâmına kâim olacaktır.

Heyet-i umûmiyeye duhûl hakkını hâiz her hissedârân yerine bir vekîl nasb edebilir şu şartla ki vekîl olacak zât heyet-i umûmiyeye duhûl hakkına mâlik bir hissedâr olmalıdır.

Mutasarrıf oldukları hisse senedâtı yirmiden az olanlar hiç olmazsa bu mikdârı teşkil için aralarında ictimâ' ederek içlerinden birini vekîl ta'yîn ve heyet-i umûmiyeye i'zâm edebilirler.

Berây-ı tevkîl i'tâ olunan vekâletnâme yevm-i ictimâ'dan lâ-ekall sekiz gün mukaddem meclis-i idâreye takdîm edilmek ve işbu vekâletnâmenin zîrine damga kânûnu mücebince pul ilsâk olunmak lâzımdır.

İstisnâ kabîlinden olarak sığâr vasîleri mecânîn ve mehcûrîn ve ma'tûhîn vekîl-i şer'îleri ve ale'l-umûm şirketler, müessesât-ı ticâriye, ma'deniye, zirâ'iyye ve snâ'iyye vekîllerinden biri ma'rifetiyle heyet-i umûmiyede i'tâ-yı re'y edebileceklerdir.

Yirmisekizinci madde: Heyet-i umûmiye, yevm-i ictimâ'dan bir mâh mukaddem Dersâ'âdetin en mu'teber gazetelerinden - biri Türkçe olmak üzere - lâ-ekall ikisiyle vâkî olan i'lân üzerine tecemmu' eder.

İ'lânât fihrist-i müzâkerâtı câmi' bulunacaktır.

Fihrist-i müzâkerâta, yalnız meclis-i idâre tarafından vukû' bulan tekâlîf ile hisse senedâtının lâ-ekall rub'una mâlik bulunan bir veya birkaç hissedâr tarafından heyet-i umûmiyenin ictimâ'ından yirmi gün mukaddem meclis-i idâreye tebliğ edilen tekâlîf geçebilir.

Binâen aleyh heyet-i umûmiyenin müzâkerâtı ancak ruznâmede muharrer mevâdd ve husûsâta mütedâir bulunur.

Yirmidokuzuncu madde: İctimâ'da bi'l-asâle veya bi'l-vekâle isbât-ı vücûd eden hissedârânın ellerindeki hisse senedâtı şirket sermâyesinin bir rub'una müsâvî ise heyet-i umûmiye sûret-i muntazamada teşekkül etmiş add olunur. Da'vet-i ûlâda bu şart tahakkuk edemez ise lâ-ekall otuz gün fâsıla ile hissedârân ikinci defa olarak ictimâ'a da'vet edilir. İşbu ikinci da'vet üzerine asâleten veya vekâleten ibrâz-ı vücûd eden a'zânın hâmil oldukları senedâtın mikdârı her neye bâliğ olur ise olsun heyet-i umûmiye sûret-i muntazamada teşekkül etmiş add olunur. Fakat evvelki da'vetnâmelerde müzâkeresi karârlaştırılmış olan husûsâtdan gayri mevâddın müzâkeresi câiz olamaz.

Bu vechile ittihâz edilen mukarrerât bi'l-cümle hissedârân hakkında mer'î ve mu'teberdir.

Otuzuncu madde: Heyet-i umûmiye de meclis-i idâre reisi riyâset eder. Reisin gaybûbeti hâlinde meclis-i idâre tarafından intihâb edilen a'zâdan biri makâm-ı riyâseti işğâl eyler. Reis ile re'y toplamaya me'mûr olanlar tarafından heyet-i umûmiyeye bir kâtib ta'yîn edilir.

Heyet-i umûmiyede hâzır olup en ziyâde hisseye mâlik olanlardan ikisi ve bunların imtinâ'ı hâlinde esâmî pusulasında nâmları mütevâliyen gelenlerden iki hissedâr nihâyetd kabûle kadar re'y toplamak hıdmetini ifâ eder.

Heyet-i umûmiyede müzâkere olunan husûsât bi'l-asâle ve bi'l-vekâle hâzır bulunan hissedârânın ekseriyet-ârâsıyla karârlaştırılır.

Ancak sermâye-i şirketin tezyîd, teşkîl veya tenkîsi, yeni hisse senedâtı veya tahvilât ihrâcı, şirketin nizâmname-i dâhilisinin gerek esas i'tibâriyle ve gerek şekli i'tibâriyle tebdîl ve tağyîri, işbu şirketin diğeri bir şirket ile birleştirilmesi, şirketin feshi ve tasfiye me'mûrlarının intihâbı ve salâhiyetlerinin ta'yîni husûsâtda sermâye-i şirketin nısfına mu'âdil olan hisse senedâtı ashâbının re'y ve karârı lâzımdır.

Otuzbirinci madde: Senevî ictimâ' eden heyet-i umûmiye, meclis-i idârenin ve müfettişlerin şirketin ahvâli hakkında her sene takdîm edecekleri layihayı istimâ' eder. Hesâbları tedkîk, tahkîk, kabûl veya red eder, tevzî'i lâzım gelen hisse-i temettu'ı ta'yîn eyler lüzûm görürse meclis-i idâre a'zâsını tebdîl ve yerlerine diğelerini nasb eder ve ale'l-umûm fihrist-i müzâkerâtda mûnderic bulunan bi'l-cümle mevâddı taht-ı müzâkere ve karâra alır.

Hülâsa şirketin menâfi'ine müte'allık bi'l-cümle umûr ve husûsât hakkında bi'l-müzâkere karâr-ı kat'î ittihâz ve îcâbî takdîrinde meclis-i idârenin iktidârını tevsi' eyler.

Otuzikinci madde: Heyet-i umûmiye tarafından işbu nizâmname ahkâmına tevfiikan ittihâz olunan müzâkerât cümlece, hatta gâib ve muhâlif re'ye bulunan hissedârân için dahi mecbûriyyü'l-icrâdır.

Mukarrerât-ı mezkûre bir defter-i mahsûsa kayd ve zîri meclis-i idâre a'zâsıyla müfettişler ve re'y toplamaya me'mûr olanlar tarafından imzâ edilir.

Heyet-i umûmiyenin her ictimâ'ında hâzır bulunan hissedârânın adedi ile ikâmetgâhlarını ve hâmil oldukları hisselerin mikdârını mübeyyin ve aynı zevât tarafından mümzâ bir varaka zabıtnâmeye rabt olunur.

Fasl-ı Sâdis

Müfredât defteri – hesâbât-ı seneviye hakkındadır

Otuzüçüncü madde: Şirketin sene-i maliyesi Mart rûmî ibtidâsından bed' ile Şubat nihâyetinde hitâm bulur. Müstesnâ olarak birinci sene-i mâliye şirketin sûret-i kat'iyede teşekkül tarihinden bed' ile bin üç yüz yirmi sekiz senesi Şubat nihâyetine kadar olan müddeti şâmil olacaktır.

Her sene nihâyetinde meclis-i idâre şirketin hâl-i hâzırını, matlûbât ve düyûnâtını mübeyyin umûmî bir müfredât defteri tanzim ile heyet-i umûmiyeye takdîm eder, heyet de ya kabûl veya red eyler. Müfettişlerin raporunu ba'de'l-istimâ' hisse-i temettu'ı ta'yîn eder.

Şirketin defâtir ve muvâzeneleri heyet-i umûmiyenin ictimâ'ından kırk gün evvel müfettişlere tevdi' edilecektir.

Heyet-i umûmiyeye dâhil olmak salâhiyetini hâiz olan her hissedâr mezkûr defterleri ve hesâbâtı mütâlâ'a ve mu'âyene edebilir.

Fasl-ı Sâbi'

İmzâ hakkındadır

Otuzdördüncü madde: Şirketin imzâ ve vekâleti meclis-i idâre reisine veyahud a'zâdan bir veya ikisine tevdi' edilebilir. Bunlar müttehiden veya müştereken şirketin imzâsını vaz' ve vekâletini ifâ edebilecekleri gibi şu salâhiyeti meclis-i idârenin karârıyla âharına da tefvîz edebilirler.

Fasl-ı Sâmin

Temettu'ât, taksîmât hakkındadır

Otuzbeşinci madde: Evvelen her nev' rûsûm ve mesârif, sâniyen hükümet-i seniyyeden müsâ'ade istihsâlından sonra ihrâc edilecek tahvilât fâizleri, sâlisen yüzde on mikdârı teşkilât ve levâzımât mesârifî, râbi'an yüzde iki mikdârı inşâât bedelleri, hâmisen yüzde beş mikdârı hâsılât-ı gayr-ı sâfiyeden ihrâc edilecek olan ihtiyât akçesi çıkarıldıktan sonra mütebâkî temettu'a "temettu'-ı sâfi" add edilir.

İşbu temettu'-ı sâfiden:

Evvelen vaz' edilen sermayenin senevî yüzde altı fâizi te'diye ve tesviye edilecektir

Sâniyen artan temettu' ber vech-i âti taksîm edilir:

Birinci yüzde onu – miyânelerinde mütesâviyen taksîm edilmek üzere – meclis-i idâre a'zâsına

İkinci yüzde beşi meclis-i idârenin tensîb ve karârı dâiresinde direktör ile şirket me'mûrlarına tevzî' edilir.

Sâlisen mütebâkî temettu' şöylece taksîm olunur:

Birinci yüzde yetmiş beşi mütesâviyen hisse senedâtına

İkinci yüzde yirmi beşi mü'essisîn hisselerine taksîm ve tevzî' edilir.

Hâsılât-ı gayr-ı sâfiyeden tefrîk edilen yüzde beş ihtiyât akçesi şirket sermayesinin rub'una bâliğ olunca artık işbu ihtiyât akçesinin tefrîkine devâm edilmez. Ma'ahazâ mezkûr ihtiyât akçesinden bir mikdar alınıp da rub' derecede toplanan meblağ tenâkıs ettiği takdîrde yine ol nisbetde tefrîka devâm edilir.

Heyet-i umûmiye tarafından taht-ı karâra alınan fâizlerin ve temettu' mikdârlarının te'diyesi meclis-i idârenin ta'yîn ve tahsis ettiği zamân ve mekânda icrâ edilecektir.

Otuzaltıncı madde: Şirketin sermaye-i asliyesinin yüzde on beşini tecâvüz etmesi câiz olmayan teşkîl ve te'sîs mesârifi, mesârif-i umûmiye sırasına idhâl edilecektir.

Dokuzuncu Fasl

İhtiyât akçesi hakkındadır

Otuzyedinci madde: İhtiyât akçesi, otuz beşinci madde mücebince temettu'ât-ı seneviyyeden müfrez mebâliğin terâkümünden teşekkül edecek ve mesârif-i fevka'l-âde ve gayr-ı melhûzaya karşılık tutulacak ve işbu akçenin mikdârı şirket sermayesinin rub'una müsâvî bir râddeye bâliğ oldukça ihtiyât akçesi ifrâz olunmayacaktır.

Otuzsekizinci madde: Hâsılât-ı seneviyye hisse başına yüzde altı fâiz i'tâsına kifâyet etmediği takdîrde noksânı ihtiyât akçesinden ikmâl edilebilecektir.

Otuzdokuzuncu madde: Şirketin inkizâ-yı müddetinde ve bi'l-cümle ta'ahhüdât ifâ olunduktan sonra ihtiyât akçesi bi'l-cümle hissedârân beyinde taksîm olunacaktır.

Onuncu Fasl

Şirketin feshi ve kat'-ı mu'âmelâtı hakkındadır

Kırkinci madde: Meclis-i idâre her ne vakit ve her ne sebeble olursa olsun heyet-i umûmiyeyi ictimâ'a da'vetle şirketin müddetinin temdîdini veya feshi ile kat'-ı mu'âmelâtını yahud sâir şirkete birleşmesini ve nizâmname-i dâhilinin ta'dilini teklîf edebilir şu kadar ki temdîd-i müddet edilmesi veya icâb ederse sâir şirketle birleşmesi ve nizâmname-i dâhilinin ta'dili maddeleri hükümet-i seniyyenin ruhsatına mütevakıftır.

Kırkbirinci madde: Sermaye-i şirketin üç rub'ı gâib olduğu halde heyet-i umûmiye şirketin müddetinin inkizâsından mukaddem feshine karar verebilir. Bundan gayrı ahvâlde hissedârân cem'iyetinin sermaye-i şirketin nısfı mikdârının re'yi olmadıkça şirketin feshine karâr verilemez.

Kırkikinci madde: Müddetin inkizâsında yahud müddetinin hulûlünden mukaddem şirketin feshi hâlinde heyet-i umûmiye meclis-i idârenin teklifi üzerine tasfiye mu'âmelâtını taht-ı karâra alır. Bir veya müte'addid tasfiye me'mûrı ta'yîn eder. Bunlara münâsib gördüğü her nev' hukûk ve vezâifi bahş ve tahmîl eyler. Ma'ahazâ işbu şirketin hukûk ve senedât ve ta'ahhüdâtını hükümet-i seniyyenin ruhsatıyla diğeri bir şirkete terk ve ferâğ edebilir.

Tasfiye zamânında heyet-i umûmiyenin hukûku şirketin devam ettiği müddet zamânında olduğu vech ile mer'î olacaktır. Ma'ahazâ heyet-i umûmiyenin bilhassa vazîfesi tasfiye me'mûrlarının hesâblarını tasdik etmektir.

Tasfiye me'mûrlarının ta'yîni keyfiyeti meclis-i idârenin vezâif-i mevkûlesine netice verir.

Kırkçüncü madde: Şirket ticâret ve nâfi'a nezâreti istatistik idâresinden verilecek numûneye tevfikân mu'âmelât-ı seneviyyesini nâtik bir cedveli her sene ve işbu nizâmnâme-i dâhilînin matbû' nüshalarından elli adedini bir defaya mahsûs olarak nezâret-i müşârun ileyhâya takdîm eyleyecektir.

Kırkdördüncü madde: Şirket ihrâc edeceği hisseler tâlib kaydı zımında neşr edeceği i'lânâtda evvela şirketin maksad-ı teşekkülünü ve müddetini sâniyen müessislerin ve ilk heyet-i idâre a'zâsının esâmîsini sâlisen sermayenin mikdârını ve sûret-i tezyîdini ve râbî'an temettu'ât sûret-i taksîmini ve bu miyânda müessislere ve heyet-i idâre a'zâsına tahsis edilecek mekâdîri sarâhaten beyân edecektir.

Markolovi ve Alkranti ve Sinani Efendilere izâfetle Haralambos Ağniyadis

Fî 12 Şubat sene 1326

Markolovi / Viktor Alkranti / Jozef M. Sinani (BOA, ŞD., 1232/37, 10 Cemâziyelevvel 1329).

Ek 3: İstanbul'daki Mavnacı Esnafının Nakliye Şirketlerinin Kurulmasını İstemediklerine Dair Arzuhâli

Huzûr-ı sâmi-i cenâb-ı vekâlet-penâhiye

Ma'rûz-ı çâker-i kemîneleridir ki

Asırlardan beri devlet-i Osmâniyenin yetim ve sefil ve metrûklar yuvası ıtlâkına sezâ bulunan ve her ceng ü cidâlde namus ve hayat-ı devleti tahlîs için mevdi istihkâr eyleyen ve fakat hükm-i kânûn ve evâmîr-i devlete inkiyâdı kendilerince dâreynde rehber-i necât telakkî eyleyen biz biçâre Anadolu ahâlisinin hâl-i sefâlet-iştîmâline acaba nasb-ı nazar-ı merhamet edilecek zaman henüz hulûl etmedi mi mütenevvi' on yedi dürlü virgüyi i'tâ eylemek için her gûnâ vesâit-i temeddünden ve arazisinin kuvve-i inbâtiyesinden vesâit-i zirâ'iyyenin fikdânı neticesi olarak evlad ve ailelerimizden açlıktan ölmeyecek kadar ma'îşet-i suverânelerini tedârikden mahrûm kalan biz biçâregân milletinin ecdâdlarımızın devr-i Sultan Fatih cennet-mekân zamanından berü gedik usûlüne tâbî' bulunan ma'ûnacılık san'atına sâlik olarak kuvvet-i lâ-yemût bir sûrette imrâr-ı hayat eylemekte ve biz evlad ve ahfâdları da başka bir gûnâ vâsita-i ma'îşetimiz olmaması neticesi olarak aynı san'ata vakf-ı hayat eyleyerek mahzâ şu hıdmet-i sefîleye mukâbil kazanabildiğimiz beş on para Dersâ'âdetde liman ve palamar ve emsâli misillü nice tekâlîfi edâdan sonra binlerce mihn ü meşâkk ile toplayabildiğimiz beş on para ile evladlarımızı memleketlerimizde geçindirmekte iken vah ve esefa ki bir zamanlar kahr olası istibdâd erkânını teşkil eyleyen kurenâ ve vükelâsının efkâr-ı milliyeyi uyandırmamak fikr-i istibdâd-kârânesiyle nî'met-i ma'ârif ve bî't-tab' tevsî'-i ticâret ve fikr-i temeddünden mahrûm bırakılmış ve hazâin-i milliyemizi mü'ekkel ittihâz eyleyerek zâhirde Osmânî ve hakikatde ise menâbî'-i servet-i milliyeye göz diken ecânibin yed-i ihtikârlarına geçirilmesine sahte hamiyetli Osmânîliler tarafından anonim şirketleri teşkîli sûretiyle hukûk-ı millet mahv edilmiştir. İstibdâd kahr olası istibdâd bir zamanlar ecdâdlarımız için kâşâne-i sa'âdet olan mesâkin-i şer'iyyemizi birer yangın harâbezârına döndürmüş ve istikbâlde vatan-ı mukaddesimizin nigezbânı olacak çiğerpâre evladlarımızı açlıktan ölümünü görmemek için ağniyâyâ bir hüccet-i şer'iyye ile satmak kabîlinden olmak üzere güya evladlığa veremeliği biz Anadolu ahâli-i metrûkesini sevk eylemiş şu derd-i tehassürle vâlideynin yüreği cayır cayır yanmakta iken vakta ki fî 10 Temmuz sene 1324 tarih-i mübeccelinde meşrûtiyetin î'lânıyla millet-i Osmâniye ribka-i esâretten tahlîs edilerek hâkimiyetine nâil olduğu fikrine zâhiben izhâr-ı âsâr-ı sürûr ve şâdumânî edilmiş iken sad-hezâr-ı teessûf ki hâkimiyet-i milliyeyi temessül eylemek üzere güya millet tarafından müntehab ümenâ-yı millet biz biçâregânının hukûk-ı tab'iyyelerimizi muhâfaza ve refâh-ı sa'âdet-i memleketi te'mîn için îfâsı lâzım gelen vazîfe-i vekâleti hüsn-i îfâ eylemeleri mukteziyât-ı meşrûtiyetden iken bunlardan bazıları bu sıfat-ı mukaddese ve nüfus-ı vekâleti mahzâ te'mîn-i menâfî'-i maddiyeleri alet ittihâz eyleyerek nice imtiyâzlar istihsâline hasr etmek sûretiyle izhâr-ı âsâr-ı ihânet eylemişlerdir zât-ı sâmi-i vekâlet-penâhîlerine arz ve beyândan müstağni olduğu üzere efrâdının ictimâ'ıyla teşekkül eyleyen hükümetler memâlik-i meftûhalarında te'mîn-i istikrâr-ı âsâyîş zımnında evvel emirde efrâdının seviyye-i irfânı nisbetinde ma'îşetlerinin dâire-i meşrû'iyetde te'mînine bezl-i himmet eylemek ve bunu her milletten örf ve te'âmülüne mürâ'ât eylemek sûretiyle bir kâ'ide-i mazbûtaya rabt eylemek hikmet-i hükümetden iken bir zamandan beri biz fukarâ-yı esnâfın pek çok fedâkârlıklar ihtiyârıyla teşkiline muvaffak olduğumuz şu ma'ûnacı esnâf cem'iyetinin kâr u kîsbine göz diken ecânib sadr-ı esbak Hakkı Paşa hazretlerinin zaman-ı sadâretlerinde cem'iyet-i vataniyesi olmayan sahte Osmânîlilere mürâca'atla memâlik-i Osmâniyede ve bilhassa Dersâ'âdetde teshîl-i münâkalât-ı berriye ve bahriye unvân-ı ticârîsi altında bir şirket teşkîli imtiyâzını almaya teşebbüs eylemişler ise de sadr-ı müşârun ileyh hazretleri bu gibi münâkalât-ı bahriyenin Kastamonu ve

Trabzon vilâyetleri ahâlisi tarafından pek çok fedâkârlıklar ihtiyârıyla tedârik eyledikleri ma'ûnaları vâsıtasıyla icrâ edegelmekte ve ilcâât-ı zamân i'tibâriyle bazı ahvâlde harb-i iktisâdiyi kemâl-i sıdk ve sadâkatle ifâ eylemekte ve böyle bir şirketin teşekkülü halinde bi't-tab' ma'ûnalarından başka rekâbet edecek sermayenin fikdânından nâşi ma'a efrâd-ı aile inkirâzları müstehakk olması nokta-i nazarından âtiyen esnâf-ı merkûmenin ıslâhı çaresi tezekkür edilmek üzere şimdilik şu havza-i Haliç'de binlerce ailenin nafakasını te'mîn eyleyen biz fukarâ-yı esnâfın hukûk-ı meşrû'ı lütfen ve inâyeten meclis-i hass-ı vükelâca nazar-ı merhamete alınarak böyle bir anonim şirketinin mahzâ muhâfaza-i hukûk-ı millet nokta-i nazarından teşekkülüne müsâ'ade edilmemiş ve fakat tarih-i mezkûrda nâfi'a nezâretinde bulunan Hulusi Beyefendi'ye de merâkib-i bahriyenin ilcâât-ı zamân i'tibâriyle teksirine de himmet edilmesi tezekkür edilmiş ve teblîğ olunan emr mücebince mahzâ heyet-i vükelâyı ecânibin tasdî'inden tahlîs için ber müceb-i emr ü iş'âr otuz iki bin lira sarfıyla mevcûdumuza yüz elli ma'una daha ilâve etmek sûretiyle emr-i hükûmeti tenfîz etmiş ve kezalik bahriye nezâretinde Halil Paşa hazretlerinin bulunduğu bir hengâmda harbiye nezâreti erzâk müte'ahhidi bulunan İtalya devleti tebe'asından Mösyö Kamhi'nin havza-i Haliç'de Cibali'de vâkı' değirmenlerine büyük şlepler vâsıtasıyla öğütmek üzere getirdiği buğdayları taksîm-i i'mâl kâ'idesince Dersa'âdetde deniz hammalı add edilen bizler vasıtasıyla değirmenlerine nakl eylemek cümle-i örf ve te'âmül-i memleketden iken ve devlet-i Osmâniyenin limanında çalışan ma'ûnacıların cümle-i hukûkundan iken müte'ahhid-i merkûm şu fabrikatörlüğü yüzünden yüz binlerce lira kazandığı halde biz bu vatanın öz evladlarının mahzâ nakliyât husûsunda kazanabildiğimiz beş on paradan da bizleri mahrûm etmek vesîlesiyle İtalya'dan getirtmiş olduğu dubalarıyla buğdayların nakliyâtına teşebbüs etmesi neticesi olarak ol tarihte gerek sadâret-i uzmâyâ ve gerekse makâm-ı müşârun ileyhâya vukû' bulan mürâca'ât-ı muhikkânemiz neticesinde her devletin liman dairelerinde vukû' bulacak münâkalât-ı berriye ve bahriyesi mutlaka o devletin bu gibi hıdemât-ı sefîlesiyle mütevağgil tebe'asının cümle-i hukûkundan olmağla berâber esâsen Haliç Dersa'âdet harb limanından ma'dûd bulunması ve devlet-i Osmâniyenin bu gibi limanlarında kendi tebe'a-i sâdıkasından başka bir kimse tarafından hükûmetin müsâ'adesinin gayrı bir vâsıta ile nakliyât icrâsına kat'iyen müsâ'ade edemeyeceğinden bahisle derhal işbu İtalyan dubalarının birer romörköre rabt ile buğday vapurlarından tecrîd ve havza-i Haliç'i şu rakîblerimizden tahlîs eylemek sûretiyle biz biçâregânının hukûkunu muhâfazaya bezl-i mürüvvet etmiş ve kezalik daha bundan yedi mâh mukaddem Anadolu şimendifer kumpanyası tarafından bilhassa Almanya'dan celb olunan iki aded duba vasıtasıyla mezkûr kumpanyanın vapurlar vâsıtasıyla gelen emvâl-i ticâriyesini nakl edilmek istenilmiş ise de hareket-i vâkı'anın bütün düvel-i ecnebiye bandırasını hâmil vapurlar vâsıtasıyla Dersa'âdete idhâl olunan eşyâların hîn-i tahliyelerinde ânların da tedârik eyleyecekleri dubalarıyla tahliye edileceği ve binâen aleyh artık memâlik-i Osmaniyeden milyonlarca lira çeken ecânibin hiç olmaz ise bunların deniz hamallıkları yüzünden biz öz vatanperverlere etmek parasını da çok gördüklerinden bahisle tarih-i mezkûrda harbiye nezâret-i celîlesini işgâl eyleyen Mahmud Şevket Paşa hazretlerine vukû' bulan mürâca'at-ı istimdâdkârânemiz üzerine esâsen ma'ûnaların edevât-ı harbiyeden bulunması ve bu gibi münâkalâtın ecnebî dubalar vâsıtasıyla icrâsına muvâfakat edildiği takdirde esnâfımızın rekâbet edememesi neticesi olarak esnâfımızın mahv ve münkarız olması neticesi olarak ahvâl-i harbiyede ve sevkîyâtı zamânında vücûdumuzun ma'dûmiyetinden dolayı devletin küllî zarara dâcâr olacağı ve bu gibi hıdemât-ı sefîle-i bahriyenin her devletde ol devletin deniz hamâlları olan esnâfına aid olacağı cihetle kat'iyen bu gibi dubaların münâkalât-ı bahriyede isti'mâline müsâ'ade olunmaması yolunda gerek nâfi'a ve gerekse liman ve gerekse bahriye nezâretine ve şehremânet-i aliyyesine yazılan tezâkir-i resmiye ile men' edilmiş olduğu İkdâm gazetesinin 25 Kânûn-ı sâni sene 327 tarih ve 688 numerosunda muharrer tezkireler

muhteviyâtıyla hukûk-ı mahlûkânemiz muhâfaza edilmiş ve esnâfımızın muhâfaza-i hukûkları zımnında gerek şûrâ-yı bahriye ve gerekse şehremâneti ve ticâret odaları tarafından arız ve amîk icrâ kılınan müzâkerât neticesinde ol bâbda ittihâz olunan mukarrerâtı hâvî esbâb-ı mûcibeli mazbatalarda liman dairesinde dosyası miyânında mevcûd ve bunların celb ve tedkikiyle bir fikr-i vicdânî edinmesi de mümkinâtdan bulunduğu ve şu sûretle ile'l-ebed hukûk-ı kemterânemizi muhâfaza eyleyen ve eyleyecek zevât-ı müşârun ileyhâya karşı minnetdâr kaldığımız ve kalacağımız derkâr olmağla berâber bu kerre Selanik meb'ûsı Karaso Efendi tarafından vukû' bulan mürâca'at üzerine memâlik-i Osmâniyede bilâ takyîd münâkalât-ı berriye ve bahriye unvânı tahtında bir anonim şirketi teşkîli imtiyâzına dâir vukû' bulan istid'âsı üzerine şirket-i mezkûrenin teşkiline dâir imtiyâzı meclis-i hass-ı vükelâca bi't-tezekkür ihsân edilmiş ve lede'l-arz mücebince irâde-i seniyyesi de şeref-ta'alluk buyrulmuş ise de arz ve tafsilden müstağni olduğu vechile bugün düvel-i garbiyenin cümlesinde ve bilhassa düvel-i bahriyeden olan İngiltere devletinde bile kavânîn-i müdevveneden ziyâde müstemlikâtının kâffe-i nikâtında mevcûd örf ve te'âmüle son derecede mürâ'ât edilmekte olmasına nazaran biz gibi fukarâ-yı esnâfın ellerinde avuçlarında evlad ve ailelerinin ittifâk ve i'âşeleri için mevcûd olan ma'ûnalarımızdan başka bir gûnâ vesâit-i ma'îşetimiz olmamasına ve işbu san'at yüzünden virgü ve rüsûm-ı sâire nâmıyla hükümet-i metbû'amıza senevî altı bin liradan ziyâde tezkire limanca kabûl edilmiş olan palamar gibi rüsûm-ı sâireden dolayı akçe i'tâ eylemek sûretiyle hazîne-i devlete mürâne bir mu'avenet-i nakdiyede bulunmakta ve bâlâ-yı feryâd nâmimizde arz ve beyân eylediğimiz vechile dört seneden beri şu iki vilâyet fakîr ailesinin ekmeğine göz diken ecânibin teşvikiyle böyle bir şirketin teşkîli hakkında vukû' bulan müsted'âyât ahvâl-i pür-melâlimizi nazar-ı hamiyetlerinden dûr tutmayan umûm erkân-ı devlet tarafından red edildiği gerek şûrâ-yı bahriyede müteşekkil komisyon-ı âlileri mukarrerâtı ve gerek liman dairesince ol bâbda mevcûd mukarrerât-ı resmiye ile sâbit bulunduğundan her kâr umûrda yedi yüz seneden beri derd-i ma'îşetlerinin te'mîni için şu ma'ûnacılık san'atından başka medâr-ı ma'îşetleri bulunmayan bir biçâregân esnâfın mukadderâtında ilcâât-ı zamân ve memleketlerimizin fakr u hâli hasebiyle nazar-ı insâf ve merhamete alınması ulyâ-yı umûr-ı devletin cümle-i vezâif-i vicdâniyelerinden bulunması nokta-i nazarından keyfiyetin cihet-i kânûniyesi hakkında mütâlâ'aları beyân buyrulmak üzere istid'â-yı mütekaddimimizin Bâb-ı âlî hukûk müşâvirliğine emr ü havâlesi ve ma'rûzât-ı muhikkânemize mütedâir olup gerek bahriye nezâret-i celîlesinde ve gerek liman dairesinde mevcûd mukarrerâtı hâvî dosyaların celb ve tedkiki ve tezâhür edecek ahvâle göre meb'ûs Karaso Efendi tarafından teşkil eyleyeceği mev'ûd olan şirketin hiç olmaz ise şu havza-i Haliç Dersa'âdetde te'mîn-i ma'îşet eyleyen biz binlerce ma'ûnacı esnâfının hukûklarına tecâvüz edilmemek sûretiyle ummân ticâretlerine nisbeten katre kabîlinden olmak üzere Dersa'âdet limanının kemâfi's-sâbık istisnâen bizlere ihsânı husûsunu kemâl-i teessürle hâmi-i hukûk-ı millet olan makâm-ı devletinizden niyâz ve istirhâm eyleriz.

Fî 25 Şubat sene 1328

Dersa'âdet umûm ma'ûnacı esnâfı nâmına esnâf-ı merkûmeden (BOA, ŞD. 19/29, 8 Rebîülevvel 1335).

(mühürler)

Fî 20 Rebiülahir sene 338 / fî 12 Kânûn-ı sâni sene 335

Mazbata

Şûrâ-yı Devlet mâliye ve nâfi'a dâiresinden tanzîm ve heyet-i umûmiyesinden tezyîl olunup melfûfuyla miyâne-i bendegânemizde mütâla'a olunan mazbatada beyân olunduğu üzere [1] merkezi Dersa'âdetde olarak nizâmât-ı âidesine tevfikân Dersa'âdet ve mülhakâtında otomobil, kamyon, romörkôr işletmekle beraber bilumum memâlik-i Osmâniye dâhilinde tren ve vapur gibi vesâit ile eşyâ-yı ticâriye ve beytiye nakliyâtını te'mîn ve mezkûr vesâitin alım satım komisyonculuğu ve bunlar için garaj vesâire te'sîsi husûsâtını icrâ etmek üzere yirmi beş bin lira sermaye ve elli sene müddet ile "nakliyât-ı dâhiliye Osmânlı anonim şirketi" unvânı altında mekteb-i sultânî sâbık dâhiliye müdürlerinden Mehmed Tevfik Bey ve rüfekâsı taraflarından [2] teşkîli istid'â kılınan şirket nizâm-nâme-i dâhilîsinin mûndericâtı münâsib ve şûrâ-yı müşârun ileyhî icrâ kılınan ta'dîlât ve tashîhâtı muvâfık görüldüğünden mu'âmele-i lâzîmenin ifâsı husûsunun ticâret ve zirâ'at nezâretine havâlesi bi't-tezekkür anifü'l-beyân mazbata ve melfûfu bu bâbda kaleme alınan irâde-i seniyye layihâsıyla ma'an ve matviyen arz ve takdîm kılınmış olmağla

İrâde-i Seniyye

Mebde' [1]

Müntehâ [2] bir şirket teşkîline şûrâ-yı devlet ve meclis-i vükelâ karârları ile ruhsat verilmiştir.

Bu irâde-i seniyyenin icrâsına ticâret ve zirâ'at nâzırı me'mûrdur (BOA, MV., 254/30, 20 Rebiülevvel 1338).

Fî 18 Şevval sene 1338 / Fî 5 Temmuz sene 1336

Mazbata

Şûrâ-yı Devlet mâliye ve nâfi'a dairesinden tanzîm ve heyet-i umûmiyesinden tezyîl olunup melfûfuyla miyâne-i bendegânemizde mütâla'a olunan mazbatada beyân kılındığı vechile merkezi Dersa'âdetde olarak devâir-i aidesinden ale'l-usûl istihsâl-i ruhsat etdikden sonra ototaksimetre ve kamyon ve otomobil ile [1] Dersa'âdet ve civârında yolcu ve eşyâ nakliyâtı icrâ ve bu bâbda lazım gelen garaj ve tamirat için imalathâne vesâireyi te'sis etmek ve memâlik-i Osmâniyenin sâir cihâtında dahi aynı teşebbüsâtta bulunmak ve ale'l-umûm her nev' otomobil mu'âmelâtıyla iştigâl eylemek üzere iki yüz bin lira sermaye ve elli sene müddet ile "ototaksimetre ve kamyon ve otomobil anonim şirket-i Osmâniyesi" unvânı altında Pagiri (?) Bey ve refiki tarafından [2] teşkîli istid'â olunan şirket nizâmname-i dâhilisinin mündericâtı münâsib ve şûrâ-yı müşârun ileyhâca icrâ olunan ta'dilât muvâfık görüldüğünden mu'âmele-i lâzîmenin ifâsı husûsunun ticâret ve zirâ'at nezâretine havâlesi bi't-tezekkür ânifü'l-beyân mazbata ve melfûfu bu bâbda kaleme alınan irâde-i seniyye layihasıyla ma'an arz ve takdîm

İrâde-i Seniyye

[1]

[2] Bir şirket teşkiline şûrâ-yı devlet ve meclis-i vükelâ karârlarıyla ruhsat verilmiştir.

Bu irâde-i seniyyenin icrâsına ticâret ve zirâ'at nazırı me'mûrdur.

Tebyîz fî 4 Temmuz sene 336

Ek 6: Osmanlı Devleti'nde Faaliyet Gösteren Nakliye Anonim Şirketleri

Şirket İsmi	Kurucular	Kuruluş Yeri	Kuruluş Tarihi	Kuruluş Sermayesi (Lira)
Dersaadet Otobüs ve Omnibüs Osmanlı Anonim Şirket-i Umumiyyesi	Davud Roso	İstanbul	5 Aralık 1909	30.000
Osmanlı Milli Otomobil Şirketi	Hüseyin Şara ve ortakları	Yanya	11 Ocak 1911	20.000
Nakliyat ve Ardiyeler Osmanlı Anonim Şirketi	Tüccar Markolovi, Viktor Alkranti ve Jozef M. Sinani	İstanbul	12 Mart 1911	100.000
Otomobil Otobüs ve Omnibüs Anonim Osmanlı Şirketi	Yusuf Nuri Bey ve ortakları	Yanya	12 Haziran 1911	20.000
Vesait-i Nakliye Osmanlı Anonim Şirketi	Albert Kazez	İstanbul	10 Haziran 1912	50.000
Münakalat-ı Bahriye ve Berriye Osmanlı Anonim Şirketi	Jozef Karaso Efendi	İstanbul	13 Şubat 1913	20.000
Milli Otobüs Osmanlı Anonim Şirketi	Huzam Paşa ve ortakları	İstanbul	14 Şubat 1914	30.000
Tesri-i Nakliyat Osmanlı Anonim Şirketi	Mütteahit Salih ve Zeburpaşazâde Asaf Beyler	İstanbul	17 Mayıs 1914	30.000
Milli Nakliyat Anonim Osmanlı Şirketi	Ali Nihad ve Matya Darbor Efendiler	İstanbul	18 Mayıs 1914	25.000
Nakliyat-ı Umumiyye Osmanlı Anonim Şirketi	Nazmi Bey ve ortakları	İstanbul	30 Aralık 1915	22.000
Ticaret-i Bahriye ve Berriye-i Osmanlı Anonim Şirketi	Albert Kazez	İstanbul	25 Haziran 1917	50.000
Nakliyat-ı Dahiliye Osmanlı Anonim Şirketi	Mehmed Tefvik Bey ve ortakları	İstanbul	17 Ocak 1920	25.000
Oto Taksimetro ve Kamyon Otomobil Osmanlı Anonim Şirketi	Panciri Bey ve ortakları	İstanbul	6 Temmuz 1920	200.000



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/ Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1174-1191.
Geliş Tarihi-Received: 03.09.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 15.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1354596

Rus Basınında Sarıkamış Harekâtı; Russkiy İnvaid Gazetesi Örneği

The Sarıkamış Operation in the Russian Press; The Example of Russkiy Invaidd Newspaper

Uğur BOZKURT*

Öz

Çalışmanın amacı, Sarıkamış Harekâtı'nı, Russkiy İnvaid gazetesine göre değerlendirmek ve günümüzde hala tartışma konusu haline gelen bu olaya, farklı bakış açısıyla bakmaktır. Çalışma yapılırken Sarıkamış Harekâtı ile ilgili gazetede geçen haberlerden elde edilen bilgiler tercüme edildikten sonra kronolojik olarak düzenlendi ve literatürümüzdeki bilgilerle mukayese edildi. Pavel Pavloviç Pezarovius tarafından 1813'te St. Petersburg'da yayınlanan ve daha sonra resmî gazete hüviyetini taşıyan gazetenin çıkarılma amacı, savaşta zarar gören askerlere ve ailelerine yardım sağlamaktı. Askeri gazete ismiyle de yayınlanan gazetenin Kafkasya Ordu Karargâhı başlığı altında, Sarıkamış Harekâtı ile ilgili birçok bilgi paylaştığı görülmektedir. Özellikle çarpışmaların yoğunluk kazandığı, Oltu, Ardahan ve Karaorgan'daki sürecin detaylı bir şekilde aktarıldığı; ancak haberlerin Rus askerlerinin başarı hikâyesi şeklinde sunulduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Enver Paşa hakkında detaylı bilgi verilerek, Osmanlı Devleti'nin asırlardır sürdürmeye çalıştığı dış politikasını kökten değiştirdiği iddia edilmektedir. Savaşı başlatan kişinin de Enver Paşa olduğu ve Sarıkamış Harekâtı planını nasıl hazırladığı açıklanmaktadır. Bu plandan haberdar olan Rus askerlerinin cephe hatlarındaki mücadeleleri, esir sayıları, ele geçirilen savaş malzemeleri ve Sarıkamış'ın jeopolitik durumu hakkında verilen bilgiler ayrıntılı bir şekilde aktarılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sarıkamış, Enver Paşa, Rus Basını, Birinci Dünya Savaşı.

Abstract

The aim of the study is to evaluate the Sarıkamış Operation according to the Russkiy Invaidd newspaper and to look at this event, which is still a subject of debate today, from a different perspective. While conducting the study, the information obtained from the news in the newspaper about the Sarıkamış Operation was translated, arranged chronologically, and compared with the information in our literature. Published by Pavel Pavlovich Pezarovius in St. Petersburg in 1813, the aim of the newspaper, which later became an official newspaper, was to provide aid to soldiers and their families who had been injured in the war. It is seen that the newspaper, which was also published as a military newspaper, shared a lot of information about the Sarıkamış Operation under the title Caucasus Army Headquarters. It is understood that the process in Oltu, Ardahan and Karaorgan, where the battles intensified, was reported in detail, but the news was presented as a success story of the Russian soldiers. In addition, by giving detailed information about Enver Pasha, it is claimed that he radically

* Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, e-posta: ugurbozkurt@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8698-8368.

changed the foreign policy of the Ottoman Empire, which had been trying to maintain for centuries. It is explained that Enver Pasha was the one who started the war and how he prepared the plan for the Sarikamış Operation. Information about the struggles of the Russian soldiers who were aware of this plan on the front lines, the number of prisoners, the captured war materials and the geopolitical situation of Sarikamış is given in detail.

Keywords: Sarikamış, Enver Pasha, Russian Press, First World War.

Giriş

Birinci Dünya Savaşı, Fransız İhtilali'nden sonra devletler arasında yaşanan siyasi, sosyal ve ekonomik olayların ayrıca Avrupa'da yaşanan bloklaşma ve silahlanma rekabetlerinin sonucu olarak, 28 Haziran 1914'te Avusturya'nın, Sırbistan'a savaş ilan etmesiyle ortaya çıktı. Bir tarafta Avusturya ve Almanya'nın kurmuş olduğu ittifaka karşı diğer tarafta Çarlık Rusya, İngiltere ve Fransa'nın itilaf grubu bulunuyordu (Armaoğlu, 2018, s. 81, 82). Savaş süresince ittifak ve itilaf bloklarına katılım artacaktı ve Osmanlı Devleti, savaşın başladığı ilk zamanlarda tarafsız olmasına rağmen daha sonraki süreçte bu iki bloktan birine girmek için çaba harcadı. Bu minvalde Osmanlı Devleti, Birinci Dünya Savaşı'na, İtilaf Devletlerinin yanında girmek istedi; ancak olumsuz cevap almasının yanı sıra İngilizlerin, Osmanlı Devleti'ne iade etmesi gereken dretnotları vermemesi gibi sebeplerden dolayı yönünü İttifak Devletlerine çevirdi. Bu bağlamda 2 Ağustos 1914'te Almanya ile yaptığı ittifak anlaşması neticesinde İtilaf Devletlerine karşı Birinci Dünya Savaşı'na girdi (Karabekir, 2018, s. 50, 51). Fiili olarak Osmanlı Devleti'nin savaşa girişini başlatan olay ise Çarlık Rusya'nın, Karadeniz kıyılarını bombalamasıdır. 22 Ekim 1914'te Osmanlı Devleti hizmetine alınmış Amiral Suchon'un komutasındaki Yavuz (Goeben) ve Midilli (Breslau) zırhlıları, Çarlık Rusya'nın Odesa, Sivastopol ve Novorosisk limanlarını bombalaması üzerine 2 Ekim 1914'te Çarlık Rusya ve üç gün sonra da İngiltere ve Fransa, Osmanlı Devleti'ne savaş ilan ettiler (Renouvin, 2004, s. 295). Bu savaş Osmanlı Devleti'nin Çarlık Rusya'ya karşı verdiği son savaşı. Aynı zamanda Osmanlı Devleti açısından büyük kayıpların yaşandığı Sarikamış Harekâtı, bu savaş içinde ve Kafkasya Cephesi'nde cereyan etti.

Sarikamış Harekâtı, yaşandığı andan itibaren Russkiy İnvolid gazetesinde yayınlanmasına rağmen, Osmanlı basını sansürden dolayı bu olayı sütunlarına taşıyamadı. Tarihimiz açısından bir facia olarak değerlendirdiğimiz Sarikamış Harekâtı'nın üstünün kapatılması ve sır gibi saklanması, harekâta dair daha sonra verilen bilgilerin sağlıklı bir şekilde aktarılmasını engelledi. Aynı zamanda İttihat ve Terakki mensuplarına yönelik başlatılan algı operasyonlarının malzemesi haline getirilen Sarikamış Harekâtı, yaşanan olayların çarpıtılarak aktarılmasına neden oldu (Bardakçı, 2020, s. 7). Bu bağlamda, Osmanlı basınındaki eksikliği tamamlamak ve harekâtın yaşandığı günlere ilişkin yazılan haberleri okuyucuya aktarmak amacıyla, Rus basınından istifade etmeye çalıştık. Russkiy İnvolid gazetesine göre Sarikamış Harekâtı'nı değerlendirmeden önce bu gazetenin ne zaman yayın hayatına başladığı ve yayın politikasının nasıl olduğuna bakmakta fayda vardır.

Pavel Pavloviç Pezarovius¹ tarafından 1813'te St. Petersburg'da çıkarılan gazetenin amacı, satışlardan elde edilen paralarla, savaşlarda sakatlanan ya da ölen Rus askerlerine

¹ 1776'da Livonya'nın Wolmar kasabasında dünyaya gelen Pezarovius, Felsefe üzerine lisans eğitimi aldı. 1803'te dış işlerde sekreter olarak göreve başladı ve 1807'de Adalet Bakanlığında çalıştı. 1808'de Devlet Adalet Müşavirliği görevini üstlenen Pezarovius, 1812'deki Vatanseverlik Savaşı olarak adlandırılan Rus-Fransız savaşından sonra orduyla gönül bağı kurmaya başladı. Bu bağlamda 1813'te Russkiy İnvolid gazetesini çıkardı ve 1833'te Evanjelik Konseyi Başkanlığına atandı. Bunun yanı sıra Engellilere Yardım Komitesi üyesi olarak görev yapan Pezarovius, 1847'de Özel Meclis Üyesi konumundayken St. Petersburg'da öldü. Ayrıntılı bilgi için bakınız: Ляцкий, 1902, s. 451-455).

ve ailelerine yardım sağlamaktı. Askeri, sosyo-politik ve edebi konularda yazıların yayımlandığı gazete haberlerinin güncel olması ve diğer gazetelerden önce haberleri okuyucuya aktarması gazetenin tirajını yükseltti. Gazete 1813'te haftalık, 1814'ten itibaren haftada iki kez ve 1816'dan sonra günlük olarak yayımlandı. 1821'de Pezarovius editörlüğü bıraktı ve gazete Aleksandr Fedoroviç Voeykov'a devredildi. Voeykov, gazeteyi iyi bir şekilde yönetemediği için önemsiz hale gelen gazetenin abonelik sayısında düşüş meydana geldi. Voeykov, 1839'da ölünce Çarlık kararnamesiyle tekrar Pezarovius gazetenin başına geçti ve Andrey Aleksandroviç Kraevsky yardımcı olarak atandı. Pezarovius gazeteyi iyileştirmek için formatını genişletti, siyasi bölümü ve diğer iyileştirmeleri yeniden uygulamaya koydu. Buna rağmen Russkiy İnvolid gazetesi artık eski tirajına ulaşamadı ve Pezarovius gazetenin editörlüğünü 1847'de bıraktı. Ondan sonra gazetenin editörleri Prens Nikolay Sergeyeviç Golitsın ve P. S. Lebedov oldu. 1861'de editörlüğü devralan Nikolay Grigoryeviç Pisarevskiy, gazeteyi format olarak geliştirdi ve Rus basınında önemli konuma taşıdı. Pisarevskiy, 1862'de gazeteyi resmi ve gayri resmi olarak ikiye ayırdı. Rus Genelkurmay Başkanlığı'nın resmi yazıları "Russkiy İnvolid-Voyennaya Vedomosti" ismiyle yayınlanmasına karşın, eski "Russkiy İnvolid" gazetesinin tüm gayri resmi bölümleri "Sovremennoe Slovo" kısmında yayımlandı. Ancak 1863'te gazete eski haline getirilerek editörlük Dimitri İlyiç Romanovsky'e ardından 1864'te Sergey Pavloviç Zikov'a verildi. Russkiy İnvolid gazetesi 1869'dan itibaren "Voenny Sbornik" dergisi ile birleştirildi ve önce Pyotr Kononoviç Menkov ve 1872'den itibaren Aleksandr İvanoviç Lavrentyev tarafından aynı editörlük altında yayımlandı. 1893 yılında Nikolay Aleksandroviç Laçinov baş editör olarak atandı. Bu tarihten itibaren gazete, Rus ordu yaşamının tüm yönlerini kapsayan ve yabancı birlikler hakkında bilgi veren resmi bölümün yanı sıra, askeri konularda makaleler, askeri yazışmalar, telgraflar ve bibliyografik yazıları içermekteydi (Лисовский, 1899, s. 326, 327).

Gazetenin yazar kadrosuna baktığımızda genellikle askeri konularla ilgilenen kişilerin olduğu görülmektedir. Askeri liderlerin de yazı yazdığı gazetede Çarlık Rusya'nın savaştığı başta Osmanlı Devleti olmak üzere birçok devlet hakkında bilgiler verilmektedir. Birinci Dünya Savaşı ile ilgili önemli paylaşımların yapıldığı gazetede, cephelerde yaşanan olaylar, denizlerdeki savaşın durumu, ölen askerlerin isimleri, ödül verilen askerler, askeri olayların değerlendirilmesi gibi birçok alanda okuyucuya savaşın gidişatı hakkında bilgi verildiği ve gazetenin 1917'de yayın hayatına son verdiği anlaşılmaktadır ("Русский инвалид", 2021, s. 504). Bunun yanı sıra gazete tarihlendirmede Jülyen takvimini esas aldığı için miladi takvime göre tarihlendirdiğimiz olayların farklı günlere rastladığı görülmektedir. Okuyucunun daha iyi anlaması ve literatürümüzde verilen tarihlerle mukayese etme imkânı elde etmek amacıyla, gazetenin tarihleri miladi takvime çevrilerek gazete künyesinde parantez içerisinde verilmektedir. Bu minval üzere genel hatlarıyla anlatmaya çalıştığımız gazetenin Sarıkamış Harekâtı ile ilgili verdiği bilgiler aşağıda detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

1. Kafkasya Cephesinin Genel Durumu ve Sarıkamış Bölgesi'nin Stratejik Önemi

Kafkasya Cephesi, Birinci Dünya Savaşı'nın en önemli cephelerinden biri olmasının yanı sıra Osmanlı Devleti'nin en fazla kayıp verdiği ve başarılı olamadığı cephelerden biriydi. Uzun soluklu ve trajedilerle dolu mücadelelerin yaşandığı cephede yaşanan çatışmalara geçmeden önce her iki tarafın ordu yapısı hakkında bilgi vermekte fayda vardır. Çarlık Rusya'nın, Kafkasya Ordusu Başkomutanı Kafkasya Genel Valisi General Graf Varonsof Daşkof, yardımcısı eski Kurmay Başkanı General A. Z. Mişlayefski'ydi. Kafkasya Ordusu Kurmay Başkanlığı'nda General N. N. Yüdeniç bulunuyordu. Ordunun yapısına baktığımızda; General Berhman komutasında 1.

Kafkasya Kolordusu, General Oganofski komutasında 4. Kafkasya Kolordusu ve Hazar Denizi'nin doğusundaki askerlerle desteklenen 2. Türkistan Kolordusu bulunmaktaydı (Никольский, 1933, s. 15, 16). Bunun yanı sıra Osmanlı Devleti'nin, Kafkasya Ordusu Komutanı Hasan İzzet Paşa, (Sarıkamış Harekati'nda Enver Paşa olacak), 9. Kolordu Komutanı Ahmed Fevzi Paşa ve İhsan Paşa, 10. Kolordu Komutanı Hafız Hakkı Paşa ve Yusuf İzzet Paşa, 11. Kolordu Komutanı Galip Paşa'ydı (Görgülü, 2014, s. 128-136).

Kafkasya Cephesi'ndeki Rus ordusu Batum hariç iki bölgeye ayrılmıştı. Sağ tarafta; ilerleme yönü Erzurum olmak üzere General Berhman komutasındaki Sarıkamış birlikleri bulunmaktaydı ve hareket üsleri, Gümrü-Aleksandropol, Kars, Kağızman Sarıkamış ve Oltu bölgeleriydi. Sol tarafta ise; harekât yönünü Osmanlı-İran sınırının birleştiği bölge ve çevresi oluşturmakla birlikte, bu tarafta General Oganofski'nin birlikleri vardı (Никольский, 1933, s. 16). Buna mukabil Osmanlı Devleti'nin, Kafkasya Cephesi'nde 3. Ordu Komutanlığı vardı ve bu orduda 189.562 kişi ve 60.877 hayvan bulunmaktaydı (Görgülü, 2014, s. 125). Ayrıca Kafkasya Cephesi'nde, Osmanlı Devleti'nin 70 bin tüfek, 20 bin kılıç ve 172 topuna mukabil, Çarlık Rusya'nın 140 bin tüfek, 17 bin kılıç ve 472 topu vardı (Bayur, 1991, s. 259). Bu bağlamda savaş teçizatı bakımından üstün durumda olan Çarlık Rusya'nın, Kafkasya Cephesi'ndeki askeri faaliyetleri anlatılmaya çalışılacaktır.

Birinci Dünya Savaşı başlamadan önce Çarlık Rusya'nın, Kafkasya Cephesi'ndeki ilk savaş planı, dar alanda taarruz olmakla beraber aktif bir savunma savaşı yönetmekti. Ancak Çarlık Rusya, bölgedeki direniş unsurlarının iyi olmaması ve olası bir saldırı ihtimali üzerine savaş planını değiştirerek Köprüköy'ü işgal edip, Osmanlı topraklarına girdi. Osmanlı Devleti'nin direniş göstermesiyle iki devlet arasında mücadele haline gelen bölgede birçok çatışma yaşandı (Reynolds, 2016, s. 128). Kasım 1914'te yaşanan bu olaylar hakkında Russkiy İnvalel gazetesinde cephede bulunan ve hakkında detaylı bilgi verilmeyen bir askerin mektubunu yayınladı. Buna göre; Rus birliklerinin Sarıkamış'tan, Karaargan'a hareket ettiği, sınırda bulunan Ketak köyü ve az ötede Zevan Kalesi'ne ulaştıkları ve burada Osmanlı Devleti'nin, 200 bin pud² buğday, kalaslar ve kütüklerden oluşan inşaat malzemeleri ve 12 vagon şeker, tuz vb. malzemeleri depoladıkları bilgisi verilmekteydi. Mektubun devamında; "...Görünüşe göre bir çeşit devlet depoları vardı. Elbette tüm bunlara el konuldu. Ayrıca her kulübede büyük miktarda ekmek, saman, arpa, tuz vs. stoku bulundu. Bu inanılmaz bir zenginlikti. Türklerin neye güvendiklerini bilmiyorum. Kalelerini tam yedi atışla aldık. Üç bölüğümüz ilk gün yirmi atış yaptı. Böylece Erzurum alınabilirdi ama gecikmenin nedeni hiç yol olmaması ve nakliye araçlarını getirmenin çok zor olmasıdır. Arazi dağlıktır ve burada yağmur yağar, kar korkunç sulu kardır ve kesinlikle yol yoktur. Erzak ve mühimmatın mevzilere ulaştırılması büyük zorluklarla doludur. Ama öyle ya da böyle yakında Erzurum'dan selam göndereceğim. Dün Kazaklar, yakalanan bir subayı, manga komutanını getirdi. Manganın hepsinin komutanı yalnız bırakıp kaçtığı ortaya çıktı. Komutan bir tabanca çıkardı ama Kazaklar tüfeklerini doğrulttular ve O, tabancayı ve kılıcı bırakarak teslim olmak zorunda kaldı. Büyük olasılıkla yakında Kürt çeteleriyle uğraşmak zorunda kalacağız" (Русский инвалид, 9 Ноября 1914 г./22 Kasım 1914, s. 2) ifadelerine yer verilmekteydi. Rus askerinin mektubundan anlaşıldığına göre, Osmanlı Devleti'nin, Kafkasya Cephesi için malzeme depoladığı ancak bu malzemelerin el değiştirdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca coğrafyanın ve iklimin savaşıma müsait olmadığı; fakat Rus askerinin özgüvenli olduğu ve Erzurum'u alacakları yönünde ifadelerde bulunduğu görülmektedir.

Rus askerlerinin Osmanlı Devleti'ne karşı birçok defa başarı elde ettiklerine yönelik haberlerin yer verildiği bir başka gazete haberinde, bölgeye yönelik askeri

² Eskiden Rus ağırlık birimi olarak kullanılan 1 Pud=16,38 kilograma yuvarlanır. Ayrıntılı bilgi için bakınız; (Шостыин, 1975, s. 19); *Сто лет государственной службы мер и весов в СССР*, 1945, s. 49).

değerlendirmelerin yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, Osmanlı Devleti ile geçmişte yapılan savaşlarda Van Gölü ve Yukarı Fırat bölgelerinin her zaman düzensiz birliklerle desteklendiği ve bu birliklerin Bayezid üzerinden Erivan Vilayeti'ne taarruz gerçekleştirdiği vurgulanmaktaydı. Askeri değerlendirme yazısının devamında adı geçen bölgelerin artık temizlendiği ve Çarlık Rusya aleyhine tehlikeli olmaktan çıktığı, bu bölgeleri elde ederek "Türk halkının kökünün bulunduğu yer" olan Anadolu'ya giden yollardan Erzurum dışında alternatifin kalmadığı iddia edilmekteydi (Русский инвалид, 6 Декабря 1914 г./19 Aralık 1914, s. 2). Bunun yanı sıra, Karadeniz'in önemi üzerinde duran gazete, Kafkasya'da bulunan Osmanlı askerleri için malzemelerin hızlı bir şekilde ulaştırılacağı ve takviye birliklerin gönderilebileceği tek yolun Karadeniz olduğunu savunmaktadır. Bunun sebebi ise, İstanbul-Erzurum arası kara yollarının bozuk olması ve sınırlı miktarda yük taşınabildiği gerçeğidir. Demiryolu hattına sahip olan Çarlık Rusya için Karadeniz ulaşım açısından çok önemli değildir (Русский инвалид, 13 Декабря 1914 г./26 Aralık 1914, s. 1). Bu ifadelerden anlaşıldığı kadarıyla, Osmanlı Devleti'nin, Çarlık Rusya'ya karşı başarı kazanması için bölgeye askeri malzeme ve takviye birliklerini ulaştırması gerekmektedir. Ancak yukarıda ifade ettiğimiz gibi, depoların Çarlık Rusya tarafından ele geçirilmesi bölgedeki ihtiyaçları artırmaktaydı. Aynı zamanda Sarıkamış Harekâtı'nda kullanılmak için gönderilen malzemelerin Karadeniz vasıtasıyla ulaştırılmak istendiği; ancak Çarlık Rusya'nın bu gemileri batırdığı bilinmektedir (Erdoğan, 2023, s. 75-77). Bu durum cephedeki Osmanlı askerlerinin entari ile dolaştıkları söylemini gündeme getirecektir (Guze, 2007, s. 43).

Gazete haberlerinden Çarlık Rusya'nın Sarıkamış bölgesine önem verdiği ve birçok anlam yüklediği anlaşılmaktadır. Sarıkamış hakkında yapılan habere göre, buranın Kars bölgesinin en güzel yerlerinden biri olduğu, Elisavetpol Generali Prens Tsitsianov'un 156. Piyade Alayı'nın karargâhı olarak kullanıldığı, Kars'tan Erzurum'a giden yol üzerinde bulunan bu bölgenin sihi ve stratejik açıdan en iyi koşulları temsil eden tek nokta olduğu ve daha önce yenilen (93 Harbi) Osmanlı askerlerini Erzurum'a kadar takip eden Rus askerleri için dinlenme yeri olarak kullanıldığı vurgulanmaktaydı. Ayrıca Sarıkamış'ın coğrafi konumu ve iklimi hakkında bilgi veren gazete, buranın Kafkasya Ordusu Komutanı Mihail Nikoleyeviç'in talebi üzerine, 93 Harbi'nde kahramanlık gösteren Elizavetpol askerleri için daimî yerleşim alanı haline getirildiği, bunun için II. Nikolay'ın, Sarıkamış'a geldiği ve talep edilen evlerin inşasına başladığı, bir ahşap kilise yapıldığı aynı zamanda burada bulunan meydana "Mihailovskaya", caddeye ise Büyük Dük anlamına gelen Velikoknyajeskoy denildiğini yazmaktaydı. Yazının devamında; "Bu yıl 6 Kasım'da Elisavetpol alayının kuruluşunun yarım asırlık yıldönümünün yaklaşmakta olduğu göz önüne alındığında, aynı zamanda kısa süre sonra Sarıkamış'ın il ya da ilçe olacağı düşünüldüğünde, Sarıkamış isminin yerine buranın saygıdeğer kurucusunun onuruna Mihailgrad isminin verilmesi son derece arzu edilmektedir" (Русский инвалид, 13 Декабря 1914 г./26 Aralık 1914, s. 1) ifadelerine yer verilmektedir. Buradan hareketle, Russkiy İnvallid gazetesinin Sarıkamış'a birçok anlam yüklediği, ortak tarih ve kültür bağlamında bölgenin bir Rus yerleşimi haline getirildiği aynı zamanda stratejik önemine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Sarıkamış'ın önceden askeri amaçlar için etkin kullanımının Sarıkamış'a ilişkin bir aşinalık oluşturduğu, bu aşinalık etkisinin de Sarıkamış'a bağlılık duygusunu oraya çıkardığı görülmektedir. Bunun yanı sıra mekânın geleceğine dair projeksiyonlarının olması da (il ya da ilçe olmasını gözetmektedirler) orada bir gelecek kurmak istediklerine işaret etmektedir.

Russkiy İnvallid gazetesinin haberlerinde dikkat çeken bir başka husus Çarlık Rusya'nın, İran'da bulunan Kürt Aşiretlerini, Osmanlı Devleti'ne karşı kullanma girişimlerinin olduğu yönünde bilgilendirmelerin yapılmış olmasıdır. Bu bağlamda, Sarıkamış Harekâtı başlamadan önce Rusların uzun süredir kendi taraflarına çekmeye

çalıştığı İran Kürt lideri İlhan'ın, Osmanlı birliklerinin Savuçbulak'a girmesinden sonra, Ruslarla savaşmak üzere yaklaşık 2 bin kişilik ordusunun tamamını Osmanlı Devleti tarafına geçirdiği bildirilmekteydi (Русский инвалид, 6 Декабря 1914 г./19 Aralık 1914, s. 2). Çarlık Rusya'nın, bölgede bulunan farklı etnik unsurları Osmanlı Devleti aleyhine kışkırttığı, özellikle Nasturî ve Ermeni çetelerinin Osmanlı Devleti'ne karşı mücadele ettiği anlaşılmaktadır (Kurtcephe ve Akgül, 1999, s. 249-56; Karabalık, 2020, s. 450-463). Bu dönemde Çarlık Rusya'nın, İran topraklarında yaklaşık on üç bin askerinin olduğu bilinmektedir (Öğün, 2029, s. 62). Bu bağlamda İran'da yaşanan olaylar, Köprüköy'deki çatışmalardan kesin sonuç alınamaması, Almanların Tannenberg muharebelerinde kazanmış olduğu başarı ve 3. Ordu'nun Çarlık Rusya'ya karşı zafer kazanacağına olan inanç, Enver Paşa ve Hafız Hakkı Paşa'da büyük bir kuşatma harekâtı yapılması gerektiği düşüncesini ortaya çıkardı. Bunun için Enver Paşa, 12 Aralık 1914'te Erzurum'a geldi ve aşağıda detaylandıracağımız üzere, Sarıkamış Harekâtı hazırlıkları fiili olarak başladı (Genelkurmay ATASE Başkanlığı, 1993, s. 348, 349).

2. Russkiy İnvolid Gazetesine Göre Enver Paşa ve Sarıkamış Harekâtı

Sarıkamış Harekâtı denilince akla ilk gelen isim Enver Paşa'dır. Dönemin en önemli şahsiyetleri arasında olan bu kişinin ani bir kararla Kafkasya Cephesi'ne gitmesi ve ordunun başına geçmesi Russkiy İnvolid gazetesinin dikkatinden kaçmadı. Bunun için uzun bir yazı yayınlayan gazeteye göre Enver Paşa, Erzurum'a geldikten sonra orduya hitaben konuşma yaptı ve başarı kazanacakları konusunda umudunun olduğunu dile getirdi. Yazının devamında Enver Paşa'nın, 1908'den sonra Osmanlı Devleti'nin iç ve dış olaylarında önemli roller üstlendiği ve Osmanlı Devleti'nin, Birinci Dünya Savaşı'na girmesinin baş sorumlusu olduğu vurgulanmaktaydı. Ayrıca Enver Paşa'nın, Erzurum'a gelişi, Mareşal Von der Goltz Paşa'nın İstanbul'a gelişiyle aynı zamana denk geldiği için bazı gazeteler, Enver Paşa'nın ordudaki üstünlüğünü kaybettiğinden dolayı Erzurum'a geldiği konusunda görüş beyan etmekteydiler. Bu görüşe karşılık olarak Russkiy İnvolid gazetesinin durumun böyle olmadığı konusunda argümanlar öne sürdüğü görülmektedir. Bu konuda gazetede şu ifadeler yer verilmekteydi; *"Tüm dünyanın gözü önünde Türk ordusunun General Sanders (daha önce Osmanlı ordusunda bulunan Alman general) tarafından yönetilmesiyle övülen Enver Paşa'nın, Sanders'in yerine Alman misyonunun başında başka bir generalin bulunacak olmasından dolayı Harbiye Nezareti'ni terk etmiş olması düşünülemez. Ayrıca bu general (Von der Goltz) uzun zamandır Türkiye'ye (Osmanlı'ya) karşı dostane tutumuyla tanınıyordu ve Enver Paşa bu sebeplerden dolayı onunla rekabet halinde olamazdı. Şüphesiz Enver Paşa gibi doğuştan savaşçı olan birinin askeri faaliyetlere olan ilgisi, onu bir bakanın güvenli işinden ve sıcak İstanbul'dan savaş halindeki soğuk Erzurum'a götürdü. Daha önce İstanbul'da kalmasının nedeni, mevcut savaşın Balkan yarımadasına yayılmasının mümkün olduğunu düşünmesinden kaynaklanmaktaydı. Ancak kışın bu ihtimal azaldığı için Enver Paşa, savaşın devam ettiği (Kafkasya Cephesi) alana geldi"* (Шахтагинский, 20 Декабря 1914 г./1 Ocak 1915, s. 2). Bu ifadeler Enver Paşa'nın önceleri neden İstanbul'da kalmayı ve daha sonra Erzurum'a gelmeyi tercih ettiğini açıklar niteliktedir. Ayrıca Enver Paşa'nın Erzurum'a gelişini kişisel özelliklerine ve dönemin hem ordu içi güç ilişkilerine hem de savaş koşullarına dair olası senaryolara bağladığını göstermektedir. Gazetenin askeri koşulları ve psikolojik etmenleri gözetilen detaylı tespitleri, Osmanlı Devleti'ni son derece dikkatli bir şekilde değerlendirdiğine işaret etmektedir.

Russkiy İnvolid gazetesi yazarı M. Şahtahtinskiy'nin yukarıdaki ifadelerinin yanı sıra Enver Paşa, hakkında şu açıklamalarda bulunduğu görülmektedir; *"Enver Paşa tamamen Türkiye'nin (Osmanlı Devleti'nin) şu anda geçirmekte olduğu bir krizin ya da krizin eşlik ettiği tam bir evrimin ürünüdür. Türkler kendilerini Asyatik bir despotizmden Avrupalı bir devlete dönüştürmek istiyorlar. Böylece devletin tüm güçlerini kendilerini savunmak için*

kullanarak ülkenin bağımsız varoluşunu güvence altına alabilirler. Asyatik despotizmde hükümdar devleti kendi özel mülkü olarak görür ve onun savunulmasına ilişkin çıkarları kendi kişisel huzur ve iyi ruh halinin taleplerine tabi kılar. Bu durumdan memnun olmayan vatandaşlar ve subaylar, (Enver Paşa) "İttihat ve Terakki" cemiyetini kurdular ve bu cemiyet II. Abdülhamid'i önce bir anayasa ilan etmeye zorladı ve daha sonra onu tahttan indirmeyi başardı. Eğer din ve yaşam tarzı farklılığı engel olmasaydı, Türkler muhtemelen Osman hanedanının yerine Avrupalı bir hanedan getirecek ve siyâsî programları gerçekleşmiş olacaktı" (Шахтагинский, 20 Декабря 1914 г./1 Ocak 1915, s. 2). Şahtahtinskiy'nin, Enver Paşa'nın ortaya çıkmasının sebebinin, Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu siyâsî problemlere bağladığı görülmektedir. Ayrıca, yazısının ikna ediciliğini arttırmak için İttihat ve Terakki'nin, imkân dahilinde olması durumunda Avrupa'dan birini getirip tahta çıkaracaklarını yazmaktadır. Bu bağlamda Şahtahtinskiy, İttihat ve Terakki'nin politik olarak Avrupa'yı kendilerine yakın gördüklerinin farkındadır.

Gazetenin Enver Paşa hakkında verdiği bir başka çarpıcı bilgi, onun bir akrabasının sarayda ajanlık yaptığı ve II. Abdülhamid hakkında kendisine bilgi sızdırdığı yönündedir. O dönemde Selanik'te bulunan Enver Paşa'nın, ajanlık yapan akrabasından şüphelendiği için devrimci arkadaşlarıyla beraber komplo kurup akrabasını öldürdüğü iddia edilmektedir³. Ayrıca Enver Paşa'nın 1908 sonrası Berlin ve Trablusgarp'taki faaliyetlerine aynı zamanda Balkan Savaşlarından sonra gerçekleşen Bab-ı Ali baskınına değinen gazete, Paşa'nın, Harbiye Nazırlığı'na geliş sürecini ve orduyu ıslah çalışmalarını değerlendirmektedir. Son olarak gazetede Enver Paşa'nın yüzyıllardır süren Osmanlı Devleti'nin dış politikasını değiştirdiğine ve barışın tesisi konusunda yanlış yaptığına dair şu ifadeler yer verilmektedir; "Enver Paşa, çağdaşı olduğumuz dünya savaşının çıkmasıyla birlikte yüzyıllardır süren Türk dış politikasında köklü bir değişikliğe imza attı. Avrupalılar, Türklerin işlerine karışmadığı sürece Türkler, Avrupa komplikasyonlarından her zaman uzak durmuşlardı. Ancak, şimdi Enver Paşa harekete geçti ve Mısır ve Kafkasya'da, Türkiye'ye komşu olan İngiltere ve Rusya için endişe yaratacak faaliyetlere başladı. Sonra da bir yandan Almanya'nın kendi askeri çıkarları doğrultusunda Türkiye üzerinde tasarrufla bulunmasına izin verdi, diğer yandan da Türk hükümetini, Babiali ile Avrupalılar arasında imzalanan kapitülasyon ve ekonomik anlaşmaların yok edilmesi gibi uluslararası yükümlülüklerini ihlal etmeye teşvik etti. Netice itibarıyla Avrupa'yı telaşlandırmakla yetinmeyerek kıyılarına saldırdı ve mevcut Türk savaşına neden oldu. Enver Paşa'yı kısaca tanımlayacak olursak şunları söyleyebiliriz; Enver Paşa dış ve iç politikada Türkiye ve Avrupa dünyasının barışı için tehlikeli bir devrimcidir. Gerilla savaşında kuşkusuz yetenekli bir örgütçü ve komutandır ancak, düzenli birliklerle yapılan savaşta hala bir soru işaretidir, çünkü bu konuda kendini henüz hiçbir şekilde kanıtlamamıştır" (Шахтагинский, 20 Декабря 1914 г./1 Ocak 1915, s. 2). Bu ifadelerden anlaşıldığı kadarıyla, Osmanlı Devleti'nin savaşa girmesinin nedeni Enver Paşa'nın yanlış kararlar almasıydı. Ayrıca, Almanya'nın siyâsî çıkarlarına hizmet etmiş biri olan Enver Paşa'nın devrimci bir kişi olduğu vurgulanmaktaydı. Bunun yanı sıra, Enver Paşa'nın gerilla taktiğiyle yürütülen savaşlarda yetenekli olduğu; ancak düzenli orduyu yöneterek yapacağı savaşta nasıl bir sonuç alacağını bilmediği iddia edilmekteydi. Bu ifadeler Sarıkamış Harekâtı başlamadan önce yazılmıştı ve biz Enver Paşa'nın, Sarıkamış Harekâtı'nda başarılı olamadığını biliyoruz. Acaba başarısız olmasının nedeni Russkiy İnvolid gazetesinin iddia ettiği gibi düzenli orduyu yönetme tecrübesizliği miydi? Yazının devamında yaşanan sürece bakıp bu sorunun cevabını bulmaya çalışacağız.

Sarıkamış Harekâtı için ilk taarruz emri, 15 Aralık 1914'te verilmesine rağmen tamamlayıcı emirlerin kıtalara ulaşması 22 Aralık 1914 tarihinde gerçekleşti. 3. Ordu'nun bölgedeki durumu şu şekildeydi; Aras Nehri'nin Güneyinde 33. Tümen'den askerlerle ve

³ Gazetenin temas ettiği kişinin Enver Paşa'nın eniştesi Nazım Bey olduğu tahmin edilmektedir. Ancak Nazım Bey'in suikast sonucu ölmediği, bacağından yaralandığı bilinmektedir (Cengiz, 1991, s. 81, 82).

12 cm'lik bataryadan iki top ile desteklenmiş 2. Nizamiye Süvari Tümeni bulunuyordu. Aras Nehri'nin kuzeyinde ise, 11. Kolordu, 18, 33 ve 34. Tümen vardı. 9. Kolordu Oltu-Narman arasındaydı ve 10. Kolordu, 9. Kolordu'nun batısında, Oltu-Tortum yolunun iki tarafındaydı. Bunun yanı sıra, Ştanke Bey Müfrezesi, Artvin ve Borkça dolaylarında, Fethi Bey Müfrezesi ise Hatha bölgesindeydi. Ayrıca 3. Ordu karargâhı Köprüköy'deydi ve Enver Paşa, Kurmay Başkanı Uç Hareket Bölgesi Müdürü ile Koşa'daydı (Genelkurmay ATASE Başkanlığı, 1993, s. 381, 382).

Enver Paşa'nın planına göre 3. Ordu şu şekilde harekâta katılacaktı; 10. ve 11. Kolordular, Oltu istikametine hareket edecek ve ilerleyen kanadı oluşturacaktı. 11. Kolordu güçlü bir şekilde tahkim edilmiş mevzilerinde kalacak ancak kesin bir taarruza geçilmesi durumunda Rus birliklerinin dikkatini dağıtmak için saldırıya geçmiş gibi yapacak ve Erzurum kalesine çekilerek Rus birliklerini bu alana getirecekti. Bunun yanı sıra 10. Kolordu iki kol halinde ilerleyecekti: bir Tümen Oltu Çay vadisinden İd'e ve iki Tümen Servi-Çay vadisinden Ardos'a hareket edecekti. 10. ve 11. Kolordular arasındaki boşluğu 9. Kolordu dolduracak ve bu istikamette ilerleyecekti (Русский инвалид, 29 Декабря 1914 г./11 Ocak 1915, s. 1).

Russkiy İnvolid gazetesinde Sarıkamış Harekâtı ile ilgili haberlerin dört gün sonra verildiği görülmektedir. Bu minvalde gazetenin hareketin başlayacağına dair bilgisinin olmadığı ya da askerî gizlilik prensiplerinden dolayı haber yapmadıkları ihtimalleri düşünülebilir. Gazetenin Sarıkamış Harekâtı'na dair 13 (26) Aralık 1914 tarihli haberine göre, Tutağ'ta Rusların taarruza geçtiği, Osmanlı askerlerinin önemli kayıplar verdiği ve Hamur-Agadeve hattının işgal edilmesiyle bu cephenin kazanıldığı aktarılmaktaydı. Ayrıca Oltu'da meydana gelen çatışmalarda taarruza geçen Osmanlı askerlerinin durdurulduğu ancak Sarıkamış'ta çatışmaların şiddetlendiği bilgisi verilmekteydi (Русский инвалид, 16 Декабря 1914 г./29 Aralık 1914, s. 1). 17 (30) Aralık'ta verilen haberde yine Oltu yönünde Rus askerlerinin taarruza geçtiği, Sarıkamış'ta, kuzeybatıdan ilerleyen Osmanlı askerlerine karşı başarılı muharebe yaptıkları, Sanamer-Horasan'da birkaç defa inatla taarruz yapan Osmanlı askerlerinin geri püskürtüldüğü, Osmanlı askerlerinin sivillere karşı acımasız olduğu ve köylerde katliam yaptıkları iddia edilmekteydi (Русский инвалид, 17 Декабря 1914 г./30 Aralık 1914, s. 1). Yine bu tarihte Osmanlı askerlerinin Yukarı Sarıkamış köyünü üç gün boyunca savundukları ancak başarısız oldukları ve bir general, yirmi subay ve bin beş yüzden fazla alt rütbelinin esir alındığı yazılmaktaydı (Русский инвалид, 19 Декабря 1914 г./1 Ocak 1915, s. 1). Gazetenin harekâta dair verdiği bilgilerin tamamında Osmanlı birlikleri başarısız olmaktadır ve Osmanlı askerlerinin sivillere yönelik savaş suçu işlediklerine yönelik bilgi aktarılmaktaydı. Ancak bu harekâtın ilk başlarında 11. Kolordu'nun Kalender civarındaki bazı mevzileri ele geçirdiği, 9. ve 10. Kolorduların ilerlediği, Verintap yakınlarındaki Rus kuvvetinin geri püskürtüldüğü ve 10. Kolordu'nun, Oltu'yu iki gün boyunca süren mücadelenin ardından 24 Aralık'ta zapt ettiği, aynı zamanda çok sayıda esir, silah, mühimmat ve erzağın ele geçirildiği aktarılmaktaydı (BOA, DH. ŞFR. 455/81, R-13.10.1330/M-26 Aralık 1914, s. 1-3; Ögün, 2019, s. 109, 110). Buradan hareketle, Russkiy İnvolid gazetesinin hareketin ilk sekiz gününe dair paylaştığı haberlerde yaşanan olayları tam olarak yazmadığı ya da farklı şekilde yansıttığı düşünülebilir. Bu durum aşağıda aktarmaya çalışacağımız diğer haberlerde de görülmektedir.

18 (31) Aralık 1914 tarihli gazete haberine göre, Sarıkamış'taki çarpışmaların devam ettiği, Rus askerlerinin topçu ateşleri sayesinde güçlü bir Osmanlı askeri birliğini dağıttığı, Osmanlı birliklerinin bir kısmının Bağdat geçidinde yoğunlaştığı ve Ardahan'a doğru ilerledikleri bildirilmekteydi (Русский инвалид, 18 Декабря 1914 г./31 Aralık 1914, s. 1). Sonraki haberlerde Sarıkamış'taki çatışmaların yoğunluk kazandığı, Oltu

yönündeki Osmanlı taarruzunun durduğu, Ardahan bölgesinde çatışma olmadığı ve diğer cephelerde farklı bir durumun yaşanmadığı görüşü hakimdi (Русский инвалид, 21 Декабря 1914 г./3 Ocak 1915, s. 1). Bunun yanı sıra gazetenin bir başka haberine göre, Çarlık Rusya, Sarıkamış Harekâtı'nda ciddi başarılar elde etmekteydi. 19 Aralık 1914'te (1 Ocak 1915) Sarıkamış'ta meydana gelen savaşın büyük bir vahşetle devam ettiği ve Rus askerlerinin, bir komutan, on beş subay, altı dağ topu ve on dört makinalı tüfekte birlikte Osmanlı ordusunun 50. alayının neredeyse tamamını ele geçirdiği yazılıydı. Toplamda kırk subay, birçok doktor ve beş bine yakın kişinin esir alındığını aktaran gazete, bir sonraki günde de (2 Ocak 1915) çarpışmaların devam ettiğini, birçok mevzinin ele geçirildiğini ve tek seferde üç makinalı tüfekte birlikte yedi yüzden fazla esir aldıklarını iddia etmekteydi. Yazının devamında, iki bölüğün süngülerle devrildiği ve dört dağ topunun ele geçirildiği dile getirilerek şu ifadelerle yer verilmekteydi; "...Her ne kadar birlikler şiddetli don gibi son derece zor koşullar altında ve on bin fite varan irtifalarda derin kar altında operasyon yapmak zorunda olsalar da birliklerin ruh hali neşeli ve savaşta konusunda istekliler" (Русский инвалид, 22 Декабря 1914 г./4 Ocak 1915, s. 1). Bu bağlamda yazılanlardan Çarlık Rusya'nın, Sarıkamış Harekâtı'nda her geçen gün daha fazla başarı elde ettiği ve Osmanlı birliklerinin ciddi kayıplar verdiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda zor koşullar altında savaşsalar bile Rus askerlerinin moral ve motivasyonlarının yerinde olduğu vurgulanmaktaydı. Bunun yanı sıra literatürümüzdeki bilgilerden de yukarıda belirtilen günlerde 9. Kolordunun ciddi kayıplar verdiği ve diğer birliklerin de mücadelede zorlandığı sonucu çıkmaktadır (Genelkurmay ATASE Başkanlığı, 1993, s. 484-503).

Sarıkamış Harekâtı'nın en önemli cephelerinden biri Ardahan bölgesinde yaşanan çarpışmalardı. Gazetenin haberine göre, Osmanlı Devleti, İstanbul 1. Kolordusunun bir kısmını Trabzon-Нора kıyılarına gönderdi ve ardından bu birlikler Ardahan'a geldiler. Aynı zamanda bu operasyonda Osmanlı birliklerine sadece Başbozuklar değil, Acaralılar da yardım etti (Русский инвалид, 3 Января 1915 г./16 Ocak 1915, s. 3). Bu bağlamda 21 Aralık 1914 (3 Ocak 1915)'te Sarıkamış'taki çarpışmaların devam ettiği, şafak vaktinde Rus birliklerinin Ardahan'a yaptığı saldırının akşama kadar sürdüğü ve Osmanlı birliklerinin mücadeleyi kaybettiği iddia edilmekteydi (Русский инвалид, 23 Декабря 1914 г./5 Ocak 1915, s. 1). Daha sonraki gün Rus Kafkasya Ordusu Karargâhı'ndan alınan bilgilere göre; Sarıkamış'ta Osmanlı ordusunun kaybettiği, 9. Kolordunun tamamen dağıldığı, Kolordu Komutanı İhsan Paşa'nın da aralarında bulunduğu, 17, 28, 29. Tümen komutanları, iki Tümen komutan yardımcısı ile kurmaylarının, yüzden fazla subay ve çok sayıda alt rütbelinin esir alındığı iddia edilmekteydi. Ayrıca Osmanlı birliklerinde kaybın çok fazla olduğu, silah, mühimmat, makinalı tüfeklerin ele geçirildiği aynı zamanda Sibiryaya alaylarından Rus askeri birliğin, 8. Piyade Alay'ının sancığını aldığı ve geri çekilen 10. Kolordu'nun takip edildiği aktarılmaktaydı (Русский инвалид, 24 Декабря 1914 г./6 Ocak 1915, s. 1). Bunun yanı sıra bir başka haberde otuz bin kişilik 9. Kolordunun tamamen yok edildiği yazılmaktaydı (Русский инвалид, 29 Декабря 1914 г./11 Ocak 1915, s. 1). Verilen bilgilerden 3 Ocak 1915'ten sonra Sarıkamış Harekâtı'nın net olarak Çarlık Rusya lehine döndüğü ve 9. Kolordunun tamamen dağıtıldığı anlaşılmaktadır (Köprülü, 1998, s. 247-252).

Sarıkamış Harekâtı konusunda genel bir değerlendirme yapan Russkiy İnvallid gazetesine göre süreçte yaşanan olaylar kısaca şöyleydi; Enver Paşa'nın yukarıda anlattığımız hücum planının başarısızlığa uğradığı, Müslüman halk tarafından desteklenen ve Ardahan'a doğru ilerleyen Osmanlı birliklerine karşı başarılı mücadele verildiği; ancak 16 (29) ve 17 (30) Aralık 1914 tarihlerinde zorlu bir mücadeleden sonra Rus birliklerinin bir miktar geri çekildiği ve takviye destek aldıktan sonra 21 Aralık 1914'te (3 Ocak 1915) Osmanlı ordusunu ağır bir yenilgiye uğrattıkları iddia edilmekteydi.

Ayrıca, Ardahan'dan sonra Sarıkamış'ta çatışmaların devam ettiği, 9. ve 10. Kolorduların gıda takviyesini zor şartlar altında tedarik ettikleri, Müslümanlardan gelebilecek yardımlara güvendikleri ancak Rus birliklerinin oluşturduğu cephe hattı sayesinde ilerleyemedikleri bildirilmekteydi. Yazının devamında; "Bu görevin aşırı zorluğuna, sert kış koşullarına ve karla kaplı 10.000 fite varan yüksek geçitlerde verilen mücadeleye rağmen, yiğit Kafkasya birliklerimiz, on gün süren çetin bir savaştan sonra, son derece zor olan görevlerini tam olarak yerine getirdiler, Yani, Türklerin cepheden ve Sarıkamış'tan çılginca saldırılarını püskürttükten sonra, iki Türk kolordusunu kuşatıp imha ettiler ve bunlardan birinin kalıntıları ile birlikte kolordu komutanı, üç tümen komutanı, birçok subay, binlerce alt rütbeli esir edildi ve topçu makineli tüfekler ile yük taşıma araçları ele geçirildi. Ana cephedeki yorucu mücadele doğal olarak kuvvetlerimizin tali yönlerde yeniden toplanmasını gerektirdi ve bazı müfrezeler sınırlarımıza yaklaştı. Takip devam ettiği için ganimetlerimiz henüz tam olarak gün yüzüne çıkarılmamıştır" (Русский инвалид, 29 Декабря 1914 г./11 Ocak 1915, s. 1). Bu ifadelerden Çarlık Rusya'nın başarılı bir mücadele verdiği ayrıca desteksiz kalan 3. Ordu birliklerinin Rus askerleri tarafından kurdukları cephe hattını geçemedikleri için başarısız oldukları görülmektedir. Ayrıca 3. Ordu'nun başarısız olduğuna dair haberlerin İstanbul'a ulaştığı ancak resmî açıklama yapılmadığı için Enver Paşa'dan harekâtın durumu hakkında bilgi talep edildiği anlaşılmaktadır (BOA, DH. ŞFR., 48/298, H-19.02.1333/6 Ocak 1915, s. 1).

Rus birliklerinin 10. Kolordu'yu takibe başlaması Osmanlı askerlerini zor durumda bırakmaktaydı. Bundan dolayı Osmanlı askerleri, Rus birliklerinin dikkatlerini başka yöne çekmek için savaşı Karaorgan cephesine taşımaya çalıştılar. Bu minvalde Russkiy İnvolid gazetesinin iddialarına göre, Osmanlı askerleri, Sarıkamış yakınlarından aceleyle geri çekilmekte olan 10. Kolordu'nun durumunu hafifletmek için, Karaorgan civarında yeniden güçlü bir taarruz başlattı, diğer cephelerde ise, 26 Aralık'ta (8 Ocak 1915) gün boyunca önemsiz çatışmalar yaşanmaktaydı (Русский инвалид, 29 Декабря 1914 г./11 Ocak 1915, s. 1). Bir başka haberde 28 Aralık'ta (10 Ocak 1915) Rus askerlerinin iki dağ topunu mermileriyle birlikte ele geçirdiği, iki Türk bölüğünü subaylarıyla birlikte esir aldığı ve diğer cephelerde herhangi bir değişikliğin olmadığı yönünde bilgiler paylaşılmaktaydı (Русский инвалид, 30 Декабря 1914 г./12 Ocak 1915, s. 1). 29 Aralık'ta (11 Ocak 1915) Karaorgan'da çatışmaların devam ettiği, Rus askerleri tarafından 92. alayın dağıtıldığı, on bir subay, üç doktor, yaklaşık bin beş yüz alt rütbelinin esir alındığı ayrıca 52. alayın bir taburunun imha edildiği, bir subayla birlikte iki yüz elli alt rütbeden askerin esir alındığı ve bir kampta bulunan top ve tüfek mühimmatlarının ele geçirildiği iddia edilmekteydi. Yine aynı habere göre, Oltu Çay'ının çevresinde ve batısında kalan Osmanlı askerleriyle inatçı bir mücadeleye girildiği bildirilmekteydi (Русский инвалид, 31 Декабря 1914 г./13 Ocak 1915), s. 1).

Rusların Oltu'da ve Karaorgan'da elde ettikleri başarıların daha sonraki haberlere de konu olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, Oltu'da, bir dizi zorlu çatışmadan sonra, Osmanlı birliklerinin yenilgiye uğratıldığı aynı şekilde Karaorgan bölgesinde 30 Aralık (12 Ocak 1915) günü Osmanlı askerlerinin ölü ve esir olarak ağır kayıplar verdikleri ve 53. alayın bir taburunun imha edilerek dağ topları, çok sayıda silah, sığır sürüleri, yiyecek taşıyan nakliye araçları ve altı yüz yaralının bulunduğu bir sahra hastanesinin ele geçirildiği yazılmaktaydı (Русский инвалид, 1 Января 1915 г./14 Ocak 1915, s. 1). Bunun yanı sıra, 31 Aralık (13 Ocak 1915) günü 52. Osmanlı alayının süngü hücumuyla imha edildiği, alay komutanı ile birkaç subayın esir alındığı, Osmanlı askerlerini takip sırasında beş binden fazla esir, on dört top, çok sayıda farklı malzeme ve on bin baş sığırın ele geçirildiği bilgisi verilmekteydi (Русский инвалид, 3 Января 1915 г./16 Ocak 1915, s. 1).

Sonuç olarak 2 (15) Ocak 1915 tarihinde Karaorgan'daki mücadeleyi Rus ordusunun kazandığı, Kafkasya ve Türkistan Alaylarının yanı sıra Sibiry Kazaklarının çabalarıyla başarının elde edildiği, Osmanlı askerlerinin Erzurum'a doğru çekilmeye

başladığı ve Osmanlı askerlerinin geride bıraktıkları savaş malzemelerini, Rus askerlerinin ele geçirmemesi için kara gömdüğü ya da bayırlardan aşağıya attığı vurgulanmaktaydı (Русский инвалид, 5 Января 1915 г./18 Ocak 1915, s. 1). Böylece 22 Aralık 1914 tarihinde başlayan ve ortalama yirmi dört gün süren Sarıkamış Harekâtı, Osmanlı Devleti'nin yenilgisiyle sonuçlandı. Buna mukabil Osmanlı arşiv kayıtlarındaki Sarıkamış Harekâtı'na dair gönderilen şifreli telgrafta, 3. Ordu'nun durumunun iyi olduğu ve Rus ordusunun kaybının daha fazla olduğu bilgisi verilerek, harekâtın başarısız olduğuna dair bilgilerin gizlendiği anlaşılmaktadır (BOA, DH. ŞFR., 457/26, R-28.10.1330/10 Ocak 1915, s. 1-2).

Sonuç

Sarıkamış Harekâtı, Kafkas Cephesi'ndeki mekânsal ve zamansal olarak küçük ancak etki itibariyle büyük bir vakadır. Ayrıca Sarıkamış Harekâtı'nın yaşandığı dönemin üzerinden bir asırdan fazla zaman geçmesine rağmen bu harekât hala tartışma konusudur. Bunun sebebi Sarıkamış Harekâtı'nın, kış mevsiminde yaşanması ve yaşanan facianın çok sonra halk tarafından öğrenilmesidir. Çünkü olaylar yaşandıktan hemen sonra aktarıldığı zaman doğru bilgiye ulaşma ihtimali daha güçlü olur. Bu anlayışla başladığımız çalışmamızda Sarıkamış Harekâtı'nın yaşandığı döneme tanıklık eden ve sadece askeri olayları ele alan Russkiy İnvâlid gazetesine göre bu harekâtı değerlendirmeye çalıştık. Elde ettiğimiz çıktılar şunlardır; Tamamıyla askeri olayların ele alındığı gazetenin Çarlık denetiminde çıkarıldığı ve sivillerin dışında askeri uzmanlar tarafından yazıların kaleme alındığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda gazetenin Sarıkamış Harekâtı'na dair verdiği bilgilerin bir başarı hikayesi şeklinde aktarıldığı ve Osmanlı Devleti'nin herhangi bir başarısına yer verilmediği görülmektedir. Gazetenin cephe hattındaki olayları okuyucuya taşımamasının tek sebebi bilgi vermek olmayıp, cephe gerisinde bulunan asker ve halkın moral ve motivasyonunu yüksek tutmak amacıyla olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla Rus askerlerinin herhangi bir başarısızlığının gazeteye haber konusu yapılmaması kendi içinde tutarlıdır.

Gazete haberlerinde Sarıkamış Harekâtı'nın başladığı ilk günlere dair bilgilerin yetersiz olduğu, ayrıca ilk günlerde 3. Ordu'nun elde ettiği başarıları gazetede hiçbir şekilde yer verilmediği görülmektedir. Buna mukabil çatışmaların yoğunlaştığı 31 Aralık 1914 tarihinden itibaren daha doyurucu bilgilerin verildiği anlaşılmaktadır. Ancak bilmediğimiz nedenden dolayı, 7, 8, 9 ve 10 Ocak 1915 tarihlerine ait gazeteler yayınlanmadığı için bu tarihlerde yaşanan olaylar hakkında bilgi sahibi olamadık. Bu tarihler dışında Sarıkamış Harekâtı'na dair verilen bilgilerin ilk dönemlerde eksik olduğu ya da çarpıtıldığı ancak son dönemde yazılan haberlerde böyle bir durumun söz konusu olmadığı düşünülmektedir. Böyle düşünmemizin sebebi yukarıda da ifade ettiğimiz gibi gazetede verilen bilgilerin literatürümüzdeki bilgilerle örtüşmemesinden kaynaklanmaktadır. Bunun yanı sıra verilen sayısal ifadelerin net olmadığı, kış mevsiminin olması nedeniyle birçok kişinin kaybolduğu ve savaş malzemelerinin kar altında kaldığı bilinmektedir.

Sarıkamış Harekâtı, Enver Paşa ve İttihat ve Terakki'ye yönelik getirilen eleştirilerin miladıdır. Bu bağlamda Russkiy İnvâlid gazetesi de Enver Paşa hakkında genel bilgilere değindikten sonra eleştirmeye başlar. Gazeteye göre Enver Paşa, II. Abdülhamid'e karşı illegal işlerle uğraştı ve ajanlık yapmadığı için bir akrabasını öldürdü. Ayrıca Osmanlı Devleti'nin savaşa girmesinin ve Almanya'nın Osmanlı Devleti siyasetinde söz hakkını elde etmesinin öne çıkan sebebi Enver Paşa'dır. Bunun yanı sıra Enver Paşa'nın düzenli orduyla savaş yapma tecrübesinin olmadığı için başarısız olma ihtimalinin değerlendirilmesi kanımızca doğru bir çıkarımdır. Buna mukabil harekâtın sürecine dair yaptığımız izlenimlerden, askerlerin ciddi sorunlarla karşılaştığı

görülmektedir. Enver Paşa'nın başarısız olmasının tek nedeni onun düzenli orduyu yönetme tecrübesizliğinden kaynaklanmamaktadır. Bu minval üzere gazetenin, Sarıkamış Harekâtı'na katılan diğer paşalara yer vermemesi, sadece Enver Paşa üzerinden Osmanlı Devleti'ni ve harekâtı yorumlaması doğru bir yaklaşım değildir.

Gazete haberlerinden yaptığımız başka çıkarımlara göre, Sarıkamış Harekâtı'nın başarısız olmasının en büyük sebebi, 3. Ordu'ya gerekli malzemenin ve takviye birliklerinin ulaştırılamamasıdır. Kara yolunun bozuk olmasının yanı sıra mevsimin kış olması ulaşımı zorlaştırmaktaydı. Aynı zamanda Karadeniz üzerinden yardım sağlama imkanının Çarlık Rusya'nın farkındalığı sayesinde engellenmesi, Kafkasya Cephesi'nde bulunan Osmanlı askerlerini zor durumda bıraktı. Bununla birlikte, daha harekât başlamadan Rus askerlerinin, mevcut Osmanlı depolarını ele geçirmesi ve bu depolara gerekli malzemelerin tekrar konulamaması Osmanlı Devleti'nin başarısız olmasını kaçınılmaz hale getirdi. Aynı zamanda gazetenin temas etmediği Hafız Hakkı Paşa'nın, 10. Kolorduyu, dört gün gecikmeyle Sarıkamış'a getirmesi Rusya'yı büyük kayıplar vermektan kurtardı ve harekâtın Osmanlı aleyhine sonuçlanmasına sebep oldu. Netice itibariyle Russkiy İnvolid gazetesi Sarıkamış Harekâtı'nda, Osmanlı askerlerinin büyük bir kayıp yaşadığını ve bu trajedinin kamuoyundan gizlendiğini gözler önüne sermektedir.

Kaynakça

Arşivler

T. C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivi

BOA, DH. ŞFR. 455/81, R-13.10.1330 (26 Aralık 1914).

BOA, DH. ŞFR., 48/298, H-19.02.1333 (6 Ocak 1915).

BOA, DH. ŞFR., 457/26, R-28.10.1330 (10 Ocak 1915).

Gazeteler

Русский инвалид (Газета Военная), 9 Ноября 1914 г., (22 Kasım 1914), №: 255.

Русский инвалид (Газета Военная), 6 Декабря 1914 г., (19 Aralık 1914), №: 282.

Русский инвалид (Газета Военная), 13 Декабря 1914 г., (26 Aralık 1914), №: 289.

Русский инвалид (Газета Военная), 16 Декабря 1914 г., (29 Aralık 1914), №: 292.

Русский инвалид (Газета Военная), 17 Декабря 1914 г., (30 Aralık 1914), №: 293.

Русский инвалид (Газета Военная), 18 Декабря 1914 г., (31 Aralık 1914), №: 294.

Русский инвалид (Газета Военная), 19 Декабря 1914 г., (1 Ocak 1915), №: 295.

Русский инвалид (Газета Военная), 21 Декабря 1914 г., (3 Ocak 1915), №: 297.

Русский инвалид (Газета Военная), 22 Декабря 1914 г., (4 Ocak 1915), №: 298.

Русский инвалид (Газета Военная), 23 Декабря 1914 г., (5 Ocak 1915), №: 299.

Русский инвалид (Газета Военная), 24 Декабря 1914 г., (6 Ocak 1915), №: 300.

Русский инвалид (Газета Военная), 29 Декабря 1914 г., (11 Ocak 1915), №: 301.

Русский инвалид (Газета Военная), 30 Декабря 1914 г., (12 Ocak 1915), №: 302.

Русский инвалид (Газета Военная), 31 Декабря 1914 г., (13 Ocak 1915), №: 303.

Русский инвалид (Газета Военная), 1 Января 1915 г., (14 Ocak 1915), №: 1.

Русский инвалид (Газета Военная), 3 Января 1915 г., (16 Ocak 1915), №: 2.

Русский инвалид (Газета Военная), 5 Января 1915 г., (18 Ocak 1915), №: 4.

Kitaplar

ATASE, G. B. (1993). *Birinci Dünya Harbi'nde Türk Harbi Kafkas Cephesi. 3. Ordu Harekâtı*, C. II, Kitap I, Ankara: Genelkurmay Askerî Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları.

Armaoğlu, F. (2018). *20. Yüzyıl Siyasi Tarihi (1914-1995)*. İstanbul: Kronik Yayınları.

Bardağcı, M. (2020). *Hafız Hakkı Paşa'nın Sarıkamış Günlüğü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Bayur, Y. H. (1991). *Türk İnkılabı Tarihi*. C. III, Kısım I, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Cengiz, H. E. (1991). *Enver Paşa'nın Anıları (1881-1908)*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Görgülü, İ. (2014). *On Yıllık Harbin Kadrosu*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Guze, (2017). *Birinci Dünya Savaşı'nda Kafkas Cephesi'ndeki Muharebeler*. (Haz. Alev Keskin). Ankara: Genelkurmay Askerî Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları.

Köprülü, Ş. İ. (1998). *Sarıkamış* (Haz. Sami Önal). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Karabekir, K. (2018). *I. Dünya Savaşı Anıları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Никольский, В. П. (1933). *Сарыкамышская операция, 12-24 декабря ст. ст. 1914 года*. София: Древна България.

Öğün, T. (2019). *100 Soruda Sarıkamış Harekâtı*. İstanbul: Rumuz Yayınevi.

Renouvin, P. (2004). *1. Dünya Savaşı ve Türkiye 1914-1918* (Çev. Örgen Uğurlu). İstanbul: Örgün Yayınevi.

Reynolds, M. A. (2016). *İmparatorlukların Çöküşü Osmanlı Rus Çatışması (1908-1918)* (Çev. Yücel Aşıkoğlu). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Сто лет государственной службы мер и весов в СССР. (1945). Москва: ОГИЗ Государственное издательство технико-теоретической литературы.

Шостыин, П. А. (1975). *Очерки истории русской метрологии. XI – начало XX века*, Москва: Издательство стандартов.

Sözlükler

Лисовский, Н. М. (1899). *Энциклопедический словарь*. Том XXVII. “Русский Инвалид”, С. Петербург: Издатели: Ф. А. Брокгауз & И А. Ефрон.

Военный энциклопедический словарь. (2021), Том II, “Русский инвалид”, Москва: Рипол Классик.

Ляцкий, Е. А. (1902). *Русский биографический словарь*. Том XIII, “Павел Павлович Пезаровиус”, С. Петербург: Изданъ Под наблюдением председателя Императорского Русского Исторического Общества А. А. Половцева.

Makaleler

- Erdoğan, M. F. (2023). Bahr-i Ahmer, Bezm-i Alem ve Mithatpaşa Vapurlarının Karadeniz’de Batırılması ve Kafkas Cephesine Yansımalar. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 57, 69-80.
- Karabalık, K. (2020). Birinci Dünya Savaşı’nda İran’da Rusya Destekli Nasturi Olayları ve Osmanlı Devleti (1914-1917). *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15 (2), 450-463.
- Kurtcephe, İ. ve Suat A. (1995). Rusya’nın Birinci Dünya Savaşı Öncesinde Kürt Aşiretleri Üzerindeki Faaliyetleri. *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 6 (6), 249-256.
- Шахтагинский, М. (1914). Енверъ Паша. *Русский инвалид (Газета Военная)*, №: 298, 20 Декабря 1914 г., (1 Ocak 1915), (2, 3).



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1192-1206.

Geliş Tarihi-Received: 14.08.2023

Kabul Tarihi-Accepted: 21.10.2023

Araştırma Makalesi-Research Article

ISSN: 2687-5675

DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1342869

Özel Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Problemlerine Yönelik Müdahale Yöntemleri

Intervention Methods for Behavioral Problems of Gifted Students

Abdulkadir SAĞLAM*

Öz

Bu çalışmanın amacı, toplumların geleceğine yön vereceği düşünülen özel yetenekli öğrencilerin karşılaştığı davranış problemlerini incelemek ve bu problemlere yönelik alanyazında yer alan etkili müdahale yöntemlerini bir arada sunmaktır. Derleme yönteminde gerçekleştirilen araştırma, öğrencilerin sosyal, duygusal, akademik ve kişisel alanlarda yaşadıkları problemleri ele almış, bu problemlerin çözümüne dair öneriler sunmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal etkileşimlerinden, duygusal deneyimlerine, akademik performanslarından kişisel özelliklerine kadar geniş bir yelpazede yaşadıkları problemler, farklı müdahale yöntemleri ile ele alınabilir. Bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımı, zenginleştirilmiş eğitim planlaması, duygusal zekâ eğitimi, olumlu benlik algısı, sosyal beceri eğitimi, akran destekleme yöntemi, akademik danışmanlık gibi stratejiler, bu öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olabilir. Özel yetenekli öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun ortamlar geliştirmek ve onların güçlü yönlerini desteklemek, eğitim ve çevresel düzenlemelerle mümkündür. Çalışmada üzerinde durulan noktalar, özel yetenekli öğrenciler konusunda akademik çalışmalar yürüten pek çok uzmanın araştırmalarıyla paralellik göstermektedir. Bu bağlamda, özel yetenekli öğrencilerin kendilerini en iyi şekilde ifade edebilmeleri ve potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için çalışmada ortaya konulan önerilere dayalı çeşitli yaklaşımların eğitim ve öğretim süreçlerine entegre edilmesi önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli öğrenci, davranış problemi, müdahale yöntemi.

Abstract

The aim of this study is to examine the behavioral problems encountered by specially talented students who are thought to shape the future of societies and to present effective intervention methods in the literature for these problems. The research, conducted using the compilation method, addressed the problems experienced by students in social, emotional, academic and personal areas and offered suggestions for the solution of these problems. The problems experienced by gifted students in a wide range from their social interactions to their emotional experiences, from their academic performance to their personal characteristics can be addressed with different intervention methods. Strategies such as individualized approaches, enriched education planning, emotional intelligence training, positive self-perception, social skills training, peer support method, academic counseling can help these students maximize their potential. Developing solutions suitable for the individual differences of gifted students

* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Van Edremit Bilim ve Sanat Merkezi, Van/Türkiye, e-posta: saglam6888@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3023-5751.

and supporting their strengths is possible with education and environmental regulations. The findings of the study show parallelism with the researches of many experts who carry out academic studies on gifted people. In this context, it is important to integrate various approaches based on these suggestions into education and training processes so that students can express themselves in the best way and realize their potential.

Keywords: Gifted, behavior problem, intervention method.

Giriş

İnsanoğlu, tarih boyunca kendini geliştirmenin yollarını ararken farklı bakış açıları ve özellikleriyle başka insanlara öncülük etme çabası içerisinde olmuştur. Özellikle liderler, sanatçılar ve mucitler gibi kişiler, tarih boyunca dünya üzerinde iz bırakan etkileyici bireyler olarak öne çıkmaktadır. Bu üstün başarıya sahip insanların büyük bir kısmının özel zekâ veya yeteneklere sahip olduğu düşünülmektedir. Pek çok toplumda politika üreticiler özel bir grup olarak görülen özel yeteneklilere yönelik zenginleştirilmiş eğitim programları planlayarak bu bireylerden en üst düzeyde toplumsal fayda sağlamayı amaç edinmektedir.

Özel yetenekli bireylerin potansiyellerini toplumun ve insanlığın yararına olacak şekilde yönlendirmek, bu bireylerin özelliklerini anlamak ve davranışlarının altında yatan sebepleri kavramakla mümkündür (Çitil ve Ataman, 2018). Özel yetenekli öğrenciler, yüksek zekâ düzeylerine sahip olmalarına rağmen, sıklıkla eğitim sürecinde benzersiz zorluklarla karşılaşabilirler. Bu zorluklar, öğrencilerin davranışsal problemler geliştirmelerine yol açabilir. Bu nedenle, bu öğrenci grubunun ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçlara uygun müdahale yöntemleri geliştirmek önemlidir. Özel yetenekli öğrenciler, sosyal ve duygusal uyumda da zorluklar yaşayabilmektedir. Özellikle, yaşlılarıyla ilişkilerinde veya akademik başarılarında yaşadıkları sorunlar duygusal stres yaratabilir ve bu da davranışsal problemlere yol açabilir. Bu konu, bu öğrenci grubunun duygusal sağlığını korumak ve toplumsal uyumlarını geliştirmek için nasıl desteklenebileceğini incelemeyi gerektirmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin davranışsal problemleri, eğitim deneyimlerini olumsuz etkileyebilir ve potansiyellerini tam olarak kullanmalarını engelleyebilir. Bu nedenle, bu öğrenci grubuna daha iyi destek sağlamak amacıyla eğitim sisteminde geliştirmeler yapılması önemlidir. Bu geliştirmeler, bu öğrencilerin eğitimden daha fazla fayda sağlamalarına yardımcı olabilmektedir.

Özel yetenekli öğrenciler, yoğun ilgi alanları ve derin düşünme yetenekleri (Sak, 2021) nedeniyle bazen akranlarıyla ortak ilgi alanları bulmakta zorlanabilirler. Bu noktada eğitim paydaşlarının, politika yapıcılarının özel yetenekli öğrencilerin yaşamış oldukları davranış problemlerini ortadan kaldırmak için müdahalede bulunmaları esastır. Özel yeteneklilerin eğitiminde müdahale “çocukların gelişimini desteklemek üzere tasarlanmış çeşitli aktiviteler” şeklinde tanımlanmaktadır (Guralnick ve Bruder, 2019). Müdahale, genel olarak, çocuk ile ailenin güçlü yönlerinin ve ihtiyaçlarının kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi ile başlamaktadır. Çocuk geliştikçe, aktif izleme ve yeniden değerlendirmeye yönelik uygun desteklerin ve hizmetlerin sağlanması yoluyla genişlemektedir (Karadağ ve Yıldız Demirtaş, 2020). Çocuklara yönelik müdahale programları, öğrenme ve eğitim destekleri, psikolojik destek, duygusal destek ve sağlık hizmetleri şeklinde yapılmaktadır. Etkili bir müdahale programının temel kriterleri, bireysel farkların gözetilmesi, eğitimin yoğunluğu, zamanlama ve sürenin doğru ayarlanması, esneklik, doğrudan strateji kullanımı, kültürel uygunluk ve çevresel etmenlerdir. Eğitimde müdahale programları sürecinde çocuk ve çevresi arasındaki etkileşim, çocuğu temel bilişsel becerilerinin gelişmesine, yeni edinilen becerilerin aktarılmasına yeni edinilen becerilerin kullanılmasına ve çevrenin keşfedilmesine olanak sağlar. Sonuç olarak, özel yetenekli öğrencilerin yaşadıkları davranış problemlerinin

belirlenerek o problemlere yönelik müdahale yöntemlerinin sistematik olarak ortaya konulması, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak, onlara daha etkili bir şekilde yardımcı olmak ve onlara sunulan eğitim olanaklarını geliştirmek açısından önemlidir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Bu bölümde, ilk olarak özel yetenek kavramı ele alınmış, sonrasında ise özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ve yaşadıkları davranışsal problemler irdelenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2022), özel yetenekli bireyleri “Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesinde önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut düşünceleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek performans sergileyen birey” olarak tanımlamaktadır. Bu tür bireyler için alanyazında “üstün yetenekliler”, “üstün zekâlılar”, “üstün zekâ ve yetenekli” gibi terimler kullanılmaktadır. Bu çalışmada MEB tarafından kullanılan “özel yetenekliler” ifadesi tercih edilmiştir.

Özel yetenekliler; zihinsel, sosyal, psikolojik ve fiziksel özellikler açısından diğer öğrencilere kıyasla farklılık göstermektedir (Sezer, 2015). Davaslıgil’e (1990) göre özel yetenekliler, psikomotor becerileri ve sağlığı yüksek olan, güncel siyasi olaylara duyarlı, verilere dayalı çalışmaları destekleyebilen, öncü olma isteği güçlü, zengin hayal gücüne ve üstün yaratıcılık becerilerine sahip bireylerdir. Özel yetenekli öğrenciler, sanatsal alanlarda (resim, tiyatro, müzik, drama, vb.) yetenek sahibi olabilecekleri gibi liderlik becerileri ile yüksek düzeyde okuma ve matematik bilgisine sahip, güçlü hayal gücü ve araştırma isteği olan, merak duygusu gelişmiş ve iletişim becerileri yüksek bireyler olarak toplum içerisinde ön plana çıkmaktadır (Meyen ve Skrtic, 1988: akt. Uvacıklıoğlu, 2019). Özel yetenekli bireyler, bu özelliklerin tamamına sahip olmak zorunda değildir. Bu bireyler bahsi geçen özelliklerden bazılarını daha baskın olarak ortaya koyabilmektedir.

Özel yetenekli bireylerin toplum içindeki genel özellikleri, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarında farklılık göstermektedir (Akdağ vd., 2017). Clark (2015) tarafından özel yetenekli öğrencilerin özellikleri özgün üretimler, üst düzey yaratıcılık, araştırmaya yönelik soru sorma yeteneği, bağımsız çalışabilme, neşeli ve olumlu bir tutum sergileme, gelişmiş merak duygusu, idealist yaklaşım, hayal gücünün gelişmiş olması, düşüncelerin ve davranışların tutarlılığı, yüksek düzeyde hafıza, güçlü ahlak ve adalet anlayışı, başkalarının duygusal durumlarına karşı aşırı hassasiyet, rekabetçilik, problem çözme ve mantıklı düşünme yeteneklerine sahip oldukları şeklinde özetlenmektedir. Bu özelliklerin yanı sıra özel yetenekliler, yaşlarından daha erken okuma becerisine, geniş kelime dağarcığına, üstün analitik yeteneğe, eleştirel ve soyut düşünme yeteneğine, olağanüstü mizah anlayışına, stratejik ve esnek düşünme yeteneğine, azimli ve sabırlı olma özelliğine sahiptir. Ayrıca, daha uzun dikkat süreleri ve konsantrasyon becerileri, bilimsel etik kurallarına uyma yetenekleri ve sosyal sorunlarla ilgilenme özellikleri de sıkça görülmektedir (Chuska, 2005; Erbasan, 2022; Hoh, 2008; Moltzen, 2009; Webb vd., 2006; Yan ve Haihui, 2005).

Sternberg ve Grigorenko (2002), başarılı zekâ kuramı çerçevesinde özel yeteneklilerin pratik, analitik ve yaratıcı alanları sentezleyerek başarılı sonuçlara ulaşan bireyler olduğunu belirtmektedir. Analitik yeteneklere sahip olanlar, başarılı bir şekilde analiz yapma, yargılama, eleştiri yapma, karşılaştırma ve değerlendirme yeteneklerine sahiptir. Genellikle okulda başarılı olurlar ve standart testlerden yüksek puanlar alırlar. Yaratıcı olanların ise yaratıcılık, icat yapma, hayal gücü ve keşif yetenekleri daha fazladır. Geleneksel testler bu yaratıcılığı ölçmekte yetersiz kalabilir. Pratik yeteneklere sahip olanlar ise uygulama becerileri ve yaratıcılıklarını pratiğe dökme konusunda öne çıkmaktadır. Özel yetenekli bireyler, hem normal gelişim gösteren yaşlarından hem de

birbirlerinden farklıdır (Rotigel, 2003). Bu farklılıklar yalnızca dış görünüşle sınırlı değildir; aynı zamanda eğitim ihtiyaçları, bilişsel yetenekleri, dil becerileri, motivasyon seviyeleri, enerji düzeyleri, alışkanlıkları, davranışları, kişilik, zihinsel sağlık, benlik imajı gibi bir dizi faktörü kapsamaktadır (Davis vd., 2011). Bu farklılıklar zaman zaman özel yetenekli bireylerde davranışsal problemlere neden olabilmektedir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaşadığı Davranışsal Problemler

Özel yetenekli bireylerin özellikleri sadece olumlu yönlerden ibaret değildir. Bu bireyler aynı zamanda bazı zorluklarla da karşılaşabilmektedir. Öğretmenler, özel yetenekli öğrencilerin sabırsızlık, sıkılma, öğrenme ortamını kendi tarzlarında şekillendirmek isteme gibi olumsuz davranışlarını gözlemleyebilir (Sezer, 2015). Özel yeteneklilerin karşılaştığı bazı sorunlar arasında psikolojik uyum sorunları, sosyal ilişkilerde zorluklar ve beklentileri karşılayamama gibi durumlar bulunmaktadır (Milgram, 1991). Özellikle sınıf içi deneyimlerde, özel yetenekli öğrencilerin davranışsal ve uyumsal sorunları ortaya çıkabilmektedir. Sınıf içinde sıkılma, arkadaş ilişkilerinde sorunlar yaşama, derslerde yadırganan yanlış cevaplar verme gibi davranışlar sergileyebilirler (Çamdeviren, 2014; İnci, 2014; Kurnaz vd., 2009; Öztürk, 2019; Talas vd., 2013). Bu tür davranışsal sorunlar, öğrencilerin sınıf içi deneyimlerini, akademik başarılarını ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Ülkelerin başarısı ve geleceğine yön vermesi açısından büyük önem taşıyan özel yetenekliler; fiziksel, entelektüel, yaratıcılık, keşif gibi alanlarda üstün olma eğiliminde olsalar da aile/çevre/okul alanından oluşan yüksek beklentiler sonucunda özel yeteneklerinden kaynaklı olarak özellikle psikolojik ve sosyal alanlarda kırılma, stres ve kaygı gibi birçok sorun yaşamaktadır (Bayrı ve Özdemir, 2022; Erdem ve Baloğlu, 2018; Özbay ve Palancı, 2011; Saranlı ve Metin, 2012; Sevgili Koçak ve Kan, 2019). Yine özel yetenekli öğrencilerin derslerde konuların kendilerine basit gelmesinden dolayı çabuk sıkıldıkları, arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşadıkları (Çamdeviren, 2014; İnci, 2014; Talas vd., 2013; Öztürk, 2019; Kurnaz vd., 2009), sınıfta yanlış verdikleri cevaplarda arkadaşları tarafından yadırgandıkları (Kurnaz vd., 2009), arkadaşları tarafından kıskanıldıkları ve öğretmenleri tarafından yüksek beklentiye maruz kaldıkları (Gökdere vd., 2004), asosyal olmaları ve aşırı hareketliliklerinden dolayı sınıfta disiplin sorunlarına neden oldukları (Akar ve Akar, 2012; Sıcak, 2012) gibi problemler yaşadıkları görülmektedir. Bunların yanı sıra başkalarının sözünü kesme davranışı gösterdikleri, çok soru sormadan dolayı sıkıntı yaşadıkları (Bayraktar Keleş, 2020), kendi kararlarını ve çözümlerini üretmek içinde bulunduğu grubu etkileme istekleri (Çetinkaya vd., 2012), başarısızlığa tahammül edememe (Sağlam ve Polat, 2020) gibi olumsuz davranışlar sergiledikleri de bildirilmektedir. Özel yeteneklilerde gözlenen davranışsal sorunlar sınıfı yönetimini ve eğitim ortamının verimli geçmesini zorlaştırmakta; hem özel yetenekli öğrencilerin hem de aynı sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenmesine zarar vermektedir. Bu durum, öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranışlar sergilemesine neden olmaktadır.

Öğrencilerin sınıfta istenmeyen davranışları yalnızca öğrenmeye engel olmakla kalmamakta, aynı zamanda bazı psikolojik ve fiziksel rahatsızlıkları da beraberinde getirmektedir. İstenmeyen davranışlardan bazıları, davranışı yapan kişi üzerinde en büyük etkiye sahipken, bazıları öğretmeni, tüm sınıfı ve dersi olumsuz yönde etkilemektedir (Haigh, 1990, akt. İnci, 2014). Sınıfta karşılaşılan davranış sorunları eğitim sürecini ve dolayısıyla öğrencilerin başarı ve gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Öğrenme yaşantılarının kazandırılmasında ve öğretim hizmetinin niteliğinin artırılmasında en önemli faktörlerden birisi de sınıf ortamıdır. Öğrenme sürecinde, öğretmen-öğrenci/öğrenci-öğrenci ilişkileri incelendiğinde her sınıfın öğrenmeyi olumlu ve olumsuz yönde etkileyeceği bir atmosferi, iklimi bulunmaktadır (Demirel, 2000).

Sınıflardaki öğrenme çevreleri, üzerinde uzun süreden beri çalışılan önemli konulardan biridir. Eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği sınıflar, bireylerin kişisel gelişimde de önemli bir rol oynamaktadır. Bu açıdan özel yetenekli öğrencilerin sosyal, duyuşsal, akademik ve kişisel davranış problemlerinin belirlenerek bu problemlere zamanında ve doğru yöntemlerle müdahale edilmesi büyük önem arz etmektedir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Davranış Problemlerine Yönelik Müdahale Yöntemleri

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal davranış problemleri, eğitim alanında dikkate alınması gereken önemli bir konudur. Bu öğrenci grubu, zekâ ve yetenek açısından diğer öğrencilere göre öne çıkarken, sosyal etkileşimlerde bazen zorluklar yaşayabilmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal davranış problemleri, genellikle akranlarıyla etkili iletişim kurma, işbirliği yapma ve empati geliştirme gibi alanlarda görülebilmektedir (Kurnaz vd., 2019; Sak, 2011; Sağlam ve Polat, 2020). Özel yetenekli öğrencilerin yaşadığı bu gibi sosyal davranış problemlerine yönelik müdahale yöntemleri aşağıda belirtilmiştir.

1. Sosyal Beceri Eğitimi: Öğrencilere etkili iletişim, işbirliği, problem çözme ve empati gibi sosyal becerileri öğretmek, sosyal etkileşimlerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Rol yapma, senaryo analizi ve grup etkinlikleri gibi yöntemler kullanılabilir (Samancı ve Uçan, 2017).
2. Akran Grupları Oluşturma: Öğrencilerin akranlarıyla daha fazla etkileşime girmelerini sağlamak için kulüpler, atölyeler veya ortak projeler gibi fırsatlar yaratmak önemlidir (Yörük-Topuz ve Cihangir-Çankaya, 2022). Bu, öğrencilerin benzer ilgi alanları olan diğer öğrencilerle bağ kurmalarını kolaylaştırabilir.
3. Ergen Danışmanlığı: Ergenlik dönemi özel yetenekli öğrenciler için özellikle zorlayıcı olabilir. Bu dönemde, ergenlere duygusal destek ve danışmanlık sağlamak, onların sosyal güçlüklerle başa çıkmalarına yardımcı olabilir (Ağaya, 2020).

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal davranış problemlerine yönelik müdahale yöntemleri, bireyselleştirilmiş yaklaşımlar ve sosyal beceri eğitimi gibi yöntemleri içermelidir. Bu müdahaleler, öğrencilerin akademik potansiyellerini en üst noktaya taşımalarına ve sosyal etkileşimlerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Ancak, her öğrencinin ihtiyaçları farklı olduğundan, müdahale planları dikkatli bir şekilde planlanmalı ve uygulanmalıdır.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Duyuşsal Davranış Problemlerine Yönelik Müdahale Yöntemleri

Özel yetenekli öğrenciler, zekâ, yaratıcılık veya sanatsal alanlarda diğer öğrencilere göre daha üstün yetenekler sergileyen bireyler olarak tanımlanabilirler. Ancak, bu öğrenciler bazen duyuşsal davranış problemleri yaşayabilmektedir. Duyuşsal davranış problemleri, çevresel uyaranlara aşırı hassasiyet veya duyuşsal uyaranlara karşı düşük duyarlılık gibi durumları içerebilmektedir. Örneğin, bazı öğrenciler ses, ışık, dokunma gibi duyuşsal uyaranlara aşırı tepki verebilirken, diğerleri ise bu uyaranlara daha az duyarlı olabilmektedir (Mendaglio ve Peterson, 2007). Bu durum, öğrencilerin günlük yaşam aktivitelerini, okul performanslarını ve sosyal etkileşimlerini etkilemektedir. Özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal davranış problemlerine yönelik müdahale yöntemleri aşağıda belirtilmiştir.

1. Duyuşsal Değerlendirme: Öncelikle, özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal hassasiyet veya düşük hassasiyet alanlarını belirlemek için profesyonel bir duyuşsal

değerlendirme yapılmalıdır. Bu değerlendirme, öğrencinin duyuşsal profilini anlamak ve uygun müdahaleleri belirlemek için temel olacaktır.

2. Duyuşsal Entegrasyon Terapisi: Duyuşsal entegrasyon terapisi, duyuşsal hassasiyeti olan öğrencilerin duyuşsal uyarıları daha etkili bir şekilde işlemelerine yardımcı olabilir. Bu terapi, dengelemeyi, vücut farkındalığını ve koordinasyonu geliştirmek için çeşitli aktiviteleri içerebilir (Goleman, 1995).
3. Çevresel Düzenlemeler: Öğrencinin çevresindeki uyarıları yönetmeye yardımcı olmak için çeşitli çevresel düzenlemeler yapılabilir. Örneğin, sınıf düzenlemesi, ışıklandırma ayarları ve gürültü seviyeleri optimize edilebilir.

Bu müdahale yöntemlerinin yanı sıra özel yetenekli öğrencilerin sosyal davranış problemlerine müdahale başlığı altında ele alınan Sosyal Beceri Eğitiminin de yine duyuşsal problemlere müdahalede de kullanılabileceği (Samancı ve Uçan, 2017) belirtilmektedir. Bu nedenle, öğrencilere etkili iletişim, empati ve duyuşsal farkındalık gibi sosyal becerileri öğretmek önemlidir. Özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal davranış problemlerine yönelik müdahale yöntemleri, bireyselleştirilmiş yaklaşımlar ve profesyonel destek gerektirir. Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde duyuşsal değerlendirmelerin ve uzman danışmanlığının önemi vurgulanmalıdır. Müdahale yöntemleri, öğrencinin günlük yaşam kalitesini artırabilir, akademik performansını iyileştirebilir ve sosyal etkileşimlerini destekleyebilir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Akademik (Okul/Sınıf Ortamındaki) Davranış Problemlerine Yönelik Müdahale Yöntemleri

Özel yetenekli öğrenciler, zekâ, yaratıcılık veya liderlik gibi alanlarda diğer akranlarına göre üstün yeteneklere sahip bireylerdir (Sak, 2021). Ancak, bu öğrenciler akademik ortamlarda bazen farklı davranış problemleriyle karşılaşabilmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin akademik davranış problemleri, kendilerine sıkıcı gelen derslerde dikkat dağınıklığı, ödevlerde motivasyon eksikliği, yaşlılarıyla uyumsuzluk veya öğrenme hızlarındaki farklılık gibi alanlarda görülmektedir (Çitil, 2016; Sağlam ve Polat, 2020; Sak, 2021). Bu durumlar, öğrencinin potansiyelini gerçekleştirmesini zorlaştırabilir. Buna yönelik olarak müdahale yöntemleri aşağıda verilmiştir.

1. Zenginleştirilmiş Öğrenme Fırsatları: Özel yetenekli öğrencilere akademik olarak daha zorlayıcı ve derinlemesine içerik sunulabilir (Çalışkan ve Baloğlu, 2023). Proje tabanlı öğrenme, araştırma projeleri ve ilgi alanlarına yönelik derinlemesine çalışmalar, öğrencinin akademik tatminini artırabilir (Renzulli, 2012). Bu konuda alan uzmanlarının özel yetenekliler için geliştirdikleri farklı modeller ve stratejiler kullanılabilir. Özel yetenekliler için oluşturulmuş modellere; Gagne'nin Üstünlük ve Yeteneklilik Farklılaştırılmış Modeli, Program Farklılaştırma Modeli, Purdue Modeli, Gruplama ve Okul Zenginleştirme Modeli ve Birleştirilmiş Program Modeli örnek olarak verilebilir (Tortop, 2012). Stratejiler ise gruplama, hızlandırma, zenginleştirme ve mentörlük gibi farklı uygulamaları içermektedir (Çitil ve Ataman, 2018).
2. Akademik Danışmanlık (Mentörlük): Öğrencilere akademik danışmanlık sağlamak, onların öğrenme hedeflerini belirlemelerine yardımcı olabilir. Danışmanlık, öğrencinin akademik zorluklarını anlamak ve çözüm yolları önermek için bir fırsat sunmaktadır.
3. Akran İlişkileri Destek Grupları: Özel yetenekli öğrencilere, benzer zorluklar yaşayan diğer öğrencilerle akran ilişkileri destek grupları oluşturmak, onların

duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilir ve uyumsuzluk hissini azaltarak akademik yükselme sağlayabilir (Yörük-Topuz ve Cihangir-Çankaya, 2022).

4. Öğretmen Eğitimi: Öğretmenlere özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama ve bu öğrencilere uygun şekilde yaklaşma konusunda eğitim vermek önemlidir (Maker ve Schiever, 2001). Eğitimciler, özel yetenekli öğrenciler konusunda aldıkları eğitimlerle bu öğrencilerin akademik davranış problemleriyle daha etkili bir şekilde başa çıkabilirler.

Özel yetenekli öğrencilerin akademik davranış problemlerine yönelik müdahale yöntemleri, bireyselleştirilmiş eğitim, zenginleştirilmiş öğrenme fırsatları, akademik danışmanlık, akran ilişkileri destek grupları ve öğretmen eğitimini içermelidir (Maker ve Schiever, 2001). Bu müdahaleler, öğrencilerin potansiyellerini daha iyi gerçekleştirmelerine yardımcı olabilir ve akademik başarılarını artırabilir. Ancak, her öğrencinin ihtiyaçları farklı olduğundan, müdahalelerin esnek ve özelleştirilmiş olması önemlidir.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Kişisel Davranış Problemlerine Yönelik Müdahale Yöntemleri

Özel yetenekli öğrenciler sosyal, duygusal ve akademik anlamda davranış problemleriyle karşılaşabilecekleri gibi bazen kişisel davranış problemleriyle de karşılaşabilirler. Özel yetenekli öğrenciler arasında düşük özsaygı, mükemmeliyetçilik, yüksek hassasiyet, düşük toleranslılık gibi kişisel davranış problemleri görülebilir (Neihart vd., 2002). Bu durumlar, öğrencilerin sosyal uyum sağlamalarını, özgüven geliştirmelerini ve potansiyellerini tam olarak kullanmalarını zorlaştırabilir. Özel yetenekli öğrencilerin kişisel davranış problemlerini ortadan kaldırmak veya etkisini azaltmak adına aşağıdaki müdahalelerde bulunulabilir.

1. Bireyselleştirilmiş Danışmanlık: Özel yetenekli öğrencilere bireyselleştirilmiş danışmanlık sağlamak, öğrencinin kişisel davranış problemlerini anlamalarına yardımcı olabilir (Altun ve Yazıcı, 2020). Uzmanlar, öğrencinin duygusal ihtiyaçlarını belirlemek ve olumlu bir benlik algısı geliştirmek için özel stratejiler geliştirebilir.
2. Duygusal Zekâ Eğitimi: Duygusal zekâ eğitimi, özel yetenekli öğrencilere duygusal farkındalık, empati, öfke yönetimi gibi becerileri öğretmeyi amaçlar. Bu eğitim, öğrencinin duygusal zorluklarını anlamalarını ve bu zorluklarla başa çıkmalarını destekler (Goleman, 1995).
3. Olumlu Benlik Algısı Geliştirme: Özel yetenekli öğrencilere mükemmeliyetçilik gibi olumsuz davranış kalıplarının üstesinden gelmeleri için destek vermek önemlidir (Sak, 2021). Bu anlamda olumlu geri bildirim, başarıları vurgulama ve hataları normalleştirme gibi stratejiler kullanılabilir.
4. Aile İşbirliği: Özel yetenekli öğrencilerin kişisel davranış problemleriyle başa çıkmada ailelerin desteği büyük önem taşır (Sak, 2021). Okul ve aile arasında işbirliği, öğrencinin kişisel gelişimini desteklemek için kritik bir faktördür.

Özel yetenekli öğrencilerin kişisel davranış problemlerine yönelik müdahale yöntemleri, bireyselleştirilmiş danışmanlık, duygusal zekâ eğitimi, olumlu benlik algısı geliştirme, sosyal beceri eğitimi ve aile işbirliğini içermelidir. Bu müdahaleler, öğrencilerin kişisel gelişimlerini desteklemeye yardımcı olabilir ve onların potansiyellerini daha iyi gerçekleştirmelerini sağlayabilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada özel yetenekli öğrencilerin yaşamış olduğu davranış problemleri ve onlara müdahale yöntemlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu öğrencilerin yaşadıkları davranış problemleri sosyal, duyuşsal, akademik ve kişisel problemler başlıkları altında incelenmiş ve bu problemlerin ortadan kaldırılmasına yönelik müdahale yöntemleri alanyazından derlenerek sistematik bir şekilde açıklanmıştır.

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal davranış problemleri arasında akranlarıyla etkili iletişim kuramama, işbirliği içinde çalışamama ve empati kuramama gibi olumsuz davranışlar görülebilmektedir (Bayrı ve Özdemir, 2022). Özel yetenekli öğrencilerin sosyal davranış problemlerine yönelik müdahale yöntemleri; bireyselleştirilmiş yaklaşımlar, sosyal beceri eğitimi, akran ilişkilerinin desteklenmesi ve ergen danışmanlığı gibi yöntemleri içermektedir. Montgomery'nin (2003) ve Sezer'in (2015) gerçekleştirdiği çalışmalarda ortaya konulan sonuçlara paralel şekilde özel yetenekli öğrencilerin rutin ödevlerden ve tek tip faaliyetlerden sıkılabileceğini, buna önlem olarak da bireyselleştirilmiş ve zenginleştirilmiş eğitim planlarının kullanılabileceğini ortaya koymuşlardır. Bencik ve Metin (2006) de çalışmalarında özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinde yaşayabilecekleri problemleri ortaya koymuş ve bu çalışmada da vurgulanan özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinin desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Cross (2011) da özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinde yaşadıkları problemler neticesinde yalnızlık hissi yaşayıp motivasyon kaybı yaşamamaları için desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Markusic (2012; aktaran Çitil ve Ataman, 2018) de çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin liderlik özelliği dolayısıyla bazen akranlarıyla gerçekleştirecekleri faaliyetlerde onları dinlememe gibi durumların onların akranlarıyla problem yaşamasına sebebiyet verebileceği ve bu problemin yaşanmaması adına konunun uzmanlarca desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışmada ortaya konulan sorunlar ve çözüm yöntemleri Altun ve Yazıcı, (2020); Borland (2003), Kesner (2005), Klein (2007), Monks ve Pfluger (2005) ve Sezer (2015) tarafından yapılan çeşitli araştırmalardaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal davranış problemlerinin ortadan kaldırılması, çeşitli açılardan büyük bir öneme sahiptir. İlk olarak, bu öğrencilerin akademik başarılarına odaklanmak kadar sosyal ve duyuşsal gelişimleri de eşit derecede kritik bir rol oynar. Sosyal davranış problemleri, bu öğrencilerin yaşatlarıyla olumlu ilişkiler kurmalarını ve grup içi etkileşimlerde başarılı olmalarını engelleyebilir. Bu, onların duyuşsal sağlığına zarar verebilir ve okul deneyimlerini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, sosyal davranış problemleri sınıf içi disiplin ve öğretim ortamını bozabilir, bu da diğer öğrencilerin eğitimine olumsuz etki edebilir. Özel yetenekli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmesi, sınıf içinde daha olumlu bir atmosfer yaratmalarına ve öğrenciler arası işbirliği ile öğrenmeyi teşvik etmelerine yardımcı olabilir. Sosyal davranış problemleri ile başa çıkmak, bu öğrencilerin toplumda daha iyi uyum sağlamalarını ve ilerideki yaşamlarında iş, aile ve arkadaşlık ilişkileri gibi alanlarda başarılı olmalarını destekler. Bu nedenle, özel yetenekli öğrencilerin sosyal davranış problemlerini çözmek, hem akademik hem de sosyal yaşamlarını olumlu bir şekilde etkileyerek potansiyellerini tam olarak geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Çalışmada ele alınan özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal davranış problemlerine yönelik müdahale yöntemleri; duyuşsal davranış değerlendirme, duyuşsal entegrasyon terapisi, çevresel düzenlemeler ve sosyal beceri eğitimi şeklinde ortaya konulmuştur. Goleman da (1995) çalışmasında öğrencilerin zihinsel becerilerinin desteklenmesinin yanında duyuşsal becerilerinin de desteklenmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Ataman (2009); Altun ve Yazıcı (2018a); Altun ve Yazıcı (2018b); Altun ve Yazıcı (2020); Çitil ve

Ataman (2020); Samancı ve Uçan (2017) ile Saranlı ve Metin (2012) tarafından yapılan akademik çalışmalar da bu çalışmaya benzer şekilde özel yetenekli öğrencilerin mevcut potansiyellerini en üst noktaya çıkarabilmek adına duygusal özelliklerinin desteklenmesi gerektiğini ve bu öğrencilerin yaşayabilecekleri duygusal davranış problemlerine karşı çeşitli müdahale yöntemlerinin olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Özel yetenekli öğrencilerin duygusal davranış problemleri, hem akademik başarılarını hem de sosyal uyumlarını olumsuz etkileyebilir. Duygusal problemler, öğrencinin odaklanma yeteneğini zayıflatabilir, öğrenme sürecini engelleyebilir ve okul başarısını düşürebilir. Ayrıca, bu tür problemler, öğrencinin sınıf içinde veya yaşatlarıyla ilişkilerinde zorluklar yaşamasına yol açabilir, bu da sosyal izolasyon riskini artırabilir. Duygusal davranış problemleri, öğrencinin genel sağlığını da etkileyebilir. Bu tür problemler, stres, anksiyete ve depresyon gibi duygusal sorunlara yol açabilir ve fiziksel sağlık üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Bu nedenle, duygusal davranış problemlerinin çözülmesi, öğrencilerin duygusal sağlıklarını korumak ve geliştirmek için hayati önem taşır. Özel yetenekli öğrencilerin duygusal davranış problemlerinin çözülmesi, bu öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine olanak tanır. Duygusal dengeyi sağlamak, öğrencilerin özsaygılarını artırabilir, motivasyonlarını artırabilir ve öğrenmeye daha olumlu bir yaklaşım geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu da uzun vadede bu öğrencilerin kişisel ve akademik başarılarını teşvik eder. Sonuç olarak, özel yetenekli öğrencilerin duygusal davranış problemlerinin çözülmesi, akademik başarı, sosyal uyum ve duygusal sağlık gibi kilit alanlarda olumlu sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle, bu tür problemlerle etkili bir şekilde başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanması, bu öğrenci grubunun en iyi potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlamak için kritik bir öneme sahiptir.

Özel yetenekli öğrenciler akademik olarak sınıf ortamında dikkat dağınıklığı, sıkılma, tezcanlılık, liderlik özelliğinden kaynaklı problemler, ödevlerine odaklanamama, öğretmenin verdiği görevi hızlıca bitirip sınıf içinde hareketli olma (Sağlam ve Polat, 2020), derslerden çabuk sıkılma gibi davranış problemleri gösterebilirler. Özel yetenekli öğrencilerin akademik/sınıf ortamındaki davranış problemlerine yönelik müdahale yöntemleri; bireyselleştirilmiş eğitim planları, zenginleştirilmiş eğitim planları, akademik danışmanlık (mentörlük), akran ilişkileri desteklenmesi ve öğretmen eğitimleri gibi yöntemleri içermelidir. Ataman (2008), Delcourt ve arkadaşları (2007), Renzulli (2012), Sak (2021) ve Tortop'un (2012) yaptıkları çalışmalarda özel yetenekli öğrencilerin akademik anlamda yaşayacakları davranışsal problemleri ortadan kaldırmak için bireyselleştirilmiş eğitim planı ve zenginleştirilmiş eğitim planı ile akademik danışmanlığın (mentörlük) iyi bir müdahale yöntemi olduğunu vurgulamışlardır. Van der Meulen ve arkadaşları (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da özel yetenekli öğrencilerin akademik olarak davranışsal problem yaşamamasında onlara bireysel olarak hazırlanacak olan hızlandırma ve zenginleştirme uygulamalarının yerinde bir eğitsel müdahale yöntemi olduğunu belirtmişlerdir. Çankaya'nın (2011) ise çalışmasında, aile ile işbirliği, bireysel etkinlik, sosyal etkinliklere katılım, ortak karar alma, sorumluluk alma, öğrencilerin özel yeteneklerinin gelişimini destekleme, sınıftaki olumsuz davranışların önlenmesinde kalıcı çözümler sunabilecek öneriler olarak yer almıştır. Ayrıca son olarak özel yetenekli öğrencilerin eğitim ortamlarında davranış sorunları yaşamamaları için bu çocukların özelliklerine göre fiziksel uyum ve müfredat uyarlamaları yapılmasının faydalı olacağı söylenilebilir.

Özel yetenekli öğrencilerin sınıf ortamındaki davranış problemlerinin ortadan kaldırılması, bu öğrenci grubunun yüksek akademik potansiyelinin gerçekleştirilmesini engelleyebilir ve bu öğrencilerin eğitimden tam olarak faydalanmalarını zorlaştırabilir.

Ayrıca, özel yetenekli öğrencilerin sınıf içindeki davranışları, sınıf ortamının genel verimliliğini etkileyebilir. Öğrencilerin dikkat dağınıklığı, düzensiz çalışma alışkanlıkları veya işbirliği eksikliği gibi davranışsal sorunlar, öğretim sürecini bozabilir ve diğer öğrencilerin öğrenme deneyimini olumsuz etkileyebilir. Öte yandan, akademik davranış problemleri, özel yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini de etkileyebilir. Bu tür problemler, bu öğrencilerin yaşlılarıyla ilişkilerini olumsuz etkileyebilir ve bu da toplumsal uyum sorunlarına yol açabilir. Özel yetenekli öğrencilerin akademik davranış problemlerinin çözülmesi, bu öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerine yardımcı olurken aynı zamanda sınıf ortamının verimliliğini artırır ve genel olarak eğitim sistemi için olumlu bir katkı sağlar. Bu nedenle, bu tür davranış problemleriyle başa çıkmak için etkili müdahale yöntemlerinin geliştirilmesi ve uygulanması büyük bir öneme sahiptir.

Özel yetenekli öğrencilerin kişisel davranış problemleri arasında düşük özsaygı, mükemmeliyetçilik, yüksek hassasiyet, düşük toleranslılık gibi kişisel davranış problemleri görülebilir. Özel yetenekli öğrencilerin kişisel davranış problemlerine yönelik müdahale yöntemleri, bireyselleştirilmiş danışmanlık, duygusal zekâ eğitimi, olumlu benlik algısı geliştirme, sosyal beceri eğitimi ve aile işbirliğini içermelidir. Alanyazındaki benzer çalışmalara bakıldığında Ağaya, Akçayır ve Çitil (2023); Altun ve Yazıcı (2020); Bayraktar-Keleş, (2020); Clark (2015); Çitil, (2016); Goleman (1995); Sak, (2021); Samancı ve Uçan (2017) ile Sevgili-Koçak ve Kan (2019) bu çalışmayı destekleyen nitelikte sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Sağlam ve Polat (2020) ile Altun ve Yazıcı (2020) da bu çalışmayla benzer şekilde sınıfında özel yetenekli öğrenci bulunan öğretmenlere, bu öğrencilerden kaynaklanan davranış problemlerine müdahale edilebilmesi adına hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Özel yetenekli öğrencilerin kişisel davranış problemleri, onların genel yaşam kalitesini ve kişisel gelişimlerini etkileyebilir. Bu tür problemler, özsaygı eksikliği, duygusal stres, ve düşük özsaygı gibi sorunlara yol açabilir. Bu nedenle, bu öğrencilerin psikososyal sağlıklarını korumak ve geliştirmek için bu davranış problemleriyle başa çıkmak hayati bir öneme sahiptir. Ayrıca, kişisel davranış problemleri, özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz etkileyebilir. Öğrencinin dikkat eksikliği, motivasyon eksikliği veya işbirliği eksikliği gibi kişisel davranış problemleri, öğrenme sürecini zorlaştırabilir ve akademik başarıyı engelleyebilir. Kişisel davranış problemleri akademik başarıyı etkilediği gibi öğrencinin sosyal ilişkilerini de etkileyebilir. Özel yetenekli öğrenciler, bu tür davranış problemleri nedeniyle yaşlılarıyla olumsuz etkileşimler yaşayabilirler, bu da toplumsal izolasyon riskini artırabilir. Özel yetenekli öğrencilerin kişisel davranış problemlerinin çözülmesi, hem psikososyal sağlıklarını hem de akademik başarılarını olumlu bir şekilde etkileyerek bu öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirmelerine yardımcı olur. Bu nedenle, bu tür davranış problemleriyle etkili bir şekilde başa çıkmak için uygun müdahale stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanması büyük bir öneme sahiptir.

Bu araştırma, özel yetenekli öğrencilerin karşılaştığı davranışsal problemleri ele almış ve bu problemlerin üstesinden gelmek için etkili müdahale yöntemlerini sunmuştur. Sosyal, duygusal, akademik ve kişisel alanlardaki problemlerin ayrıntılı bir şekilde incelendiği bu çalışma, bu öğrencilerin gelişimini desteklemek amacıyla çeşitli yaklaşımların kullanılmasının önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırmak, duygusal deneyimlerini yönetmelerine yardımcı olmak ve akademik potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için bireyselleştirilmiş stratejilerin ve destekleyici eğitim yöntemlerinin uygulanması gerekmektedir. Bu çalışmanın sonuçları, öğrencilerin özel ihtiyaçlarına uygun olarak şekillendirilmiş öğrenme ortamlarının ve

yaklaşımlarının oluşturulması gerekliliğini bir kez daha vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, özel yetenekli öğrencilerin güçlü yönlerine odaklanmak ve onların potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak, eğitimcilerin ve uzmanların üzerinde durması gereken önemli bir konudur.

Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi, onların özelliklerini anlamak ve ihtiyaçlarını karşılamak üzerine odaklanmalıdır. Sınıf içi davranış problemleri, öğrencilerin akademik başarısı, sosyal ilişkileri ve genel yaşam kalitesini etkileyebilir. Bu açıdan özel yetenekli öğrencilerin sosyal, duyuşsal, akademik ve kişisel davranış problemlerinin belirlenerek bu problemlere zamanında ve doğru yöntemlerle müdahale edilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu sayede özel yetenekli öğrenciler, potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilirler ve topluma daha büyük katkılar sağlayabilirler. Araştırmada üzerinde durulan noktalardan yola çıkılarak özel yetenekli öğrencilerin karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmeye yönelik olarak politika yapıcılara, öğretmenlere, ebeveynlere ve yeni araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Politika yapıcılara yönelik öneriler:

- Okullarda özel yetenekli öğrencilere yönelik daha fazla kaynak ve destek sağlayarak, özel eğitim programları güçlendirilebilir. Bu programlar erişilebilir ve etkili olmalıdır.
- Farklı okullar ve bölgeler arasında özel yetenekli öğrencilere yönelik iyi uygulamalar paylaşılmalı ve bu uygulamaların yaygınlaştırılması teşvik edilmelidir.
- Eğitim programları, özellikle özel yetenekli öğrencilere odaklanırken, öncelikle temel beceri geliştirme, disiplinler arası yaklaşım, çok kültürlülük, sosyal duyarlılık, problem çözme, proje hazırlama, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve mantıksal düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanmalıdır. Bu nedenle, özel yeteneklilere eğitim verilen okulların temel hedefi, tüm öğrencilerin üst düzey düşünme, problem çözme ve yaratıcı/üretken düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamalıdır.

Öğretmenlere yönelik öneriler:

- Öğretmenler, özel yetenekli öğrencileri daha iyi tanımak için farkındalıklarını arttırmalıdır.
- Öğretmenler ders planlamalarında ve öğretim yaklaşımlarında özel yetenekli öğrencileri için esneklik göstermelidir.
- Özel yetenekli öğrencilerin ilgi alanlarına ve hızlarına uygun fırsatlar sunarak onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmasına yardımcı olmalıdır.

Ebeveynlere yönelik öneriler:

- Ebeveynler, okuldaki öğretmenlerle düzenli iletişim halinde olmalıdır. Öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamak ve çözüm arayışında işbirliği yapmak, başarıyı arttıracaktır.
- Ebeveynler, çocuklarının duygusal sağlığını desteklemelidir. Bu, çocukların stresle başa çıkmalarına ve duygusal zorlukları aşmalarına yardımcı olmalıdır.

Yeni araştırmacılara yönelik öneriler:

- Özel yetenekli öğrencilerin karşılaştığı özel zorlukları ve ihtiyaçları daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir. Bu, daha iyi müdahale yöntemlerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir.
- Özel yetenekli öğrencilerin karşılaştığı problemleri ele alırken psikoloji, eğitim, sosyoloji ve diğer alanlardan bilim insanları arasında işbirliği yaparak daha kapsamlı çalışmalar yürütülebilir.

Kaynakça

- Ağaya, A., Akçayır, İ. ve Çitil, M. (2023). Özel Yetenekli Öğrencilerin BİLSEM'lerde Sergiledikleri Davranış Problemleri ve Yapılan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Çalışmaları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 384-409.
- Ağaya, A. (2020). Üstün Yetenekliler Danışmanlık Modelleri: Çocuklar, Ergenler ve Genç Yetişkinler. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 531-534.
- Akar, İ. ve Akar, Ş. Ş. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Üstün Yetenek Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 423-436.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekliler, Yetişemediğimiz Çocuklar: Üstün Yetenekli Çocuklar ve Sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akdağ, E. M., Köksal, M. S. ve Ertekin, P. (2017). Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Fen Öğrenmede Zihinsel Risk Alma Davranışlarının Sınıf Düzeyi ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 16-25.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2018a). Türkiye'deki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik İhtiyaçları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19, 1-24.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2018b). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışma Yaşantıları: Ölçek Uyarlama ve Kesitsel Tarama Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (Özel Sayı 1), 173-200.
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2020). Rehber Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencilere Sunulan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri ile İlgili Görüşleri. *Mavi Atlas*, 8(1), 81-106.
- Ataman, A. (2009). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. (7.Baskı) Ankara: Gündüz.
- Bayraktar-Keleş, A. (2020). *Özel Yetenekli Öğrencilerin Davranış Problemlerinin ve Öğretmenlerin Bu Davranışlarla Baş Etme Yöntemlerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Bayrı, H. ve Özdemir, H. P. (2022). Özel Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Tepkisellik, Öz-Yeterlik ve Psikolojik Kırılganlık Düzeylerinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 1-22.
- Bencik S. ve Metin, N. (2006). Mükemmelliyetçilik ve Üstün Yetenekliler. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-105.
- Borland, J. H. (2003). *Rethinking Gifted Education*. NY: Teachers College Press.
- Chuska, K. R. (2005). *Gifted Learners K-12: A Practical Guide to Effective Curriculum and Teaching* (2nd ed.). National Educational Service.

- Clark, B. (2015). *Üstün Zekâlı Olarak Büyümek*. (Fatih Kaya ve Üzeyir Uğurlu, Çev.). Ankara.
- Cross, T. L. (2002). Traits Of Giftedness: A Framework For Identification and Education. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 342-353.
- Cross, T. L. (2011). *On The Social And Emotional Lives Of Gifted Children*. Prufrock Press, Inc.
- Çalışkan, K. ve Baloğlu, M. (2023). BİLSEM'e Öğrenci Aday Gösteren ve Göstermeyen Öğretmenlerin Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Özyeterliliklerinin İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 210-230.
- Çamdeviren, Ş. (2014). *Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) Devam Eden Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler (Sakarya İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Çankaya, İ. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlarla Başa Çıkma Yolları. *Turkish Studies*, 6(2), 307-316.
- Çetinkaya, Ç., M. Çalışkan, İ. ve Güngör, H. (2012). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Liderlik Özelliklerinden Kaynaklanan Sınıf Yönetimi Sorunları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 7-29.
- Çitil, M. (2016). *Üstün Yetenekli Öğrencilere Sunulan Olumlu Davranışsal Destek Temelli Problem Davranışları Önleyici Sınıf Yönetimi Uygulamaları: Eylem Araştırması*. Doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansıması ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar. *GEFAD/GUJGEF*, 38(1), 185-231.
- Davashgil, Ü. (1990). Üstün Çocuklar. *Yaşadıkça Eğitim*, 13, 17-22.
- Davis, G. A., Rimm, A. B., ve Siegle, D. (2011). Gifted Education: Matching Instruction With Needs. In J. W. Johnston (Ed.), *Education of the Gifted and Talented* (pp. 1-30). NJ: Pearson Education.
- Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G. ve Goldberg, M. D. (2007). Cognitive And Affective Learning Outcomes Of Gifted Elementary School Students. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 359-381.
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı*. PegemA Yayıncılık, (2.baskı).
- Erbasan, Ö. (2022). *Yazma Stratejilerinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilgilendirici Metin Yazma Becerilerine Etkisi*. Doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Erdem, Ş. ve Baloğlu, M. (2018). Üstün Yetenekli Ergenlerin Stres Kaynakları ve Stres Karşısındaki Tepkilerinin Ergen Popülasyonu ile Karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 598-609.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Gökdere, M., Aycacı, H. Ş., ve Küçük, M. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Karşılaştıkları Temel Problemler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 313, 23-32.
- Guralnick, M. J., ve Bruder, M. B. (2019). Early Intervention. In *Handbook of Intellectual Disabilities* (pp. 717-741). Springer, Cham.
- Haigh, G. (1990). *Managing Classroom Problems in The Primary School*. Paul Chapman Pub. Ltd. London.

- Hoh, P. (2008). Cognitive Characteristics of the Gifted. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Ed.), *Critical Issues And Practices In Gifted Education* (pp. 57- 84). Prufrock Press Inc.
- İnci, G. (2014). *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Sınıf İçi Davranış Sorunlarının Belirlenmesi ve Çözüm Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Karadağ, F. ve Yıldız Demirtaş, V. (2020). Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Erken Müdahale Uygulamaları. *Turkish Studies - Education*, 15(4), 2721-2740.
- Kesner, J. E. (2005). Gifted Children's Relationships With Teachers. *International Education Journal*, 6(2), 218-223.
- Klein, B. S. (2007). *Raising Gifted Kids*. USA: American Management Association.
- Kurnaz, A., Tüybek, C., ve Taşkesen, Ü. S. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Görüş ve Uygulamaları. *Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 81-82.
- Maker, C. J., ve Schiever, S. W. (2001). Reversing Underachievement: Creative Productivity As A System Outcome. *Roeper Review*, 23(3), 158-163.
- Markusic, M. (2012). Unusual Behaviors of Gifted Students <http://www.brighthubeducation.com/teaching-gifted-students/49993-disciplining-bad-behavior-in-gifted-children>, [Erişim tarihi: 04/04/2023].
- MEB, (2022). MEB Bilim Sanat Merkezi Yönergesi. tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf. [Erişim tarihi: 14.04.2023].
- Mendaglio, S. ve Peterson, J. S. (2007). *Models Of Counseling Gifted Children, Adolescents, And Young Adults*. Austin, TX: Prufrock.
- Meyen, E.L. ve Skrtic, T. M. (1988). *Exceptional Children and Youth*. Denver, USA.
- Milgram, R. M. (1991). *Counseling Gifted And Talented Children: A Guide for Teachers, Counselors, And Parents*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Moltzen, R. (2009). Talent Development Across the Lifespan. In L. Shavinina (Ed.), *International Handbook of Giftedness* (pp. 353-380). Springer.
- Monks, F. J. ve Pfluger, R. (2005). *Gifted Education In 21 European Countries: Inventory Andperspective*. Germany: Radboud University Press.
- Montgomery, D. (2003). *Gifted And Talented Children With Special Educational Needs: Double Exceptionality*. David Fulton.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. ve Moon, S. M. (2002). *The Social And Emotional Development Of Gifted Children: What Do We Know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011). Üstün Yetenekli Çocuk ve Ergenlerin Psikososyal Özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 89-108.
- Öztürk, Ş. C. (2019). *Matematik Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrencilerle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Yaklaşımları*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Renzulli, J. S. (2012). Applying the Enrichment Triad Model to the Teaching of Thinking. *Roeper Review*, 34(1), 15-21.
- Rotigel, J. V. (2003). Understanding the Young Gifted Child: Guidelines For Parents, Families, Andeducators. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 209-214.

- Sağlam, A. ve Polat, İ. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Ortamındaki Davranışlarına Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 473-493.
- Sak, U. (2021). *Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Duygusal ve Akademik Gelişimi* (1. baskı) Pegem Akademi Yayıncılık.
- Samancı, O. ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün Yetenekli Çocuklarda Gözlenen Sosyal-Duygusal Sorunlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45 (1), 139-163.
- Sevgili Koçak, S. ve Kan, A. (2019). Sosyal Duygusal Beceri, Arkadaşlık Niteliği ve Yalnızlık Düzeyi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Özel Yetenekli Öğrenciler Üzerine Bir Araştırma. *Turkish Studies*, 14 (7), 3939-3952.
- Sezer, Ş. (2015). Üstün Yeteneklilerin Sınıf İçindeki Olumsuz Davranışları ve Yönetilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 317-333.
- Sıcak, A. (2012). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Öğrencilerde Görülen İstenmeyen Davranışlar ve Bu Davranışlarla Başa Çıkma Yolları: Nitel Bir Çalışma. *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Ankara.
- Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. L. (2002). The Theory of Successful Intelligence As A Basis For Gifted Education. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 265-277.
- Talas, S. , Talas, Y. ve Sönmez, A. (2013). Bilim Sanat Merkezlerine Devam Eden Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okullarında Yaşadıkları Problemler. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 42-50.
- Tortop, H. S. (2012). Olağanüstü Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitim Sürecinde Radikal Hızlandırma ve Türkiye'nin Durumu. *Journal of Higher Education and Science*, 2(2), 106-113.
- Uvacıklıoğlu, F. (2019). *Ödülün Yaratıcılığa Etkisi: Özel Yetenekliler Eğitiminde Teknoloji ve Tasarım Dersi Örneği*. Yüksek lisans tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Webb, T.J., Meckstroth, A.E. ve Tolan, S. S. (2006). *Guiding the Gifted Child* (25th ed.). Scottsdale.
- Van der Meulen, R. T., Van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M. ve Bögels, S. M. (2014). The Pullout Program Day A Week School For Gifted Children: Effects On Social-Emotional And Academic Functioning. *In Child & Youth Care Forum* (Vol. 43, No. 3, pp. 287-314). Springer US.
- Yan, K. ve Haihui, Z. (2005). A Decade Comparison: Self Concept Of Gifted And Non Gifted Adolescents. *International Education Journal*, 6(2), 224-231.
- Yörük-Topuz, İ. ve Cihangir-Çankaya, Z. (2022). Özel Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlığının Yordayıcıları: Benlik Saygısı, Akran İlişkileri ve Ebeveyn Tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(2), 271-294.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1207-1219.
|| Geliş Tarihi-Received: 10.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 09.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1357927

Mahremiyetin Sosyal Medya ile Dönüşümünü Türk Kültüründeki Kapı Mefhumu Üzerinden Okumak

Reading the Transformation of Privacy with Social Media through the Concept of Door in Turkish Culture

Adil AKTAŞ*

Öz

Geleneksel Türk evlerinde kapı, bulunduğu meskenin bir parçası olmanın ötesinde aile mahremiyetinin korunmasını sağlamaktadır. Türk kültürünün beslendiği İslam inancının da etkisiyle geleneksel Türk aile yapısı, mahremiyetin gereği olarak korunması, yabancılara teşhir edilmemesi, ağıyardan gizlenmesi gereken gizli bir alan olagelmıştır. Meskeni oluşturan ev, bahçe, duvarlar, odalar vb. tüm unsurların imarı bu mahremiyeti sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Başka bir ifadeyle yaşamın devam ettiği meskenler yaşam tarzına göre dizayn edilmiştir. Ancak günümüzde sosyal medyanın, hayatın her alanında kullanılır olmasıyla birlikte oluşan yeni davranış kalıpları insanların yaşam tarzını etkileyerek değişim ve dönüşümlere neden olmaktadır. Bu değişim ve dönüşümlerden biri de mahremiyet anlayışı ve alanının genişlemesidir. Geleneksel yapıda gizliliğinden dolayı ağıyarla paylaşılmayan, kapının dışında tutulan, mahrem alana dahil edilmeyen durumlar, sosyal medyanın etkisiyle mahrem-mahrem olmayan ayrımı yapılmaksızın genele açılmış ve paylaşılar hâle gelmiştir. Kullanıcılar kendi varlıklarını diğerlerine kanıtlamak, görünür olma, dikkat çekmek için sürekli ve her defasında bir öncekinden daha özel paylaşımlarda bulunmaktadır. Ayrıca aynı kullanıcı başkasının ne durumda olduğunu merak ederek onun paylaşımlarını sürekli takip etmek zorunluluğu yaşamaktadır. Bu durum toplumda bilinmesi gerekmeyen durumların başkaları tarafından bilinmesine ve mahremiyetin çerçevesinin genişlediği bir yapıya evrilmesine neden olmaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada, Türk kültüründe mahremiyet anlayışı ve bu mahremiyeti sembolize eden kapı mefhumu, sosyal medya odağında ele alınarak incelenmiş, sosyal medyanın, Türk toplumunun mahremiyet anlayışında yapmış olduğu değişiklikler üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türk kültürü, kapı, mahremiyet, sosyal medya.

Abstract

The door in traditional Turkish houses is not only a part of the dwelling but also ensures the protection of family privacy. The traditional Turkish family structure, with the influence of the Islamic belief that Turkish culture is nourished by, has always been a secret area that should be protected as a requirement of privacy, not to be exposed to strangers, and hidden from other people. The construction of all the elements that make up the household, such as the house, garden, walls, rooms, etc. has been organized in a way to ensure this privacy. In other words, the dwellings where life is carried out are designed according to the lifestyle.

* Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Dil Hazırlık Bölümü, e-posta: adil.aktas@manas.edu.kg, ORCID: 0000-0002-6140-9083.

Unfortunately, today, with the use of social media in all areas of life, new behavior patterns affect people's lifestyles and cause changes and transformations. The understanding of privacy and the expansion of its sphere is one of these changes and transformations. In the traditional structure, situations that are not shared with strangers due to their confidentiality, that are kept outside the door, that are not included in the private sphere, have become open to the general public and shared without making the distinction between private and non-private with the effect of social media. In order to prove their existence to others, to be more visible, and to attract attention, users post constantly and each time more private than the last. In addition, the same user is curious about how someone else is doing and feels obligated to constantly follow their posts. This leads to situations that do not need to be known in society by others and to develop into a structure in which the framework of privacy expands. From this point of view, in this study, the understanding of privacy in Turkish culture and the concept of a door symbolizing this privacy were analyzed with a focus on social media, and the changes that social media has made in Turkish society's understanding of privacy were addressed.

Keywords: Turkish culture, door, privacy, social media.

Giriş

Günümüz ağ toplumunda kitle iletişim araçlarının gelişmesiyle mobil akıllı telefonlar günlük yaşamda yoğun bir şekilde kullanılır hâle gelmiş, sosyal medya organları bu teknolojik gelişmeye ayak uydurarak yeni platformlar geliştirmişlerdir. İnternet teknolojilerine bağ(ım)lı bir yaşam tarzını benimseyen ağ toplumu insanı, telefonlarına yükledikleri uygulamalar aracılığıyla zamana ve mekâna bağlı olmaksızın anlık mesaj gönderebilmekte, fotoğraf veya video paylaşabilmekte, başkalarının paylaşımlarını takip edebilmektedir. Bu takip zamanla bir gözetleme ve gözetlenme kültürü oluşturmuştur. Güvenlik politikaları gereği insanlar, hayatın her alanında güvenlik kameraları tarafından gözetleniyor olmayı veya kişisel bilgilerin veri depolarında toplanıyor olmasını kanıksamış ve gözetle(n)me hayatın normal hâline gelmiştir. Bu normalleşme Türk toplumunun sosyal medya aracılığıyla sunulan şeffaf, görünür, herkese açık yaşam tarzına uyumunu kolaylaştırmıştır. Oysa Türk kültüründe mahrem kabul edilen özel durumların, görüntülerin, bilgilerin vb. ağyar olarak kabul edilenlerden saklanması, gizli tutulması, ifşa edilmemesi önemsenen bir durumdur ve "kapı" bu mahremiyetin koruyucu simgesi olarak kabul edilmektedir. Kapının dışında bulunanlara bildirilmesi durumunda ayıplama, kınama, dışlama gibi toplumsal yaptırımlarla karşılık bulan özel durumlar, günümüzde sosyal medyanın oluşturduğu yapı nedeniyle rahatlıkla toplumun nazarına sunulur hâle gelmiştir. Dolayısıyla sosyal medya bağımlılığı neticesinde kapının iç kısmında yer alması gerekenlerle dış kısmında yer alması gerekenler iç içe geçmiş bulunmakta, efrat-ağyar ayrımı tam olarak yapılamamaktadır.

Harold Innis'in varsayımına göre toplumların yapısal olarak değişmesinde/dönüşmesinde üretilen yeni teknolojik aletlerin önemli etkisi bulunmaktadır (Timisi, 2003, s. 43). Buna göre sözlü kültürlerde yüz yüze ilişkiler daha gelişmişken endüstrileşmeyle birlikte bireysellik ön plana çıkmıştır. Benzer şekilde McLuhan, "Araç insanın uzantısıdır" varsayımıyla insan yapısının üretilen teknolojik ürünlere göre şekillendiğini öne sürmektedir (Erdoğan ve Alemdar, 2005, s. 143). Innis ve McLuhan'ın bu öngörülleri, iletişim süreçlerinde çoklu ortamların yaygınlaşması ve sanal bir dünyanın oluşmasıyla doğrulanmıştır (Altun, 2006, s. 64). İnternetin yeni yaygınlaşmaya başladığı zamanlarda bilgisayar vasıtasıyla anlık iletişim imkânı sunan sohbet odaları yeni bir arkadaşlık anlayışını ortaya çıkarmış, kullanıcılar birbirlerini hiç görmeden dünyanın farklı yerlerinde olsalar bile arkadaşlık ilişkilerini yürütmüşlerdir. Akıllı telefonların yaygınlaşmasıyla internet sadece bilgisayarla erişilebilir olmaktan çıkmış ve bu tür telefonlara uygun üretilen uygulamalar kendini her geçen gün

geliştirerek çoklu iletişimin sağlandığı sosyal medya platformlarına dönüşmüştür. Dünyayı insanların avucuna sığdıran teknoloji sayesinde anlık mesaj gönderimi yanında fotoğraf ve video paylaşımına olanak sağlayan Facebook, Instagram, WhatsApp, Twitter, Telegram, Youtube vb. uygulamalar iletişimi zaman ve mekâna bağlı olmaktan çıkarmış ve toplumu sanal bir sosyalliğe taşımıştır.

Sosyal bir varlık olmak, insanoğlunun yaratılıştan getirdiği bir özelliktir, bununla birlikte insanoğlunun yaratılışının bir gereği de mahremiyet duygusudur. Ancak Türk toplumunda yerleşmiş olan mahremiyet anlayışı ile sosyal medya kullanıcılarının sanal toplumda oluşturdukları mahremiyet anlayışının uyuşmadığı görülmektedir. Toplumda paylaşılması, ifşa edilmesi önceleri normal olmayan görüntüler, bilgiler, sosyal medyanın sanal dünyasında normal kabul edilebilir duruma gelmiştir. Dolayısıyla Türk kültüründe mahremiyetin sembolü olan kapının, sosyal medya ile aralanmasının sonucu olarak mahremiyet kavramının da sınırlarının genişlediği görülmektedir. Bu durum, çalışmanın odağında yer alan mahremiyet kavramının yeniden sorgulanmasını, kavramsal çerçevesinin çizilmesini gerekli kılmaktadır.

1. Mahremiyet Kavramı ve Türk Kültüründe Mahremiyetin Algılanması

Sosyal medyanın insan hayatında yoğun bir şekilde yer almasıyla birlikte mahremiyet kavramı yeniden sorgulanmaya başlanmış ve araştırmacıların çalışmalarına konu olmuştur. Mahremiyet hakkında farklı şekillerde tanımlar yapılsa bile tüm tanımların merkezinde “gizlilik” bulunmaktadır. Arapçada “haram, şeriatın yasak ettiği şey; nikah düşmeyen, şeriatçe evlenilmesi yasak edilen; şeriatçe kadının kendisinden kaçmadığı erkek; biriyle çok samimi, içli dışlı olan; gizli olan, herkese söylenmeyen; herkesçe bilinmemesi icap eden” (Devellioğlu, 1999, s. 569) anlamlarında kullanılan “mahrem” kelimesinden türetilmiştir. Mahremiyet ise “gizli olma durumu, gizlilik” şeklinde açıklanırken “birinin mahremiyetine girmek” ifadesi “bir kimsenin özel hayatını öğrenecek kadar ona yakın olmak” (TDK Türkçe Sözlük, 1998, s. 1487) şeklinde açıklanmıştır. Aydın (2009, s. 61)’a göre mahremiyet “belli şartların dışında içine müdahil olunamayan, yabancıya kapalı olan şey” demektir.

Genel anlamda mahremiyet ait olduğu alana göre mesken/mekân mahremiyeti, meslek mahremiyeti, aile mahremiyeti, bilgi mahremiyeti, hasta mahremiyeti vb. tamamlayıcı kavramlarla kullanılmaktadır ve bunların tamamında “gizlilik” ön plandadır. Mahremiyetin özünde barındırdığı “gizlilik”in ihlal edilmesi ise kişinin özel alanına müdahale anlamına gelmektedir. Bu durum akademik literatürde genellikle iki şekilde ele alınmaktadır. Birincisi kişiye ait özel bilgilerin, devlet organları veya şirketler tarafından legal veya illegal yollarla elde edilmesi; ikincisi ise aile başta olmak üzere kişinin özel durumları, kadın erkek ilişkileri, cinsiyet rolleri, gizli tutulan davranışlar vb. durumların görece uzak kabul edilen kişilerce bilinmesi şeklindedir. Birinci durum, devletlerin güvenlik amaçlı kişisel verilere erişme ve denetim altında tutma zorunluluğuyla sık sık ihlal edilir olmuştur. Araştırmamıza konu olan ikinci durum ise insanları sürekli paylaşım yapmaya özendiren ve günlük hayatın vazgeçilmezi olan sosyal medya platformlarının kullanımıyla değişime uğrayan mahremiyet anlayışıdır.

Bu iki durumdan başka mahremiyet, “gizlilik” odağında tasavvufi literatürde de yer almaktadır. “Tasavvufî bakış açısına göre mahremiyet kavramı öncelikle insanın Rabbi ile ilişkisinin dış dünyaya aktarılmaması/gizlenmesi olarak algılanır. Bu anlam çerçevesine göre “mutasavvıf, zikir, dua, niyaz vb. türden Rabbiyle iletişim kurduğu vasıtalar aracılığıyla edindiği özel duyuş ve yaşadığı spesifik hâlleri başkalarıyla paylaşmamalıdır. Aksi hâlde gözetilmesi gereken mahremiyet ihlal edilmiş ve insan, Rabbiyle ilişkisine ihanet etmiş olur.” (Çatak, 2015, s. 94).

Aydın'ın (2009, s. 62) ifade ettiği gibi tohumun toprağın içinde, bebeğin anne karnında gelişmesi, arının peteğin içinde bal yapması, devamlılığın nazarlardan uzak, savunması güçlü ve gizli ortamlarda gerçekleşebilecek olmasındandır. Bu yüzden mahrem olanın ifşa edilmemesi, kamuya açılmaması hem yaratılışın hem Türk kültürünün geleneksel anlayışının gerekliliğidir. Aynı şekilde İslam inancında nafie ibadetlerin gizli yapılması, sağ elin verdiği sol elin haberinin olmaması, hatta ifşa edilmeyen, gizli işlenen günahların ehven-i şer olarak kabul edilmesi gizliliğin önemine işaret etmektedir.

"Fitrî bir duygu olan ve insanlıkla eş zamanlı zuhur eden mahremiyetin, tarih boyunca toplumların inançlarına, değerlerine ve kültürlerine göre formatlanarak içeriği ve kullanım alanının farklılaştığı görülmektedir. Ancak bu kavramın içeriğinin belirlenmesinde dinin en önemli belirleyici unsur olduğu bir hakikattir." (Aydın, 2015, s. 288). Dolayısıyla Doğu ve Batı kültürlerinde mahremiyetin algılanması farklıdır. Yavuz'a (2003, s. 29; 2012, s. 29) göre, Doğu kültürünün mahremiyet anlayışında "gizlilik" ön plandayken, Batı kültüründe "dokunulmazlık" ağır basmaktadır. Dolayısıyla "private" sözcüğünün karşılığı olarak Batı mahremiyeti kişisel (personal) olduğu için kişiye özel alanın dışardan müdahaleye maruz kalmaması, dokunulmaz olması önemlidir. Başka bir ifadeyle kişisel durumların teşhirinden ziyade bunlara dışardan müdahalede bulunulması mahremiyetin ihlal edilmesi anlamına gelmektedir. Oysa "gizlilik" temelli Doğu mahremiyetinde, mahrem olan bir durum teşhir edilmediği için zaten dokunulmazdır ve müdahalelere karşı korunması öncelikli amaç değildir. Başka bir ifadeyle Doğu kültüründe mahremiyete müdahale edilebilecek ortamlar oluşturulmaz. Dolayısıyla Batı kültüründe tek taraflı bir mahremiyet anlayışı hakimken Doğu kültüründe dinin etkisiyle çift taraflı ve kapsamı çok daha geniş bir mahremiyet anlayışı bulunmaktadır.

Türk kültürünü şekillendiren İslami kaynaklarda da mahremiyet, üzerinde çokça durulan ve önemsenen bir durumdur. Mahremiyetle ilgili olarak isti'zan, avret, halvet, iffet, ihtilat, tesettür, teccüs vb. birçok kavram ayet ve hadislerde kullanılmakta, mahremiyetin kuralları belirlenerek sınırları çizilmektedir. Kur'an'da Nur suresi 30. ayette "Mü'min erkeklere söyle. Gözlerini harama bakmaktan sakınsınlar ve ırzlarını, iffetlerini korusunlar. Bu, kendileri için daha temizdir." (Kur'an-ı Kerim, en-Nûr, 24/30). 31. ayette de "Mü'min kadınlara da söyle, gözlerini harama bakmaktan sakınsınlar, ırzlarını korusunlar... Gizledikleri zînetler bilinsin diye ayaklarını yere vurmasınlar." (Kur'an-ı Kerim, en-Nûr, 24/31) buyurulmaktadır. Ayrıca Hucurat suresi 12. ayette "Ey iman edenler! Zannın birçoğundan sakının. Çünkü zannın bir kısmı günahtır. Birbirinizin kusurlarını ve mahremiyetlerini araştırmayın. Birbirinizin gıybetini yapmayın..." (Kur'an-ı Kerim, el-Hucurât, 49/12) buyruğuyla gizli durumların, kusurların araştırılmaması gerektiği belirtilmektedir.

Ebû Dâvûd'dan nakledildiğine göre İslam peygamberi Hz. Muhammet (SAV) "Hiç kimse izin almaksızın başkasının evinin içine bakmasın. Kim izinsiz bakarsa aynen girmiş gibidir." (Hadislerle İslam, Ebû Dâvûd, Tahâret, 43) buyurmuştur. Yine Ebû Dâvûd'dan nakledilen bir hadiste "Ey diliyle iman edip, kalbine iman girmemiş olan kimseler! Müslümanların gıybetini yapmayın ve onların gizli hallerini araştırmayın. Çünkü her kim onların gizli hallerini araştırırsa Allah da onun gizli halini araştırır. Allah kimin gizli halini araştırırsa onu evinde bile (gizlice yaptıklarını ortaya çıkararak) rezil eder." (Hadislerle İslam, Ebû Dâvûd, Edeb, 35) buyurulmakta; bir başka hadiste de "İnsanların gizli hallerini araştırırsan ya aralarına fesat sokmuş olursun ya da aralarında neredeyse fesat çıkmasına sebep olursun." (Hadislerle İslam, Ebû Dâvûd, Edeb, 37) buyurulmaktadır. Buhârî'den nakledilen bir hadiste de "Zandan sakının. Çünkü zan, yalanın ta kendisidir. Birbirinizin konuştuğuna kulak kabartmayın, birbirinizin özel hallerini araştırmayın, birbirinizle üstünlük yarışına girmeyin, birbirinize haset etmeyin, birbirinize kin beslemeyin, birbirinize sırt çevirmeyin. Ey Allah'ın kulları! Kardeş olun!"

(Hadislerle İslam, Buhârî, Nikâh, 46) buyurularak mahremiyetin önemine vurgu yapılmaktadır.

2. Türk Kültüründe Mahremiyet Sembolü Olarak Kapı Mefhumu

Türk kültüründe kapı, anlamsal çerçevesi çok geniş olan bir mefhumdur. Temel anlamda “Bir yere girip çıkarken geçilen ve açılıp kapanma düzeni olan duvar veya bölme açıklığı”, “Bu açıklıktaki açılıp kapanan kanat” (TDK Türkçe Sözlük, 1998, s. 1196) şeklinde tanımlanmaktadır. Ancak işlevselliğinden ötürü toplumda anlam genişlemesi yoluyla *gelir*, *geçim*, *kismet sağlayan yer*, *kaynak veya imkan*; *ev gezmesi için gidilen yer*; *devlet dairesi*; *resmi daire*; *çok yakın zaman* vb. anlamlar kazanmıştır. Bu anlamlarla ilişkili olarak Türk halk kültüründe *kapı ağası*, *kapı çuhadarı*, *kapı halkı*, *kapı kahyası*, *kapı kethüdası*, *kapı oğlanı*, *kapı yoldaşı*, *kapı kulu*, *kapıkule*, *kapı mandalı*, *kapı tokmağı*, *kapı ağzı*, *ana kapı*, *çat kapı*, *ekmek kapısı*, *adalet kapısı*, *mahkeme kapısı*, *ağa kapısı*, *cümle kapısı*, *devlet/hükümet kapısı*, *gümrük/sınır kapısı*, *nizamiye kapısı*, *el kapısı*, *geçim kapısı*, *hacet kapısı*, *kismet kapısı*, *umut kapısı* vb. tamlama şeklinde söz öbekleri oluşmuştur. Ayrıca kapı birçok deyimde¹ ve atasözünde² kullanılarak toplumsal hafızada³ yer etmiştir.

Türk dilinde kapı kelimesi *eşik* kelimesiyle aynı anlamda kullanıldığı gibi *eşik* bazen kapının önündeki açık alanı karşılayacak şekilde de kullanılmaktadır. Ayrıca Osmanlı döneminde bazı kelimelerde, Arapçada kullanılan *bâb* ve Farsçada kullanılan *der* kelimeleriyle birlikte kalıplaşmış hâlde kullanımı da görülmektedir. Bu durumda *Bâb-ı Âlî paşa kapısı* yani *sadrâzam sarayı*, *der-saâdet* ise *saadet kapısı* yani *İstanbul* anlamını taşımaktadır. Kelimenin günümüz Kırgız ve Özbek Türkçesinde *eşik*; Kazak Türkçesinde *esik*; Başkurt, Uygur ve Tatar Türkçesinde *işik*; Azerbaycan ve Türkmen Türkçesinde *gapı* olarak kullanıldığı görülmektedir.

Etrafı duvarlarla çevrili her türlü mekânın özellikle de evlerin vazgeçilmez bir parçası olan kapı, içeriyi dışarıdan ayırarak içeridekilerin mahremiyetini ve o mekâna aidiyetini, dışarıdakilerin ise yabancılığını ve başkılığını belli etmektedir. Tursun'un

¹ Kapı kavramıyla ilgili olarak Türk kültüründe yer etmiş olan başlıca deyimler şunlardır (Aksoy, 1988, s. 907-909; TDK Türkçe Sözlük, 1998, s. 1196-1197; Saraçbaşı ve Minnetoğlu, 2002, s. 434-436): Kapı bir komşu (Evleri yan yana olan komşulardan her biri); Kapıdan kovulsa bacadan girer (Çok yüzsüzdür. Yüz verilmediği halde sırnaşır, gitmez); Kapı dışarı etmek (Kovmak, dışarı atmak); Kapı duvar olmak (Kapı, çok çalındığı halde açılmamak, içerden ses gelmemek); Kapısı açık olmak (Evine herkes serbestçe konuk olarak gelir olmak); Kapıları açık tutmak (Herhangi bir konuda ilişkiyi kesmeden anlaşma ortamını sürdürmeye çalışmak); Kapı baca açık/kilitli olmak (Korunmasız/Korunmuş yer); Kapısında büyümek (Evinde hizmet, eğitim görüp yetişmiş olmak); Kapısını aşındırmak (Evine, yanına çok gidip gelmek); Kapısını çalmak (Birine başvurmak); Kapı yapmak (Daha sonra istenecek şey için önceden hazırlayıcı sözler söylemek; Şu kadar eve uğramış olmak); Kapıya dayanmak (Yapılacak iş için zaman çok daralmış olmak, gelip çatismak); Bir şey elde etmek için bir yeri, bir kimseyi zorlamak, göz korkutmak); Kapıda kalmak (İçeri girememek); Kapıdan çevirmek (Geri döndürmek, kabul etmemek); Kapıyı açmak/aralamak (Asıl konuya girmeyi hazırlayıcı söze başlamak ya da bir davranışta bulunmak; Bir işe başlayarak başkalarına örnek olmak); Kapıyı büyük açmak (Bir işe girişirken çok masraflı bir yol tutmak); Kapıyı kırıp odun etmek (Çok sıkışık bir durumdan kurtulmak için en değerli malını feda etmek); Kapı gibi (İri vücutlu kimse); Kapı kapı aramak (Her yeri aramak); Kapı kapı gezmek/dolaşmak (Ev ev gezmek; Her devlet dairesine başvurmak); Kapılar yüzüne/üzerine/üstüne kapanmak (İstenilen şeye ulaşma imkanı verilmemek); Kapısına kilit vurmak (Girilip çıkılmasını önlemek için bir yeri kapamak; Bir yerin çalışmasına son vermek); Kapıyı göstermek (Kovmak, uzaklaştırmak).

² Kapı kavramıyla ilgili olarak Türk kültüründe yer etmiş olan başlıca atasözleri şunlardır (Türk Dil Kurumu Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, 2023): Acemi katır kapı önünde yük indirir; Allah gümüş kapıyı kaparsa altın kapıyı açar; Altın anahtar her kapıyı açar; Avrat (kadın) malı, kapı mandalı; Borçtan korkan kapısını büyük açmaz; Çalma elin kapısını, çalarlar kapını; Deniz dalgasız olmaz, kapı halkasız; Deveci ile görüşen kapısını yüksek açmalı; Kapı arkası bile gurbet; Köpek ekme veren (yediği) kapıyı tanır; Mart kapıdan baktırır, kazma kürek yaktırır; Oğlan anası kapı arkası, kız anası minder kabası; Ölüm bir kara devedir ki herkesin kapısına çöker; Rüşvet kapıdan girince insaf (iman) bacadan (pencereden) çıkar; Tembele dediler 'kapını ört', dedi 'yel eser örter'; Yersen kapı açık, yemezsen kapı açık; Zor kapıdan girerse, şeriat bacadan çıkar.

³ Sosyokültürel hayat ile atasözü ilişkisini gösteren örnek bir çalışma için bkz. (Gün, 2022, s. 544-548).

konuyla ilgili yapmış olduğu çalışmada (Tursun, 2022, s. 28) evi dış dünyadan ayıran, evin mahremiyet ve müstakilliğini destekleyen, koruma ve güvenlik işlevi ile öne çıkan bir geçiş mekânı unsuru olarak kapının, tamamlayıcı unsur olduğu belirtilmiştir. Ziya Gökalp, *eşik* ile *eş* arasında bağlantı olduğunu ve *eşik* kelimesinin *eşli* anlamında kullanıldığını belirtmektedir. Eşiğe basılmaz, eşik yabancı biri tarafından atlanamaz, dolayısıyla evin eşi aile ahlakını, çocuk terbiyesini sağladığı gibi evi dış tehlikelerden korumakla yükümlüdür. Gelin, baba evinden çıkarken de gelin olduğu eve girerken de eşiğe basmadan içeriye girer, hatta bazı bölgelerde halı veya seccadenin üzerinde içeriye taşınır (Ziya Gökalp, 1976, s. 46-47). Buradaki eş kelimesi günümüzde hem erkek hem kadın için kullanılsa da geleneksel Türk kültüründe ağırlıklı olarak kadına atfedilmektedir. Çünkü Türk kültüründe yuvayı yapan dişi kuştur, dolayısıyla da ev, çadır, hane, yuva kadına; dışarı ise erkeğe aittir. Erkeğin kamusal olduğu dış dünya ile mahremiyet alanı olan evin dünyası arasındaki sınır ise kapıdır.

Bir evde mutlaka bulunması gereken duvar, pencere, çatı ve kapı o evin anâsır-ı erbaa'sı olarak kabul edilebilir. Çatı, yazın aşırı sıcaktan, kışın yağmur ve kardan korunmak için; duvar çatıyı sağlamlaştırmak ve evi ayakta tutmak için; pencere havalandırma ve güneş almak için önemlidir. Kapı ise eve girerken mecburi geçiş noktası ve aynı zamanda yabancıların bir eve girmekte olduğunu bildiren bölümdür. Dışardaki açıdan mahrem bir alana girilmek üzere bulunduğu, içerdekinin gözüyle ise dışardan mahrem birinin mahrem alanda bulunduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla kapı, evin sadece fiziki bir bölümü olmanın ötesinde bir fonksiyona sahiptir. Ocağın tütmesine vesile olan hane halkının güvenliğini sağlamakta, evin içindeki dünya ile dışındaki dünyayı ayırmakta, evin mahremiyetini korumaktadır.

Ailenin yaşam alanı olması dolayısıyla Türk kültüründe mahremiyet hassasiyeti en çok evlerde hissedilmektedir. Dolayısıyla evlerin gerek iç gerek dış mekânının şekillenmesinde bu hassasiyet etkili olmaktadır. Evin planı, cephesi, komşu eve mesafesi, odaların yerleşim düzeni, kapıların açılma yönü vb. mahremiyeti koruyacak şekilde inşa edilmektedir. Halaç ve Doruk'un belirttiğine göre (2019, s. 54), İslam inancının etkisiyle geleneksel Türk evlerinde uygulanan harem-selamlık ile yaşam alanları ayrıştırılmıştır. Selamlık bölümü misafir ağırlanan bir bölümdür ve diğer bölümlere göre daha özenli düzenlenmiş; döşeme, tavan süslemeleri, odada kullanılan donatı elemanları ile konukları rahat ettirecek ve kendilerini önemli hissettirecek şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca bu bölüme evin hemen giriş bölümündeki kapıdan kolayca ulaşım sağlanarak gelen misafirin ailenin özel yaşam alanına dahil olmasının önüne geçilmiştir. Harem bölümü ise kadınların günün büyük bir çoğunluğunu geçirdiği ve kendi özel alanı içerisinde işleyen bir bölümdür. Misafir ağırlamak ve göz önünde olmak gibi bir sorumluluğu olmayan harem bölümü, selamlık bölümüne göre daha sade planlanmış, estetikten ziyade işlevsel olarak düşünülmüş bir bölümdür.

Türk kültüründe ev, bir mesken olarak kabul edilmektedir. Anlamına uygun olarak bu meskenler, sahibinin huzur bulabildiği, rahat edebildiği, dinlenebildiği, yabancı gözlerden korunabildiği yer olmalıdır. Evlerin genellikle bir avlu içinde konumlandırılması, avlu duvarlarının içeriye göstermeyecek yükseklikte olması, avlu girişlerinin dizaynı, avlu kapıları üzerindeki tokmaklar vb. bu rahatlığın yaşanabilmesi ve mahremiyetin sağlanabilmesi için uygulanan yöntemlerdir. Ayrıca kapı tokmağı, ev sahibi ile misafir arasında sembollere dayalı bir mesajlaşma aracı, ilk temas noktası olarak kullanılmıştır. Kapılarda bulunan tokmaklar cinsiyete göre iki farklı şekilde dizayn edilmiştir. Erkek misafirler için tok bir ses çıkaran kapı tokmağı kullanılırken kadın misafirler için daha tiz bir ses çıkaran ve diğerine göre daha aşağıda konumlandırılan

tokmaklar kullanılmıştır. Böylece ev halkı gelen misafirin cinsiyetine göre kendini hazırlamakta ve kapıyı açarken bu duruma göre hareket edilmekteydi.

Özgen, bazı yörelerde bu tokmakların üç tür olduğunu belirtmektedir. Buna göre “kapının sağ kanadı üzerinde yer alan tok sesli büyük tokmak erkeğe, sol kanadı üzerinde yer alan tiz sesli, naif görünümlü tokmak kadına ve sağ kanadın alt kısmında bulunan ince sesli küçük tokmak ise “el ulağı” adı verilen evden eve mesaj götürüp getiren çocuklara aittir. Bu tokmakları önemli kılan asıl nokta çıkardıkları seslerdir. Döküm ustalarının hünerli ellerinde değişik tonlarda ses çıkartacak biçimde imal edilen tokmaklar, biçim olarak aynı olsalar da çıkardıkları ses ve tını bakımından farklıdır.” (Özgen, 2018, s. 96). Üstelik bu tokmaklar Osmanlı döneminde genellikle evlerde kullanılmakta, cami, han, medrese, türbe gibi anıtsal yapılarda ise tokmak yerine daha ziyade kapıyı çekip kapatmaya yarayan halkalar kullanılmaktaydı. Çal’ın (1999, s. 276) belirttiğine göre bu tür yapılarda aile yaşamı olmadığı ve sürekli oturulmadığı için gelen kişinin içerdekilere haber vermek gibi bir zorunluluğunun olmaması tokmağın yerine halkaların kullanımını yaygınlaştırmıştır. Bu da aile mahremiyetinin korunmasında kapının önemini göstermektedir. Günümüzde ise gerek evlerin konumlandırılmasında veya dizaynında gerekse kapı çalma, kapı önünde bekleme veya kapıyı açma seremonilerinde mahremiyet anlayışının esnediği görülmektedir.

Evin içindekilerle dışındakiler arasında mesajlaşmayı sağlayan tokmakların, mahremiyetin sembolü olan kapının üzerinde iki veya üç farklı şekilde konumlandırılması, geleneksel Türk aile düzeninde kadın ve erkeğin aile içerisindeki statüsünden kaynaklandığını akıllara getirebilir. Ayrıca kadınlara ait tokmakların ulaşılabilecek yükseklikte olması ve kullanım rahatlığı sağlaması için erkeklere ait tokmalardan daha aşağıda bulundurulduğu da söylenebilir. Ancak cinsiyete göre farklı tokmakların kullanılmasının, mahremiyete önem veren bir toplumda kadının elinin değdiği bir tokmağa erkeğin, erkeğin elinin değdiği bir tokmağa kadının elinin değmesini engellemek amacıyla uygulandığını göstermektedir. Zaten tokmaktan tiz veya tok ses çıkmasına göre evin erkeği veya kadınının kapıyı açması, mahremiyetin öncelendiğini göstermesi açısından manidardır. Gül (2021, s. 3)’ün ifade ettiğine göre kadınlara ait el şeklinde tasarlanmış bu tokmalarda yüzük figürü, ev sahibinin medeni durumuna işaret etmektedir. Ayrıca kapının iki kanadındaki halkaların birbirine ip veya kurdele ile bağlanması evde kimsenin olmadığı anlamına gelmektedir.

Türk edebiyatında önemli bir yere sahip olan Divan şiirinde kapı, üzerinde çokça durulan ve işlenen bir sembol olmuştur. Divan şiirinde kapı “Daha çok muhtelif varlıklara (Allah-sevgili-sultan/bey) veya isteklere (vuslat-iltifat) vâsıl olma konusunda araç olarak kullanılmıştır. Gazelerde daha çok âşığın sevgilinin teveccühüne, kasidelerde ise şairin memdûhun ilgisine mazhar olup kaderinin dönüşmesi konusunda verdiği mücadelenin zemini olarak algılanmıştır.” (Gider, 2018, s. 297). Divan şairlerinden Fuzuli; *Kanda olsan kapı levhi tek gözet ismet yolun / Açma göz dîvarlardan her eve revzen kimi*⁴ beytiyle “kapı levhasını bekçiye benzetir ve kapının tamamlayıcı bir unsuru olarak evin mahremiyetini sağlama konusundaki işlevine vurguda bulunur. Ayrıca mahrem mekânlara girilirken kapıda bekleme veya kapıdan girip çıkma usullerinin ahlaki kurallara uygun olması gerektiğine işaret eder.” (Gider, 2018, s. 295).

Görüldüğü gibi Türk kültüründe kapı, evlerin en önemli unsuru olarak halkın günlük yaşamında yer bulmuş, atasözleri ve deyimlerde sıklıkla kullanılmıştır. Ancak mimari bir unsur olmasının ötesinde kapı, Türk kültüründe ve İslam inancında önemsenen, ayet ve hadislerde dikkat edilmesi gerektiği belirtilen mahremiyeti sağlaması

⁴ Nerde olursan ol, kapı levhası gibi masumiyet yolunu gözet, duvarlarda pencere gibi göz açtırma.

açısından ayrı bir önem taşımaktadır. Türkler yüzyıllar boyunca toplumsal mahremiyet anlayışına göre şekillendirdikleri evlerini ve aile mahremiyetini kapı ile korumuşlardır. Ancak teknolojik gelişmeler, kitle iletişim araçlarının nicelik ve nitelik kullanımının yaygınlaşması, iş alanlarının farklılaşması, küreselleşme, şehirleşme vb. birçok etken tüm dünyada olduğu gibi Türk insanının yaşam tarzında da değişikliklere yol açmıştır. Bireyselleşmenin öne çıktığı bu yeni yaşam modelinde mahremiyetin sağlandığı ve korunduğu geleneksel Türk evleri yerine, Amerikan mutfak tarzı birleştirilmiş odalar ve oda sayısı azaltılmış konutlar, dikey mimari tarzıyla aynı kapıdan giren çok sayıda insanın yaşayabildiği apartman tarzı yaşam alanları, ev içlerinin görülebileceği yakınlıkta kapı ve pencereler, aynı duvarı paylaşan bitişik daireler, evin ortasında bulunan banyo ve tuvaletler vb. inşa edilmektedir. Türkler mahremiyet anlayışlarına uygun olarak *ev*, *yuva* inşa ederken günümüzde inşa edilen ve fiziki özellikleri yukarıda anlatılan *konutlar*, *daireler* içlerinde yaşayan insanları inşa etmekte, onların yaşam tarzını şekillendirmekte, mahremiyet anlayışlarını dönüştürmektedir. Kuşkusuz bu değişim ve dönüşümde sosyal medyanın etkisi önem arz etmektedir. Sosyal medyanın getirmiş olduğu yeni davranış kalıpları, kapıların üzerindeki tokmak ve halkaları kaldırdığı gibi kapının işlevini sona erdirerek evlerin içine mahrem olan veya olmayan herkesi dahil etmekte, kapının ayırdığı kamusal alan ile özel alanı birleştirmektedir. Çalışmanın bu bölümünde evlerin kapılarını aralayarak umuma açık hâle getiren sosyal medyanın, mahremiyetin dönüşümüne nasıl etkide bulunduğu üzerinde durulacaktır.

3. “Kapı”nın Sosyal Medya ile Aralanması ve Mahremiyetin Dönüşümü

Sosyal medyanın insan hayatına girmesi ve günlük hayatın bir parçası hâline gelmesiyle bu alanda yapılan araştırmalar yoğunlaşmış, sosyal medya birçok açıdan ele alınarak incelenmiştir. Kuşkusuz her teknolojik üründe olduğu gibi akıllı telefon olarak adlandırılan mobil iletişim araçları da insan hayatını şekillendirmekte, yeni davranış kalıpları oluşturmaktadır. Bu telefonlar aracılığıyla anlık mesaj, metin, kısa video, görüntü, fotoğraf, GIF paylaşma imkânı sunan sosyal medya uygulamalarında paylaşımda bulunmak veya başkalarının paylaşımlarını takip etmek ağ toplumu insanının günlük rutinlerinden biri hâline gelmiştir. Oluşan yeni toplum modeli farklı boyutlarıyla araştırmacıların çalışmalarına konu olmuştur. Mahremiyet boyutu bu alanlardan sadece biridir. Sosyal medyanın kullanıcılar da yeni davranış kalıpları oluşturarak algıları değiştirdiği, kavramlara yeni anlamlar yüklenmesine neden olduğu, mahremiyet kavramının kapsam alanını genişlettiği/değiştirdiği/dönüştürdüğü yaptığımız araştırmanın sonucunda görülebilmektedir.

İşlevi göz önünde alındığında kapı, yabancıyı hem beden olarak hem de nazar olarak dışarıda bırakmaktadır. Zaten Türk kültüründe, bir evin kapısı çalındığında kapının hemen önünde beklememek, kapı açıldığında içeriye görmemek için kapının gerisinde veya yan taraflarında durmak âdâb-ı muâşeretendir. Gizliliği önceleyen Türk mahremiyet anlayışıyla inşa edilen geleneksel yapıdaki Türk evlerinde kapı, açıldığında evin içini direkt göstermeyecek şekilde inşa edilmekteydi (Halaç ve Doruk, 2019, s. 53). Mahremiyet dışarıdakinin kapının gerisinde durma nezaketine bırakılmamaktaydı. Çünkü Türk kültüründe mesken, sadece barınma ihtiyacının karşılandığı yer olmanın ötesinde bir değerler merkezini ifade etmektedir. Bu merkez, toplumun temelini oluşturan ailenin her açıdan korunduğu, sosyokültürel açıdan toplumun devamlılığını sağlayan mekânlardır. Bu durum anayasa ile de güvence altına alınmıştır. T.C. Anayasası'nın 2. Bölümü'nün “Özel Hayatın Gizliliği ve Korunması” başlıklı 2. Kısım'ın 20. Maddesi'nde “Herkes, özel hayatına ve aile hayatına saygı gösterilmesini isteme hakkına sahiptir. Özel hayatın ve aile hayatının gizliliğine dokunulamaz” (T.C. Anayasası, 1982, s. 7) denilmektedir. Hemen devamındaki 21. Madde'de ise “Kimsenin

konutuna dokunulamaz” (T.C. Anayasası, 1982, s. 7) denilerek mesken mahremiyeti anayasal güvence altına alınmaktadır. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nin 12. Maddesi’nde de “Hiç kimse özel hayatı, ailesi, meskeni veya yazışması hususlarında keyfi karışmalara, şeref ve şöhretine karşı tecavüzlere maruz bırakılamaz. Herkesin bu karışma ve tecavüzlere karşı kanun ile korunmaya hakkı vardır.” (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, 1948) ifadesiyle bu hak evrensel boyutta ele alınmıştır. Dolayısıyla toplumun devamlılığı ailenin korunmasıyla, ailenin devamlılığı ise mahremiyetin korunmasıyla mümkündür.

Günümüz ağ toplumunda sosyal medya paylaşımları neticesinde, mesken mahremiyetinin korunmasını sağlayan kapının işlevselliği giderek yok olmaktadır. Ev artık mahrem bir alan olarak görülmemekte veya toplumun, evi mahrem olarak algılama düzeyi azalmaktadır. Dolayısıyla da evin dışarıya açılması, gizlenmemesi, teşhir edilmesi kanıksanmakta, bir problem olarak görülmemektedir. Kamusal alan ve özel alan ayrımı gittikçe yok olmakta, neyin kamusal neyin özel alana dâhil edilmesi gerektiği bulanıklaşmaktadır. Sosyal medya kullanıcıları özellikle kendini influencer olarak niteleyen kişilerin de etkisiyle ev içi mahrem alanları ve durumları en ince detaylarına varıncaya kadar ifşa etmektedir. Bu ifşaların temelinde fark edilme, bilinir olma vb. amaçlar olabildiği gibi ekonomik gelir elde etme ve takipçi kazanma arzusunun da eşlik ettiğini belirtmek gerekir. Farklı gerekçelerle de olsa bu durum kullanıcıların gerçek sosyal alanlarından uzaklaşmalarına ve sanal sosyal çevreleriyle daha çok vakit geçirmelerine neden olmakta, bu da toplumsal hayatta kurulan komşuluk, yardımlaşma, akrabalık, kadın-erkek, anne/baba-çocuk ilişkilerine zarar vermektedir. Toplumun bir arada tutmaya yarayan sosyal normları aşındıran bir olgu ile karşı karşıya kalınmaktadır.

Aydın (2009, s. 64)’a göre fantastik bir hayat tasarımı olan romantizmle birlikte özel hayatta sanal bir kamusal açılımı olmuş ve önce roman, hikâye, şiir gibi edebî eserlerle daha sonra film gibi benzer yapımlarla özeline bir başkasıyla paylaşılması arzusu deşifre edilmiştir. Yakın zamanlarda ise farklı cinsiyette ve birbirine yabancı bir grup insanın aynı ev içerisinde neler yaptıklarını teşhir eden BGG (Biri Bizi Gözetliyor) tarzı televizyon programlarıyla devam eden bu süreç, evli çiftlerin ev içi yaşantılarının televizyon programlarında yer bulmasıyla normalleşmeye başlamıştır. Artık balkonda veya perdesi kapatılmamış bir odanın içinde sergilenen rahat tavırlarla, yabancılar tarafından görüldüğü halde, gören kişi görmüyormuş gibi yaparak, görülen kişi de görülmüyormuş gibi davranarak birbirlerini yok kabul etmektedirler.

Esasında kapısı veya perdesi açık bir meskenin, kapalı olan diğer meskenlere nazaran dikkat çekmesi ve dışardakilerin ilk bakışlarına maruz kalması olağan bir durumdur, çünkü sıra dışı olan, normal olmayan durumlar daha fazla dikkat çeker, ancak bu durumun ilk andaki bakıştan sonraya sarkması artık o meskenin mahremiyetine dahil olmak anlamına gelmektedir. Nitekim İslam peygamberi Hz. Muhammet (SAV), Hz. Ali’ye hitaben “İlk bakışa ikinci bakışı ekleme. Çünkü birinci bakış senin lehinedir/hakkındır, ikincisi ise senin lehine/hakkın değildir.” (Hadislerle İslam, Ebû Dâvûd, Nikah, 44) buyurmuştur. Dolayısıyla ilk bakışın ardından ikincisinin gelip gelmeyeceği ilk bakışın sahibine bağlıdır. Bu durumda dışardakilerin sonraki bakışlarına maruz kalacak ortamları oluşturmamak gerekmektedir. Nitekim çalışmamızda mahremiyet kavramının açıklandığı ilk başlıkta da belirtildiği gibi Türk kültürünün içinde bulunduğu Doğu mahremiyetinde gizlilik ön planda olduğu için dışardan müdahalelere karşı gizliliği ihlal eden ortamların oluşturulmaması esastır. Şavk’ın belirttiği gibi “Görsel mahremiyeti sadece yabancı bakışlardan uzak kalmak biçiminde algılamamak gerekir. Mahremiyetin belli ilişki biçimlerini ve kamu yaşamında var olabilmeyi de kapsadığı düşünülürse, görsel mahremiyet yabancı bakışlardan uzak kalmayı olduğu kadar bakışın var olduğu ortamda

görünürlüğün kontrol edilmesini de ifade etmektedir. Bu da mahremiyetin davranış biçimleriyle ve mekânla olan ilişkisini akla getirmektedir.” (Şavk, 2014, s. 13).

Mahremiyetin ihlal edilerek başkalarının gözetlenmesi ve böylece mahremiyet alanının genişlemesi Foucault (1992, s. 214)'nın panoptikon adı verilen hapisane modelinde⁵ veya Orwel'in 1984 adlı romanında⁶ da görülmektedir. Canpolat (2003, s. 137), günümüz gözetim toplumunda panoptikon tarzı gözetime maruz kaldığımızı belirtmektedir. Ancak panoptikon tarzında gözetlenenin iradesine bakılmaksızın tek taraflı gözetleme mevcuttu. Başka bir ifadeyle gözetlenenin tutsaklığı sadece hapisane duvarlarıyla değil yöneticilerin bakışlarıyla da sağlanmaktaydı. Günümüzde sosyal medyanın sunduğu gözetleme sistemi, gözetlenen kişinin kendi iradesiyle gözetlenmeyi arzu etmesi şeklindedir. Dolayısıyla günümüzde Okmeydan (2017, s. 63)'ın ifadesiyle azınlığın çoğunluğu gözetlediği panoptikon sürecinden, çoğunluğun azınlığı gözetlediği ve gözetlenenin gözetlenmeyi arzuladığı, gözetlendiğinde haz duyduğu omniptikon sürecine geçilmiştir.

Niedzwiecki (2010, s. 10) bu tarz bir gözetleme/gözetlenme sürecinin toplumda ifşa, teşhir ve röntgeni normalleştirerek dikizle(n)me kültürü oluşturduğunu belirtmektedir. Üstelik sosyal medya platformlarının rahat, esnek ve özgür yapıya sahip olması paylaşımcıların yüz yüze ilişkilere nazaran daha rahat davranmalarını kolaylaştırmaktadır. Yurdigül ve Leloğlu (2022, s. 2213)'na göre gözetle(n)menin etkisiyle gösteri alanına dönüşen bu tür mecralarda kişiler nasıl bir imaj yaratmak istiyorlarsa o yönde paylaşımlarda bulunmaktadır. Birey paylaşımında bulunduğu en güzel eve, arabaya, işe, eşe, fiziki görünüşe vb. sahip olduğu imajı çizerek sürekli mutluymuş gibi davranmakta ve bu doğrultuda paylaşımlarda bulunmaktadır. Bu paylaşımlarla “muş gibi” davranarak belli bir imaj yakalayan birey, imajını korumak, tatmin edilebilmek ve karışdakilerin onayını alabilmek için her seferinde teşhiri bir ileri seviyeye taşımakta, imajında oynamalar yaparak bir öncekinden daha iyi, daha güzel, daha cesur, daha mahrem paylaşımlar yapmakta, mutluluk imajını sürekli tazelemektedir. Takip edenler ise hep başkalarının mutlu olduğunu, kendisinin mutlu olmadığını düşünerek “muş gibi” görünmek için bu kültüre adapte olmaktadır. Zamanla bu yaşam tarzı normalleşmekte ve başkalarının teşhirlerini görme arzusu gibi kendini teşhir etme arzusu doruğa ulaşmaktadır. Dolayısıyla toplumda, olduğu gibi görünmeyen ve görüldüğü gibi olmayan bireyler artmakta, bu da narsist ve transparan bireylerin çoğaldığı bir toplum yapısının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Niedzwiecki (2010, s. 26-27), bu tarz paylaşımların yapıldığı sosyal ağlar ile örümcek ağı arasında bağlantı kurmakta ve bu döngüyü “Acaba biz bu ağın üzerindeki örümcek miyiz, yoksa ağa yakalanmış sinekten başka bir şey değil miyiz?” sorusuyla ironik bir biçimde açıklamaktadır.

Atay'ın (2018, s. 20) ifadesiyle toplumda artık düşünmekten çok seyretmek, bilmekten çok görünmek, kafaya değil göze hitap etmek, meslek sahibi olmaktan çok şöhret sahibi olmak, çalışmaktan çok kolay para kazanmak, emekten çok eğlenmek rağbet görmektedir. Böyle bir toplum yapısında görünür olmak, var olmak ile eşdeğer kabul edilmekte, Descartes'in ünlü “Düşünüyorum, o halde varım.” felsefesinin yerine “Fark ediliyorum/Görünüyorum, o halde varım.” anlayışı benimsenmektedir. Kişi, sanal veya fiziki toplumda sürekli fark edilmek, ilgi odağı olmak, dikkat çekmek, daha fazla

⁵ Panoptikon adı verilen ve 1785 yılında tasarlanan bu hapisane modelinde diğerlerinden farklı olarak görülmeden görme durumu sağlanmakta ve Foucault (1992, s. 214)'nın ifadesiyle “mahkumları iyi terbiye etmek” amacıyla böyle bir gözetleme tekniği uygulanmaktaydı. Mahkumlar gözetleyeni görememekteydi. Ancak gözetlendiklerini bildikleri için hareketlerini bu duruma göre şekillendirmekteydi.

⁶ George Orwel'in 1984 adlı romanında vatandaşların her hareketi Büyük Birader tarafından tele-ekran aracılığıyla gözetlenmekte ve kontrol altına alınmaktaydı. Konuyla ilgili daha detaylı bilgi için bkz. (Orwel, 2019).

beğenilmek ve onaylanmak için özel yaşam alanlarını şeffaflaştırarak rahatlıkla genele açabilmekte, mahrem alanlar gösterişli teşhir unsuruna dönüşmektedir. Bu da Türk kültüründe mahremiyetin sembolü, devamlılığı ve koruyucusu olan kapının fiziki olarak mevcut olsa bile işlevini yitirdiğini göstermektedir.

Sonuç

1990'lı yıllarla birlikte mobil telefonların üretilmesi iletişimi sürekli hâle getirmiş ve taşınabilir özellikte olması sayesinde bu telefonların kullanımı gün geçtikçe yaygınlaşmıştır. Zamanla bu telefonlar geliştirilerek internete uyumlu hâle getirilmiş ve akıllı (smart) telefonlar kullanıma sunulmuştur. Böylece internet ve internete bağlı iletişim platformları masaüstü bilgisayarlarla kullanılabilir olmaktan çıkarak “her zaman, her yerde”lik özelliğine kavuşmuştur. Artık mobil akıllı telefon kullanan günümüz insanı internetin bulunduğu her yerde iletişime açık olabilmektedir. Facebook, Instagram, Twitter (X), Telegram, Youtube, WhatsApp, TikTok⁷ gibi fotoğraf ve video paylaşımına imkân veren sosyal medya uygulamaları her geçen gün özelliklerini geliştirerek daha çok kullanıcının istifadesine sunulmaktadır. Bu uygulamalar, kullanıcılarında zamanla bağımlılık oluşturmaktadır. Birey bu yeni toplum yapısında var olduğunu ispatlayabilmek için sürekli paylaşım yapmakta ve başkalarının paylaşımlarını takip etmek durumunda kalmaktadır. Sürekli gözetleniyor olma hissi toplumda bireylerin davranışlarını bu duruma göre şekillendirme ve spontane gelişen davranışlardan farklı hareket etme zorunluluğunu beraberinde getirmektedir.

Aslında başkaları tarafından bilinme, fark edilme, dikkate alınma, önemsenme insanoğlunun doğasında olan bir arzudur. Tarıma dayalı yaşam tarzının yaygın olduğu toplumsal yapıların kendilerine ait küçük dünyalarında toplumu oluşturan bireyler komşuluk ilişkilerini canlı tutarak toplumsal kontrolü sağlayabilmekte ve önemsenme, başkaları tarafından fark edilme ihtiyacı tatmin edilmekteydi. Şehirleşmeyle birlikte toplumda yaşam tarzının değişmesi insanların birbirinden kopuk ve kalabalıklar içinde yalnız bir yaşam sürmelerine neden olmuştur. Yalnızlaşan insanoğlu, internetin yaygınlaşmasıyla birlikte oluşan ağ toplumunda sanal bir dünya oluşturarak ilişkilerini sürdürmeye başlamış, fark edilebilmiştir. Ancak bu yeni yaşam tarzı bazı durumların ihlal edilmesine zemin hazırlamıştır. Mahremiyet, ihlal edilen bu alanlardan biridir.

Türk kültüründe “kapı”, evin içindekiler ile dışarıda olanların arasında keskin bir sınırdır. Evin mahremiyeti kapı sayesinde korunur, kapının beri tarafı özel alan, öte tarafı ise kamusal alandır. Dolayısıyla kapı, Türk kültüründe mahremiyetin sembolü olarak önemli bir konuma sahiptir. Ancak günümüzde sosyal medyanın günlük hayatı kuşatması ve iletişimde önemli bir yer edinmesi, kullanıcıların mahremiyet anlayışının değişmesine, yeni davranışlar ve düşünce kalıpları edinmelerine neden olmuştur. Artık mahrem olanla olmayan ayırt edilememekte, içeridekilerle dışarıda olması gerekenleri ayıran kapı şeffaflaşmaktadır. Dolayısıyla bu durum, insanların birbirleri hakkında bilmeleri veya görmeleri gerekenden çok daha fazlasına sahip olmaları, kişilerin birbirlerinin özel durumlarından haberdar olmaları sonucunu doğurmaktadır. Dolayısıyla mahremiyet sınırlarını belirleyen alanlar (gizli alan, özel alan, ortak alan) belirsizleşmekte, özel alanda paylaşılması gereken görüntüler ortak alanda paylaşılabilir. Bu durum özel hayat veya mahremiyet gibi bireye özgü alanların dönüşümüne neden olmaktadır.

⁷ Adı geçen sosyal medya uygulamaları içerisinde özellikle TikTok, mahremiyetin ihlal edildiği, kullanıcılarında olumsuz davranışlara neden olduğu, çocuklara yönelik zararlı içerikler bulundurduğu vb. gerekçelerle kamuoyunda eleştirilere maruz kalmış, karar vericiler tarafından Hindistan, ABD, Kanada, Tayvan, Endonezya, Kırgızistan vb. ülkelerde zaman zaman yasaklanmıştır. Bu durum TikTok ile ilgili olarak başka bir çalışmada ele alınabilir.

Geleneksel Türk evlerinde mahremiyete verilen önemden dolayı, eve gelen misafirin cinsiyetini belli etmek için kapı üzerinde bulunan tokmakların getirdiği yaşam tarzından, evin mahremiyetinin teşhir edildiği ve bu durumun normalleştiği transparan bir toplum yapısına dönüşüm hızla gerçekleşmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Altun, F. (2006). Kutsal Medya, Kutsal Çağ: McLuhan Düşüncesini Anlamaya Katkı. *Divan Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 2(21), 63-88.
- Atay, T. (2018). *Görünüyorum O Halde Varım – Meşhuriyet Çağında Kültür ve İnsan*. İstanbul: Can Yayınları.
- Aydın, M. (2009). Mahremiyet ve Örtünmenin Dönüşümü. *Eskiyeni*, 1(12), 61-67.
- Aydın, N. (2015). Hadislerde Mesken Mahremiyetini Tehdit Eden Unsurlara Karşı Alınan Önlemler. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(63), 287-314.
- Canpolat, N. (2003). Bilginin Arkeoloğu Michel Foucault. (Ed. Rigel N. vd.), *Kadife Karanlık* (75-130). İstanbul: Su Yayınevi.
- Çal, H. (1999). Osmanlı Kapı Halkaları ve Kapı Tokmakları, G. Eren vd. (Ed.), *Osmanlı – kültür sanat* (275-284). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Çatak, A. (2015). Mahremiyet Kavramının Farklı Anlam Alanları veya “Fıkıh-ı Bâtu”da Mahremiyet Algısı. *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 93-111.
- Devellioğlu, F. (1999). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Erdoğan, İ. ve Alemdar, K. (2005), *Öteki Kuram, Kitle İletişim Kuram ve Araştırmalarının Tarihsel ve Eleştirel Bir Değerlendirmesi*. Ankara: Pozitif Yayınları.
- Foucault, M. (1992). *Hapishanenin Doğuşu*. (Çev. Kılıçbay, M. A.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gider, M. (2018). Bâkî ve Fuzûlî Divanlarında Kapının Algılanma Biçimi. *Uluslararası El Ruha Sosyal Bilimler Kongresi*, 9-11 Şubat 2018, Şanlıurfa, 285-298.
- Gül, Y. (2021). Kapıda Kim Var? Anadolu Kapı Tokmakları ve Çağdaş Seramik Sanatı ile Kişisel Yorumlar. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 1-14.
- Gün, F. (2022). Hemedan Atasözlerinde Doğum, Evlenme ve Ölüm. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (9), 541-553.
- Hadislerle İslam (2013). Diyanet İşleri Başkanlığı, 2. Baskı. Ankara: Semih Ofset.
- Halaç, H. H. ve Doruk, B. S. (2019). Türk Konutunda Mahremiyet İçin Düzenlemeler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(38).
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, (1948). <https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf>, Erişim Tarihi: 13.03.2023.
- Kur’ân-ı Kerim (2006). *Kur’ân-ı Kerim ve Türkçe Meali*, (Haz. Elmalılı M. Hamdi Yazır). İstanbul: Kahraman Yayınları.
- Niedzwiecki, H. (2010). *Dikizleme Günlüğü*. (Çev. G. Gündüç). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Okmeydan, S. B. (2017). Postmodern Kültürde Gözetim Toplumunun Dönüşümü: ‘Panoptikon’dan ‘Sinoptikon’ ve ‘Omniptikon’a. *Academic Journal of Information Technology*, Özel Sayı, 8(30), 45-69.

- Orwel, G. (2019). 1984. (Çev. C. Üster). İstanbul: Can Yayınları.
- Özgen, M. (2018). Geleneksel Tokat Evlerinde Kapı Tokmakları. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 11(21), 87-104.
- Saraçbaşı, M. E. ve Minnetoğlu, İ. (2002). *Türkçe Deyimler Sözlüğü*, İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Şavk, S. (2014). *Kapılar, Mahremiyet ve Kamusalılık: Erken Modern Dönemde İstanbul'un Mekânsal Yapısı (XVII-XVIII. Yüzyıllar)*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- T.C. Anayasası, (1982). İçişleri Bakanlığı, <https://www.icisleri.gov.tr/kurumlar/icisleri.gov.tr/IcSite/illeridaresi/Mevzuat/Kanunlar/Anayasa.pdf>, Erişim Tarihi: 13.03.2023.
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe Sözlük*, 2. Cilt, 9. Baskı. Ankara.
- Türk Dil Kurumu Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü (2023). <https://sozluk.gov.tr/> [Erişim tarihi: 01.03.2023].
- Timisi, N. (2003). *Yeni İletişim Teknolojileri ve Demokrasi*, Ankara: Dost Kitabevi.
- Tursun, F. K. (2022). *Türk Kültüründe Kapı ve Eşik*. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi.
- Yavuz, H. (2003). *Söz'ün Gücü*. İstanbul: Dünya Yayınları.
- Yavuz, H. (2012). *Budalalığın Keşfi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Yurdigül, A. ve Leloğlu, H. (2022). Kişilik Özellikleri ve Mahremiyetin Demografik Özelliklere Göre Farklılaşması: Instagram Örneği, *Journal of History School*, 59, 2211-2240.
- Ziya Gökalp, (1976). *Türk Töresi*. Ankara: Güneş Matbaa.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1220-1233.
|| Geliş Tarihi-Received: 01.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 04.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1353555

Platon'da Dil Felsefesi ve Epistemoloji İlişkisi

The Relationship Between of Plato's Philosophy of Language and Epistemology

Elif AKGÜN KAYA*

Öz

Platon'un "Kratylos" diyalogu, adların kökenini, dilin gerçekliği anlama, ifade etme ve bilgiye ulaşmadaki rolünü incelediği eseridir. Platon'a göre dil, sadece iletişimi sağlayan bir araç değil; aynı zamanda gerçekliği ifade etmenin ve anlamının bir yoludur. Bu şekildeyle düşünsel, epistemolojik ve ontolojik olarak derinlemesine bir anlam taşır. Ancak dilin sınırlamaları ve soyut kavramları ifade etme yeteneği, doğru bilginin elde edilmesinde bazı zorluklar yaratır. Bu bağlamda, Platon'un dil felsefesi, bilginin nasıl ifade edildiğine ve anlaşıldığına dair temel soruları içerir. Bilgi felsefesi açısından Platon, gerçek bilginin formların (idealar) bilgisini olduğunu savunur. "İdealar", duyuşal dünyanın ötesindeki evrensel gerçeklikleri temsil eder. Bu noktada dilin soyut kavramları nasıl ifade ettiği ve gerçek bilgiyi nasıl yansıttığı cevaplanması gereken sorulardır. Platon, dilin soyut kavramları ifade etmek ve gerçek bilgiye ulaşmak için bir araç olarak nasıl kullanıldığını gösterir. Platon'a göre gerçek bilgi, duyuşal dünyanın ötesine geçerek soyut düşüncenin dünyasına ulaşmayı gerektirir. Ancak, dilin sınırlılıkları gerçek bilgiye ulaşma sürecini zorlaştırabilir. Platon'un "bölünmüş çizgi analojisi" ve "mağara alegorisi," dilin sınırlamalarını ve gerçek bilgiye ulaşmadaki zorluğu vurgular. Platon'a göre dil, soyut kavramları tam anlamıyla ifade edemez; bu nedenle gerçek bilgiyi elde etmek için soyut düşüncenin en yüksek seviyelerine ulaşmak gerekmektedir. Dolayısıyla dil, düşünsel dünyanın sınırlarını aşmada araç olarak kullanılabilir; ancak gerçek bilgiye ulaşmak için akıl yoluyla çaba harcanması gerekir. Platon'un idealizmi de gerçek bilginin soyut formlar âleminde var olduğunu ve bu bilgiye akıl yoluyla, entelektüel araçlarla ulaşmanın gerekliliğini vurgular. Bu makalede, Platon'un dille ilgili görüşleri bilgi felsefesi temelinde ele alınarak dilin; gerçeğin, "idealar"ın bilgisine ulaşmadaki işlevi ve bu bilgiyi nasıl ifade ettiği ve dilin sınırlılığı konusu incelenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kratylos, epistēmē, dil, idea, bölünmüş çizgi-mağara alegorisi.

Abstract

Plato's dialogue "Cratylus" examines the origin of names, the role of language in understanding reality, expression, and the pursuit of knowledge. According to Plato, language serves not only as a means of communication but also as a tool with profound conceptual and ontological implications. Plato asserts that language is a vehicle for expressing and comprehending reality. However, the limitations of language and its ability to convey abstract concepts pose challenges in attaining true knowledge. In this context, Plato's philosophy of language encompasses fundamental questions about how knowledge is articulated and understood. From the perspective of philosophy of knowledge, Plato contends that genuine knowledge lies in the comprehension of "forms" or "ideas". These "ideas"

* Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Sistemantik Felsefe ve Mantık Anabilim Dalı, e-posta: eakgun@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6813-5900.

represent universal truths beyond the sensory realm. This prompts the need to address how abstract concepts can be conveyed through language and how they can reflect true knowledge. Plato demonstrates how language is employed as a tool to express abstract concepts and attain genuine knowledge. He argues that true knowledge entails transcending the sensory world and engaging with the realm of abstract thought. Nevertheless, the limitations of language can complicate the process of attaining true knowledge. Plato's "Divided Line Analogy" and "Allegory of the Cave" underscore the limitations of language and the challenges of reaching true knowledge. According to Plato, language cannot fully encapsulate abstract concepts, necessitating the ascent to the highest levels of abstract thought to attain genuine knowledge. While language can serve as a means to transcend the boundaries of conceptual thought, the pursuit of true knowledge demands intellectual effort. Plato's idealism emphasizes the existence of genuine knowledge within the realm of abstract "forms" and underscores the necessity of accessing this knowledge through intellectual means. This article explores Plato's views on language within the context of philosophy of knowledge, delving into the function of language in attaining knowledge of "ideas" and the limitations of language in expressing such knowledge.

Keywords: Cratylus, epistēmē, language, form, divided line-cave allegory.

Giriş

Dil; insanlar arasındaki iletişimi ve bilgi aktarımını mümkün kılan, düşüncelerin ve fikirlerin, sanatın, kültürün ifade edilmesini, toplumsal bağların oluşmasını ve güçlenmesini, eğitim ve öğretim sürecinin gerçekleşmesini sağlayan en önemli araçtır. Toplumların ve medeniyetlerin oluşmasında etkili olan, gelişim sürecini şekillendiren ve devamını sağlayan temel öğedir. Bir toplumun değerleri, inançları, mitleri, sanat eserleri ve hikâyeleri, dil yoluyla kuşaktan kuşağa aktarılır. Dolayısıyla, dil kültürel kimliğin ve mirasın korunmasına ve iletilmesine, toplumsal, kişisel ve bilişsel düzeyde pek çok işleve hizmet eder. Bundan dolayı dilin kökeni, doğuşu, nasıl oluştuğu, farklı dillerin nasıl ortaya çıktığı konusu merak uyandırır. İnsanların ilk kez adları, kavramları kullanarak birbirleriyle nasıl ve niçin iletişime geçtiği tarih boyunca farklı disiplinlerin ilgisini çekmiştir.

Dilin ilk oluşumu ve kökeni ile ilgili kabul gören kesin bir görüş olmasa da bu konuda farklı düşünceler ileri sürülmektedir. Dilin ilk oluşumu "ses benzerliği teorisi", "ses taklit teorisi", "alet kullanımı teorisi", "bilişsel gelişim ve zekâ teorileri", "sosyal işbirliği teorisi" gibi farklı yaklaşımlar ile açıklanmaya çalışılırken; dil aileleri, dil evrimi ve dil değişimi gibi konular incelenerek farklı dillerin ortaya çıkış ve gelişim süreçleriyle ilgili araştırmalar yapılmaktadır. Bu konular antropologlar, psikologlar, dil bilimciler ve filozofların ilgisini çekmeye devam etmekte ve incelenmektedir. Felsefe tarihinde de dil felsefesiyle ilgili dilin doğası, kökeni, sınırları, anlamı, işlevi üzerine çalışmalar yürütülmektedir. Descartes, Hobbes, Rousseau, Condillac, Renan, Wittgenstein, Derrida dilin anlamı, işlevi, kökeni üzerine araştırmalar yapan modern filozoflardan bazılarıdır. Ancak dille ilgili çalışmaların (uzlaşımçılık-doğalcılık) kökenini Antik Yunan felsefesine kadar götürmek mümkündür (Poyraz 2004). Dille ilgili ilk sistematik çalışmaların Platon tarafından yapıldığı görülür. Eserlerinde dilin kökeni, işlevi ve oluşumuyla ilgili düşüncelere yer verir.

Platon'un felsefi düşüncesinde dil, insanlar arasındaki iletişimin ve anlam paylaşımının temel aracıdır; ancak dil sadece insanların kendi aralarında iletişim kurmakla yetindiği yüzeysel bir araç olarak düşünülmemelidir. İnsanlar; duygu, düşünce, bilgi ve deneyimlerini aktarmak için dili kullanırlar. Dil, iletişim kurmayı ve düşüncelerin ifade edilmesini sağladığı gibi aynı zamanda gerçekliği anlamaya da yardımcı olur; çünkü dil yalnızca somut nesnelere tanımlamakla kalmaz, aynı zamanda soyut ve evrensel kavramların geliştirilmesini ve tartışılmasını sağlar. Örneğin; adalet, güzellik, iyilik, özgürlük, ahlak gibi soyut ve evrensel kavramlar dil aracılığıyla tanımlanır ve ifade edilir;

ancak Platon için soyut ve evrensel bu kavramlar, nesnel dünyasının ötesinde “idealar dünyası”na aittir. Dilin kullandığı terimler ve kelimeler de gerçek dünyadaki “idealar”ın yansımaları, kopyalarıdır. Kopyalar asla orijinal kavramların tam anlamıyla karşılığını veremezler.

Platon “Kratylos” diyalogunda dille ilgili görüşlerine yer vererek kavramların doğruluğu ve anlamı konusu üzerinden dilin gerçekliği ifade etme ve anlamı yansıtma yeteneğini tartışır. “Sophist” diyalogunda her kelimenin veya ses biriminin bir karşılığı olduğuna ve bu karşılıkların gerçek dünyadaki nesnelere veya kavramları temsil ettiğine yer verir (Plat. *Soph.* 237c-267a). Burada Platon var olmayanın bile bir tür varlık olarak kabul edilmesi gerektiğini düşünür. Yani, dilin kullanıldığı her ifade ya var olan bir gerçekliği ya da var olmayan bir şeyi temsil eder. Bu da dilin varlık ve gerçeklik arasındaki ilişkiye vurgu yaptığı anlamına gelir. Platon’un “Sophist” eserinde ortaya koyduğu bu düşünce, dil felsefesi ve ontoloji arasındaki bağı vurgular. Bu durumda dil, varlığın anlamını ve doğasını anlamak için kullanılan bir araç işlevi görür. Sözlerin ve ifadelerin gerçek dünyayı yansıttığına inanılırken, aynı zamanda dilin kendi içindeki yapısı ve mantığı da incelenir. Platon’un bu düşüncesi, dilin sadece iletişimsel olmadığını, aynı zamanda düşünce dünyasının derinliklerine ulaşma ve gerçekliği anlama aracı olarak da hizmet etmesi gerektiğini gösterir. Platon’un ideal dil düşüncesi, soyut kavramları tam ve kesin bir şekilde ifade edebilme yeteneğine sahip olmalıdır. Platon için ideal dil, felsefi bir temele dayanmalıdır (Baxter, 1992, s. 51-55). Ancak dil, doğası gereği soyut kavramları eksik ve yetersiz bir şekilde ifade eder.

Platon’un ideal dil fikri, felsefi düşüncenin temel sorularından birini oluşturan dil ve gerçeklik ilişkisi üzerine düşünmeye sevk eder. Platon için gerçeklik “idealar”ın bilgisine sahip olmaktır. Bu bakımdan Platon’un dil anlayışı varlık ve bilgi anlayışından ayrı düşünülemez. “Kratylos” diyalogunda da dili, varlık ve bilgi felsefesiyle bağlantılı bir şekilde ele alması bu düşüncesini destekler (Aysever, 2002; Gürsoy, 2015; İhsan, 2018). Bu amaç doğrultusunda makalede Platon’un dil anlayışı ve dille epistemolojinin bağlantısallığı tartışılmaktadır. Bunun için öncelikle Platon’un dilden ne anladığı soruşturulmuş; sonrasında kavramları nasıl oluşturduğu, dil anlayışını epistemoloji-ontoloji görüşüyle nasıl bağlantılandığı incelenmiş ve Platon’un bazı analogileri dil felsefesi açısından irdelenmiştir.

Kratylos Diyalogu

Platon’un “Kratylos” eseri; dilin doğasını, adlandırmanın doğruluğu, adların gerçekliği temsil etmesini ve sembolizmi sorgulayan bir tartışmayı içerir. Platon; dilin doğru ifade etme yeteneği, anlamın yansıtılması, gerçekliğin ifadesi ve kavramların oluşturulması gibi temel dil felsefesi konularına odaklanır. Platon, bu diyalogunda dilin doğru, etkili bir şekilde kullanımının önemini vurgular ve dilin anlam dünyasını nasıl etkilediğini tartışır. Diyalogda; Sokrates, Hermogenes ve Kratylos tarafından dilin doğası, adların gerçekliği ve adların doğruluğu üzerine derinlemesine bir araştırma yapılır (Plat. *Krat.* 384a-387e; Aslan, 2005). Kratylos, her nesnenin bir doğru adının olduğunu ve bir şeyin adının, o şeyin doğasını ve özünü yansıttığını savunur. O; bir şeyin adının o şeyin gerçek doğasını doğru bir şekilde ifade etmesi gerektiğine vurgu yaparak adların ve sembollerin anlamlarının gerçek nesnelere derinlemesine bağlı olduğuna dikkat çeker; ancak dillerin bu adları tam anlamıyla ifade etmede yetersiz kaldığını düşünür (doğalcı dil anlayışı). Kratylos, adların nesnelere doğasını yansıtması gerektiğini savunarak Herakleitos’un her şeyin sürekli değişim hâlinde olduğu ve dilin de bu değişime uygun olarak kullanılması gerektiği düşüncesine yaklaşır ve diyalogda Parmenides’e karşı Herakleitos’un düşüncelerini temsil eden bir karakter olarak yer alır (Sedley, 2003, s. 16; Gören, 2016, s. 11). Buna karşılık Hermogenes ise bir nesneye verilen adın o nesnenin

doğru adı olduğunu öne sürer (uzlaşımçı dil anlayışı). Ona göre nesnenin eski adı değiştirilip nesneye yeni bir ad verildiğinde, yeni ad eskisi kadar doğru olur; çünkü dildeki adlar ve sesler belirli bir anlama sahip değillerdir. Doğa, nesnelere özgü adlar vermez, dolayısıyla adlar insanlar tarafından toplumsal bir anlaşma ve kullanım sonucu nesnelere atfedilerek oluşturulan isimlerdir. Hermogenes, her bir bireyin aynı nesneye farklı adlar verebileceğini ve bu adlandırma çeşitliliğinin de Yunanlar ve diğer milletler arasında gözlemlendiğini dile getirir (Krş. Plat. *Krat.* 383b-385e). Dilin toplumsal kökenlerini göz ardı eden Hermogenes, kişilerin kişisel tercihinin her zaman doğru olduğunu düşünür (Partee, 1972, s. 115). Hermogenes ile Kratylos'un görüşlerini sorgulayan, bu görüşlerin çelişkilerini ortaya çıkaran Sokrates, herhangi bir nesneye farklı bir adla seslenmenin imkânsız olduğunu söyler. Adların doğruluğunun sadece toplumsal bir uzlaşmadan ibaret olmadığını düşünür, nesnelere farklı kişiler arasında farklılık gösterip gösteremeyeceğini soruşturur. Dilin, toplumsal ve kültürel kökenlerinin ötesinde bir gerçeklikle bağlantısı olduğunu düşünür ve tartışmayı nesnelere özüne kadar götürür. Sokrates ve Hermogenes, konuşmayı bir eylem olarak kabul ederler ve adlandırmanın nesnelere doğalarıyla bağlantılı olduğu fikrine varırlar. Adlandırmayı, nesnelere üzerinde inceleme yapılmasını ve onlar hakkında fikir sahibi olunmasını sağlayan bir araç olarak görürler. Diyalogda, dilin sadece iletişim aracı olmadığı, aynı zamanda düşünce dünyasının yapı taşı olduğu ve nesnelere doğasını anlamak için kullanıldığı vurgulanır. Dilin gerçekliği nasıl yansıttığı ve sembollerin gerçek dünyayla nasıl ilişkilendirildiği konuları ön plana çıkar. Bu konular hakkında yapılan felsefi tartışmalarla dil felsefesi ve epistem-ontoloji arasındaki derin ilişkiye işaret edilir. Platon; bu tartışmalarda dil felsefesiyle ilgili görüşlerini temellendirmekten ziyade, ontoloji ve epistem ile ilgili görüşlerini tekrardan ele alıp inceler (Krş. Baxter, 1992; Barney, 2001; Aysever, 2002; Sedler, 2003; Aslan, 2005; Riley, 2005; Ilievski, 2013; Gören, 2016, s. 11).

Diyalogda "Adlar nasıl oluşur; adlar biri tarafından mı oluşturulur; adların kökeni nedir; insanlar niçin nesnelere bir ad verme gerekliliği duyar; adlandırma ile adlandırılan nesne arasında bir ilişki var mıdır; bir nesne sadece bir ada mı sahip olabilir; yoksa başka bir ada sahip olabilir mi; böyle bir durumun söz konusu olması durumunda adlardan hangisi nesnenin doğru adı olarak kabul edilir; adların doğruluğu nedir; bir adı doğru yapan nedir?" gibi sorulara cevap aranır (Plat. *Krat.* 383a-440e). Bu cevaplar iki soruna dikkat çeker: İlk adlandırma yapılırken hata yapılması ve bu hatanın sonradan aynı şekilde devam ettirilmesi durumu. Kratylos bu durumu imkânsız bulur; çünkü ilk adlandırmayı yapan yasa koyucu üstün niteliklere sahip bir kişidir ve böyle bir hata yapmış olamaz. O zaman bu noktada şöyle bir soruyla karşı karşıya kalınır: Yanlış adlar nasıl ortaya çıkmıştır? Kratylos yanlış ad diye bir şeyin olmadığını iddia eder; çünkü bir nesnenin yanlış bir adla var olamayacağını ve nesneye verilen ad doğru ise onun var olabileceğini düşünür; aksi hâlde böyle bir eylemin boş sözden öteye geçemeyeceğini ifade eder. Ad nesnesini doğru tasvir etmelidir ki adın doğruluğundan bahsedilebilsin. Adın doğruluğu, şeye (τὸ πρῶμα) gönderme yapabilesidir (Plat. *Krat.* 428e1-2). Nesnesini doğru tasvir etmeyen bir ad varlığını devam ettiremez.

Platon, adlandırmayı araç olarak gördüğünden adlandırma konusunda en yetkin kişinin yasa koyucu olduğunu ifade eder (*Krat.* 389a; 429a-b). Platon'a göre ideal bir yasa koyucunun adlandırma yaparken dört temel ilkeye dikkat etmesi gerekir. Yasa koyucu, isimleri büyük bir dikkat ve özenle seçmelidir. Bu isimlerin temsil ettikleri varlıkların özünü içermesi ve referans alındıkları nesnelere içsel olarak anlamlı bir bağ kurması beklenir. İdeal yasa koyucunun diğer bir görevi, seçilen isimlerin, isimlendirdikleri nesnelere temel doğasını doğru bir şekilde yansıttığından emin olmaktır. İsimler, bir şekilde nesnelere varlığını veya içsel niteliklerini yakalamalı ve niyet ettikleri referansların varlığını taklit etmeli veya yansıtmalıdır. Başka bir deyişle, isimler yalnızca

keyfi etiketler olmamalı, aynı zamanda nesnelerin içsel nitelikleriyle derinlemesine bağlantılı bir iletişim kurmalıdır. Yasa koyucunun amacı, isimler ile temsil ettikleri varlıklar arasında anlamlı bir uygunluk, benzerlik oluşturmaktır. Bu uygunluk, nesnelerin gerçek doğasıyla uyumlu olmalı ve dil işareti ile anlatılan kavramlar arasında bir uyum duygusu yaratmalıdır. Ancak seçilen isimler, nesnelerin özünü ve varlığın niteliğini yansıttığında ve temsil ettikleri nesnelere uygunluklarına dikkat edildiğinde varlıkların özünü doğru bir şekilde yakalayan kavramlar oluşturulabilir. Platon burada bir kanun koyucunun isimlerin yaratılmasına nasıl yaklaşması gerektiğinin formülünü verir. Bazı araştırmacılar, bu bölümün (424a-425b) Platon'un ideal bir dil yaratma yönteminin özeti olduğunu düşünür (Krs. Nehring, 1945; Anagnostopoulos, 1973; Baxter, 1992; Aslan, 2005, s. 44-45; Barney, 2011; Gören, 2016, s. 7-39).

Platon dilin doğasını anlamaya ve fikirler dünyasıyla bağlantısını kurmaya çalışırken, "Kratylos" eserinde dilin doğru ifade etme ve anlamı yansıtma yeteneğini sorgular (Krs. Luce, 1965). Dilin gerçekliği ve hakikati sınırlı bir şekilde ifade edebileceğini iddia eder; çünkü dil soyut fikirleri, somut kelimelerle doğru bir şekilde ifade edemediğinden somut dünyada var olan nesnelerin ötesinde soyut kavramları ifade eden "idealar"ın tam anlamını aktaramaz. Bundan dolayı da dil aracılığıyla aktarılan kavramlar ve bilgiler ancak "idealar"ın eksik ve sınırlı bir yansıması olabilirler. Bu da gerçeğin tam olarak ifade edilmesini sınırlar. Gerçek anlam ve bilgi, duyusal dünyanın ötesindeki evrensel "idealar"ı anlama ve ifade etmeyle elde edilir; fakat dil, duyusal dünyanın karmaşıklığı ve değişkenliği karşısında, soyut fikirleri yetersiz bir şekilde dile getirir. Platon'a göre dil, gerçek dünyadaki evrensel "ideaları" ifade etmede yetersiz ve gerçeği tam anlamıyla ifade etme konusunda sınırlı kaldığından bu durum anlamın da sınırlanmasına yol açar. Hakikate ulaşmada adlar bir noktaya kadar yardımcı olabilir; ancak var olanların doğruluğu söz konusu olduğunda adlar yetersiz kalır ve onlarla var olanların bilgisine sahip olunamaz; çünkü duyulur dünya sürekli bir değişim içinde olduğundan şeylerin kesin bilgisi elde edilemez. Sabit kalan şeylerin bilgisi ise elde edilebilir. Böylece duyular aracılığıyla elde edilemeyen, sabit kalan bu genel kavramlar "idealar" olarak adlandırılır. Platon, "idealar kuramı"yla varlık ile oluşu açıklarken hakikatin bilgisinin ne olduğunu soruşturur ve genel geçer evrensel bilginin varlığını ispatlamaya çalışır. Bu şekilde "idealar" aracılığıyla belirlenen ortak kavramlarla (Plat. *Krat.* 435a-440d) dilin araçları oluşturulabilir.

Dilin araçları; kelimeler, terimler ve kavramlardır. Platon'a göre kelimeler ve terimler, gerçek dünyadaki "idealar"ın (ἡ ιδέα/*hē idea*: idea, form; αἱ ιδέαι/*hai ideai*: idealar, formlar), yani mükemmel ve değişmez kavramların yansımalarıdır. Bu yansımalar "idealar dünyası"ndan, pay alarak var olurlar; fakat yansımalar gerçeğin, hakikatin yerini tutamaz ve asıllarını oldukları gibi temsil edemezler. Bu dünyadaki bir masa "idealar"da var olan mükemmel masa fikrinin bir yansıması, onun bir kopyasıdır. Masa kelimesi de bu kopyadan oluşturulduğuna göre gerçek anlamda "idea"larda var olan masa kavramını tam olarak karşılayamaz (Plat. *Rep.* 596b-598b). Dil, duyusal dünyadaki nesnelerin soyut fikirlerini ifade etmeye çalışırken, bu soyut fikirlerin ifadesini kısıtlar ve tam anlamıyla soyut fikirlerin karşılık geldiği şeyleri temsil edemez.

Dil, gerçeğin "ideal formlar"ına ulaşmak için kullanılır. Platon için gerçeğin ideal formları "idealar"dır (Ilievski, 2013, s. 17-18). Platon'un "idealar" kavramı ve bu kavramın dil felsefesi ile ilişkisi, onun bilgi ve gerçeklik anlayışını şekillendiren önemli unsurlardan biridir. Platon, iki ayrı varlık alanı olarak "idealar" ve "görülen dünya"yı ele alır (Plat. *Rep.* 476b-493e; 505a-532a; 585b-597e). "İdealar", sabit, değişmeyen ve mükemmel kavramların varlık alanıyken, duyulur dünya, sürekli değişen ve duyusal deneyimlerin olduğu varlık alanını ifade eder. "İdealar"ın varlık alanı, gerçek ve kalıcı

olanı; duyulur dünyanın varlık alanı ise geçici ve değişken olanı temsil eder. Bu iki varlık alanı Platon'un "epistēmē" ve "doksa" olarak adlandırdığı iki farklı bilgi türünü yansıtır (Luce, 1965). "Epistēmē" gerçek bilgiyi ve "idealar"ı ifade ederken, "doksa" duyusal dünyanın görünüşlerine karşılık gelir. Dil aracılığıyla insanlar bu iki farklı bilgi türünü kullanırlar. Ancak Platon'a göre dil, sınırlı bir araçtır ve duyusal dünyadaki gerçekliği tam anlamıyla kavrayamaz. Dilin kullandığı terimler, "idealar"ı yalnızca kaba bir şekilde yansıtabilir.

Platon'un "idealar" ve "duyulur dünya" arasında yaptığı ayırımın ve bu ayırımın dil üzerindeki etkisinin kavranması, onun dil felsefesinin anlaşılmasını sağlayan temel unsurlardan biridir. Dilin iki farklı bilgi türünü nasıl ifade ettiği ve gerçekliği nasıl yansıttığı sorunu Platon'un bilgi ve gerçeklik arasındaki ilişkinin anlaşılmasına yardımcı olur (Riley, 2005). Platon, bilginin salt duyusal deneyimlerden ziyade akıl yoluyla ulaşılan değişmez ve mutlak gerçeklere dayanması gerektiğini savunur. "Mağara alegorisi" ile duyular sonucunda elde edilen bilgilerin hakikat hakkında yanlış düşüncelerin oluşmasına sebep olacağını göstererek insanların gerçekliği algılayış biçimini ve bilgiye ulaşma sürecini anlatır. Bu alegoriye göre insanlar bir mağarada çocukluklarından itibaren ayaklarından zincirlenmiş bir şekilde yaşarlar ve ateşin karşısındaki duvara yansıttığı gölgeleri seyrederek. Mağarada gölgelerin dünyasına hapsolmuş bir şekilde gölgeleri, gerçekliğin kendisi olarak kabul ederler (Plat. *Rep.* 514a-517a). Bu gölgeler, insanların zihinlerine yansıyan *imgeler*dir ve sadece sınırlı bir gerçekliği ifade ederler. Dil de insanların bu mağara dünyasındaki gölgeleri ifade etmek için kullandıkları semboller ve kelimelerden oluşur. Eğer dil sadece gölgeleri ifade eden sembollerden ibaretse, gerçekliği tam olarak ifade etmekte yetersiz kalacaktır. Dolayısıyla "mağara alegorisi", dilin gerçekliği eksik ve yanıltıcı bir şekilde yansıttığını vurgular; çünkü dil, insanların algıladıkları dünyayı tanımlamak ve açıklamak için kullandıkları bir araçtır. Bu da insanların gerçeği anlama sürecinde duygusal etkilenmeye ve manipülasyona açık olduklarını gösterir. Alegorideki zincirler, insanları sadece duvarın önündeki gölgelere odaklanmaya zorlar ve gerçek dünyayı görmelerine engel olurlar. Duvarda gölgelerini gördükleri nesnelere isimlendirmeleri, dilin manipülatif kullanımının gerçeği çarpıtma tehlikesini ifade eder; çünkü duvardaki gölgeler gerçek nesnelere yansımalarıdır, gerçekliğin kendisi değildir. Bu bağlamda, Platon'un "mağara alegorisi" dilin, gerçekliği eksik ve yanıltıcı bir şekilde yansıttığını ve insanların gerçeği tam anlamıyla anlamak için düşünsel çaba harcamaları gerektiğini vurgular. Ayrıca, bu dil aracılığıyla insanlar, gerçek dünyanın ötesine geçmeye de çalışırlar. Platon, mağaradan dışarı çıkan kişinin deneyimini betimlerken, aslında dilin gerçeklik ile insan düşüncesi arasında bir aracı olduğunu gösterir.

Mağaradan dışarı çıkıp güneşi gören kişi ilk başta ışığın parlaklığına alışmakta ve gerçek dünyanın farklılıklarıyla yüzleşmekte zorlanabilir; ama zamanla ışığın parlaklığına alışan kişi mağarada gördüğü gölgelerin asıllarını görür ve mağaradaki görüntülerin gerçek değil, bir yansıma olduğunu fark eder. Nesnelere ve kavramların gerçek formlarını görmeye başlar. Gerçek dünyanın güneş tarafından aydınlatıldığını anlar. Aydınlanmış kişi, gerçek dünyanın özünü ve doğasını anladıkça, mağaradaki diğer insanları da aydınlatma arzusuyla dolup taşar. Bu gördüklerini geri dönüp mağaradakilere anlatmak istediğinde mağaradakiler ona inanmazlar, onu dinlemek istemezler, alıştıkları inançları değiştirme konusunda pek istekli davranmazlar (Plat. *Rep.* 514a-517a). Bu da dilin sınırlılıklarını temsil eder; çünkü "idealar dünyası"nü deneyimleyen kişi hakikatin bilgisini kopyalar aracılığıyla oluşturulan bir dille anlatmaya çalışır. "İdealar dünyası"ndaki evrensel formları deneyimleyen kişi, bu deneyimlerini ideaların bilgisine sahip olmayan ve evrensel kavramları deneyimlememiş insanlara aktarmaya uğraşır. Bu durumda dilin aracılığıyla iletilen bilgiler ve ifadeler, tamamen

objektif ve eksiksiz bir gerçekliği yansıtmayabilir; dil, insan düşüncesini ifade etmek ve iletmek için kullanılan bir araç olmakla birlikte gerçekliği tam anlamıyla ifade etme konusunda sınırlamalara sahip olur (Ilievski, 2013, s. 20-22). Ancak dil, gerçekliğin yetersiz bir yansıması olarak görülse de hakikat yolculuğuna rehberlik eder. Dolayısıyla "mağara alegorisi" bilgiyi ve gerçeği arayan insanların içsel çatışmalarını ve ilerlemesinin aşamalarını ifade ederken, dilin bu yolculukta nasıl bir araç olduğunu ve birbirinden farklı iki dünya arasında nasıl bir köprü kurduğunu da gösterir.

Mağara içindeki insanlar, duvardaki gölgelerle dünyayı algılayarak gerçeklikle temas kurmaya çalışırken, gerçek dünyanın farklı boyutlarından habersizdirler (Plat. *Rep.* 514a-518b). Dil, insanların iç dünyasındaki düşünceleri, dış dünyadaki nesnelere ve kavramları ifade ederken, aynı zamanda insanların sınırlı bir anlam dünyası içinde sıkışıp kalmalarına da yol açar. Dil sınırlıklarına, manipülatif kullanımına, yanıltıcı yönlerine ve gerçeği çarpıtma tehlikesine rağmen gölgelerle değil; "formlar"la iletişim kurarsa gerçek bilgiye ulaşmada önemli bir araç olur. Platon'un alegorisi insanların gerçekliği anlama ve ifade etme biçiminin değişebileceğini gösterir. Mağaradan çıkan kişi, gerçek dünyayı keşfetmeye başladıkça, dilin anlam dünyası da genişler. Ancak bu süreç, zorlayıcıdır; çünkü alışlagelmiş düşünce kalıplarının ötesine geçmek ve gerçekliği sorgulamak, dilin sınırlarını zorlamayı gerektirir. Bu noktada, gerçek bilginin peşinde olanların, yalnızca kelimelerin yüzeyine değil, onların ardındaki gerçek anlama odaklanmaları gerekir. Dil, sadece duvarın önündeki gölgeleri yansıtmakla sınırlı değildir. Gerçek bilginin peşinde olanlar için dil, iç dünyadaki düşünceleri, dış dünyadaki gerçekliği ve kavramları ifade etmenin yanı sıra gerçeklik ve hakikat arasındaki bağlantıyı kurmaya yardım etmelidir. Platon'un alegorisinde dilin araçsal bir işlevden, çok daha derin ve anlamlı bir rolü olduğu görülür.

Platon'un dil felsefesi ile bilgi felsefesi arasında kurduğu ilişki, gerçekliği ve doğru anlamı ifade etme amacını içerir. Dil, gerçekliği yansıtmaya çalışırken, bilgi felsefesi akıl yoluyla gerçekliğe ulaşma çabasını temsil eder. Dil, Platon'un gördüğü gibi gerçekliği yansıtan bir araçtır; ancak bu gerçekliği tam anlamıyla ifade etme yeteneği sınırlıdır. Dilin sınırlamaları, soyut kavramların ve mükemmel "idealar"ın ifade edilmesini zorlaştırabilir. Nitekim Platon'a göre akıl yoluyla gerçek bilgiye ulaşmak, bu sınırlamaların ötesinde bir bilgiye erişmeyi mümkün kılar. Onun düşünceleri, gerçeklik dünyasının zihinsel bir temsilini oluşturmayı ve bu temsili doğru bir şekilde ifade etmeyi amaçlar. Gerçek bilgi ve doğru anlam, bu fiziksel dünyanın ötesindeki, değişmez ve mükemmel olan "ideal formlar" dünyasında bulunur. Örneğin güzellik, adalet, iyilik gibi kavramlar Platon'a göre "ideal formlar"dır ve fiziksel dünyadaki şeyler bu "ideal formlar"ın yansımalarıdır. Dolayısıyla, gerçek bilgiye ve doğru anlama ulaşmak, dilin sınırlamalarını aşarak "ideal formlar"ı anlamak (Ilievski, 2013, s. 15-16) ve bu formları doğru bir şekilde ifade etmekle mümkün olur.

Platon'un felsefesinde, mantıksal kavramlar dünyası veya "ideal formlar dünyası", gerçek bilginin kaynağı olarak görülmekte ve tikel (özgün, bireysel) nesnelere nedenleriyle ilişkilendirilmektedir (Poyraz, 2004, s. 232-234). "İdeal formlar" aynı zamanda tikel nesnelere nedenlerini de temsil eder. Platon'a göre fiziksel dünyadaki şeyler, "ideal formlar" dünyasında var olan formlardan pay alarak oluşurlar. Örneğin, bir sandalye yapılırken, onun "sandalyelik" olarak adlandırılabilen bir ideal formu bulunur ve fiziksel sandalye bu "ideal form"a uygun olarak var olur. Bu nedenle "ideal formlar", tikel şeylerin nedenleri olarak görülür. Platon "Timaios" adlı eserinde, "ideal formlar"ın ve dünyanın yaratılışını anlatırken, "ideal formlar"ın tikel nesnelere temelinde yatan gerçeklikler olduğunu ve fiziksel dünyanın bu "ideal formlar"ın bir yansıması olduğunu açıklar. Bu eserde "Demiourgos" adını verdiği bir yaratıcı ilkeyi

kullanarak “ideal formlar” dan hareketle fiziksel dünyanın oluşturulmasını anlatır (*Tim.* 29d-30c). Platon’un felsefesinde “ideal formlar” dünyası, gerçek bilginin kaynağı olarak görülür ve aynı zamanda tikel nesnelere nedenlerini temsil eden ilkörnekler’dir (τὰ παραδείγματα/*ta paradeimata*; Bkz. *Plat. Parm.* 132d). Bundan dolayı dilin de gerçek anlamı ifade etmek için “ideal formlar” dünyasına işaret edebilme yetisine sahip olması gerekir; çünkü duyu verileri kişiye, zamana ve duruma göre değişirler; kendi başlarına bir gerçekliğe sahip değildirler ve doğru bir kavrayış oluşturamazlar, dahası doğru bilginin kaynağı da olamazlar. İyi, adil, güzel gibi kavramların özü hakkında, gerçekte ne olduklarıyla ilgili bir bilgi veremezler (*Plat. Thet.* 151a-152b; 201c-d). Kavramlar gözlem yapılarak algıyla oluşturulamazlar. Gerçek bilginin kaynağı da mantıksal kavramlar dünyasıdır (*Plat. Phaid.* 74a-c). Mantıksal kavramlar dünyası olan “idealar”, duyulur dünyadaki tikel şeylerin nedenleri olduklarından duyulur dünyadaki tekil nesnelere varlıklarını “idealar” a borçludurlar. Bu noktada dilin bir parçası olan kavramların nasıl oluşturulduğu, doğruluğun ifade edilmesi konusunda önem taşır.

Kavramların nasıl olduğu Platon’un bilgi ve varlık görüşü çerçevesinde ele aldığı bir konudur. Bilgi ile varlık türleri arasında kesin bir ayırım yapmasına olanak sağlayan iki dünya görüşüyle “imgeler” in seviyesinden “idealar dünyası” na nasıl ulaşıldığını gösterir ve kavramların oluşumunu “Devlet” eserinde varlığı görülen (ὄρατος, ἦ, ὄν) ve düşünülen (νοητός, ἦ, ὄν) dünya olarak ikiye ayırdığı “bölünmüş çizgi analogisiyle” temellendirir.¹ Platon, görülen ve düşünülen dünyaya karşılık gelen iki farklı bilgi ve varlık türünden hareketle (*Plat. Rep.* 509d-511e) gözle görülen dünya nesnelere düşünülen dünya ideaları arasında bir ayırım yapar. Gözle görülen dünyanın sürekli değiştiğini ve dolayısıyla gerçeklikten uzak olduğunu düşünür. Buradaki nesnelere ve olgular; gölgeler, suyun yansımaları ve parlak yüzeylerdeki görüntüler gibi “imgeler” (αἱ εἰκόνες/*hai eikones*) aracılığıyla algılanırlar. Ancak bu “imgeler”, fiziksel nesnelere sınırlı ve yanıltıcı temsilleri olduğundan fiziksel nesnelere ayrı bir gerçekliği ifade edemezler. Bu “imgeler”, *eikasia*’nın (ἡ εἰκασία) nesnelere dirler (Cevizci, 1994, 49-55). *Eikasia*; duyusal, imgesel, tikel nesnelere olduğu görünüşler dünyasının en alt seviyedeki bilgisini temsil eder. Ontolojik olarak duyusal dünyadaki nesnelere kopyaları olan *eikasia*, epistemolojik açıdan bu kopyaların nasıl bilindiğini ifade eder (Notopoulos, 1933, s. 194-203; Hamlyn, 1958, s. 14-23). Bu seviyede insanlar dünyadaki nesnelere gözlemler ve imgeler aracılığıyla bilir, tanır; ancak bu gözlemler sınırlı ve yanıltıcıdır. Dil bu noktada gözlemlerden elde edilen kopyaları temsil eden *imgeleri* kullanır, onlar aracılığıyla dünyayı anlamaya, yorumlamaya ve bilgiyi elde etmeye çalışır; ancak böyle bir çaba gerçek bilgiye ulaşmak için yetersizdir.

Platon’a göre, *eikasia* seviyesinden sonra, bilgi *pistis* (ἡ πίστις) seviyesine yükselir. *Pistis*, gerçek bilgiye daha yakın bir seviyede bulunsa da hâlâ tam anlamıyla gerçek (ἡ ἀλήθεια/*alētheia*) bilgi değildir; çünkü varlık ile yokluk arasındaki dünyada bulunur ve “idealar” dünyasının yansımaları olan duyusal dünyayı temsil eder. *Pistis*, insanların canlı varlıklar, bitkiler ve insan yapımı tüm nesnelere hakkındaki inançlarını ve kanaatlerini ifade eder, doğru bilgi ile yanlış arasında yer alır (*Plat. Rep.* 510a.5-10). Platon’a göre

¹ Platon “Devlet” eserinde görülen ve düşünülen olmak üzere iki ayrı dünyadan bahseder. “Görülen dünya” Türkçede “duyulur dünya” olarak da kullanılan üç bitimli ὄρατος, ἦ, ὄν (*horatos*) sıfatıdır. Bu sıfat “gözle görülebilir, aleni, belli, açık” gibi anlamlara gelmektedir ve Türkçeye “görmek, duyularla algılamak, gözlemlemek” olarak çevrilen Eski Yunanca ὁρᾶν (*horan*) fiilinden türetilmiştir (Çelgin, 2011, s. 475; <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/morph?l=ὄρατος&la=greek#lexicon> [Erişim Tarihi: 20.07.2023]). “Düşünülen dünya” olarak Türkçeye çevrilen kelime ise üç bitimli νοητός, ἦ, ὄν (*noētos*) sıfatıdır. *Noētos* sıfatı; Eski Yunanca “düşünmek, farkına varmak, anlamak” fiili νοεῖν (*noein*)’den türetilmiştir ve “zekâyla algılanabilen, düşünülebilir, anlaşılabilir, kavranabilir” anlamına gelmektedir (Çelgin, 2011, s. 449; <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/morph?l=noētos&la=greek#lexicon> [Erişim Tarihi: 20.07.2023])

pistis, *eikasia*'dan daha gerçek ve anlaşılır bir bilgi türü (Taner, 1970, s. 82-85) olsa da gerçek bilgiye ulaşmada yetersizdir. Dolayısıyla dil de *pistis* seviyesinde hakiki bilgiyi tam olarak ifade edemez; çünkü gerçek bilgi *noēsis* seviyesinde, düşünülen dünyada bulunur.

Platon, düşünülen dünyayı da kendi içinde *dianoia* (ἡ διάνοια) ve *noēsis* (ἡ νόησις) olarak ikiye ayırır. Platon, *dianoia* bölümünde, ruhun taklit edilen nesnelere "imgeler" olarak ele aldığı önceki bölümden farklı bir yöntem kullanır. Bu aşamada imgeler yerine varsayımlardan (*hypothesis*) başlayıp sistemli bir şekilde ilerleyerek *form*'ları (τὸ εἶδος/*to eidos*) kullanır. Bu *form*'lar aracılığıyla sistematik bir şekilde araştırma yapar ve sonuca ulaşır. *Dianoia*, matematiksel bilgiyi temsil eder. Platon'a göre, matematiksel bilgi varsayımsal düşünce, yani *dianoia* tarafından sağlanır. Matematik, doğuştan kabul edilen varsayımlarla ilgilenir ve içinde çelişmeyen mantıksal zorunlulukları içerir. Bu nedenle, gerçek bilginin ilk adımını matematik oluşturur; ancak *dianoia*'ya karşılık gelen ontolojik nesnenin tam olarak ne olduğu açık değildir. Bazı araştırmacılar "matematiksel ara nesnelere" in, bazıları da idealar"ın *dianoia*'nın ontolojik nesnelere olduğunu düşünür (Krs. Wilson, 1904, s. 258-259; Stocks, 1911, s. 82-86; Ferguson, 1921; Robinson, 1941, s. 192-213; Fogelin, 1971, s. 377-381; Cevizci, 1994, s. 64-70; Cresswell, 2012, s. 90-103; Dağtaşoğlu, 2013, s. 115-120).

Düşünülen dünyanın ikinci bölümü, daha yüksek bir düşünme seviyesini temsil eden *noēsis*'tir. *Noēsis*, duyuusal verilere dayanmayan soyut kavramlarla ilişkilendirilen düşünme biçimidir. Platon, *noēsis*'in daha üstün bir bilgi türü olduğunu belirtir ve aklın diyalektik bilgiyle bazı şeyleri anlayabildiğini ifade eder. *Noēsis*, "idealar"ın bilgisini temsil eder (Riley, 2005, s. 113-127). Bu aşamada görülen dünyanın bilgisiyle düşünülen dünyanın bilgisi arasındaki ayrıma vurgu yapar. Platon'a göre, matematiksel ve geometrik bilimler varsayımlardan yola çıktığı için gerçek bilgiye tam olarak ulaşamazlar; ancak gerçek bilgiye giden yolda önemli bir adımı temsil ederler. Bu bilimler soyut kavramları ve evrensel gerçeklikleri incelemek için soyut düşünceyi kullanırlar ve soyut düşüncenin ürünleri olan evrensel gerçeklikleri açıklamak için de dilin gücünden yararlanırlar. Gerçek bilgiye ulaşmak için duyuusal veriler gibi varsayımsal düşüncenin de terk edilmesi gerekir. Böylece *noēsis* ile gerçek bilgi elde edilir. Bu sayede doğrudan "idealar"ın zorunlu ve ebedi önermelerini içeren bilgiye ulaşılır (Plat. *Rep.* 511b-dc; Akgün Kaya, 2021, s. 426-432).

"Bölünmüş çizgi analogisi"nde Platon, en alt düzeyden (*eikasia*) başlayarak en yüksek düzeye (*epistēmē*) doğru ruhun yolculuğunun temsilini gösterir (Plat. *Rep.* 509d-513e; Riley, 2005). Bu analogi hem ontolojik (varlık) hem de epistemolojik (bilgi) açıdan bir derecelendirmeyi ifade eder. İnsanın bilgiyi elde etmek için duyuusal dünyadan, düşünülen dünyaya ve en sonunda "idealar"ın dünyasına yükselmesi gerektiğini vurgular. Platon'un bu analogisi, bilgi arayışının ve insanın bilinç düzeyinin evrimini anlatarak gerçek bilginin ne olduğunu ve ona nasıl ulaşılacağını açıklar. Aynı zamanda bu analogi dilin ve düşüncenin gerçeğe ulaşmadaki rolünü açıklamak için kullanılan bir metafor olarak da değerlendirilebilir. Analogi, dil ve düşüncenin gerçeğe ulaşmadaki aşamalarını ve sınırlılıklarını anlamayı sağlar. Kavramlar, varsayımlar, imgeler ve *pistis* (inanç), dilin öğeleri ve aynı zamanda Platon'un düşüncesinin temel taşlarıdır. *Eikasia* (sanı), analogide duyuusal algıların ve basit düşüncelerin temsil edildiği aşamadır. Bu düşünce seviyesi gerçek bilgiye ulaşmak için yetersizdir; çünkü duyuular ve algılar yanıltıcıdır. Dil, *eikasia* aşamasında algılanan nesnelere ifade etmek ve yorumlamak için kullanılır; gerçeği tam olarak dile getiremez ve bu düşünce seviyesinde gerçek bilgiye ulaşması imkânsızdır. *İmgeler*, duyuusal algıların ve basit düşüncelerin temsilidir. Bu nokta dilin gerçekten, hakikatten uzak ve yanıltıcı olabileceği bir düşünce düzeyini ifade eder; ancak dilin işlevi, nesnelere doğasını doğru bir şekilde yansıtmak olmalıdır (Partee, 1972,

s. 116-119). *Pistis* (inanç) aşaması, duyuşsal dünyadaki nesnelere anlama seviyesini temsil eder. Bu düşünce seviyesinde de gerçeğe tam olarak ulaşamaz. Dil, duyuşsal verileri ifade ederken bile gerçek bilgiyi tam olarak yansıtmada yetersiz kalır. *Dianoia* (düşünce) aşamasında soyut ve matematiksel kavramlar bulunur. Dil, bu aşamada soyut kavramları ifade etmeye çalışırken, hakikatin tam anlaşılamayacağı gerçeğini yansıtır. *Dianoia* varsayımların kullanıldığı düşünce düzeyi olup bilgi henüz kesin ve evrensel değildir. Varsayımların sınırlılıkları, dilin anlamın tam ifadesini sağlayamayacağını gösterir. *Noēsis* (bilgi); en üst düşünce seviyesini temsil ederken, dil de gerçek bilgiyi ifade eder. Bu düşünce seviyesinde dil aracılığıyla soyut kavramlara, “idealar” a ve gerçek bilgiye ulaşılır. Dilin ve isimlerin doğru kullanımıyla gerçekliğı anlama ve öğrenme süreci gerçekleşmiş olur (Ilievski, 2013, s. 7-18).

Platon’un “bölünmüş çizgi analojisi” dilin ve düşüncenin gerçeğe ulaşmadaki aşamalarını belirtirken, gerçek bilginin *noēsis* aşamasında elde edildiğini gösterir. Dil, gerçeğe ulaşmada sınırlıdır ve tam anlamıyla kesin ve evrensel bilgiye ulaşma zorluğunu yansıtır. Dil, gerçekliğı sadece kısmen yansıtır ve dilin kendisi gerçekliğe bir adım uzaklıktadır (Partee, 1972, s. 119-121). Platon’un amacı, gerçeğe ulaşmada bu aşamaların farkındalığını artırmak ve ideal bir bilgiye yaklaşmanın zorluklarını vurgulamaktır. Analoji, dilin ve düşüncenin sınırlarını, bu sınırları aşma sürecini ve gerçeği tam olarak ifade etmenin zorluğunu anlamaya yardımcı olur (Riley, 2005). Dilin yetersiz olduğu noktalarda, düşüncenin evrimi ve gerçeğe yaklaşma süreci belirginleşir. Bu bağlamda, Platon’un dil felsefesi, dilin kullanımıyla gerçeği anlamaya ve iletişimde karşılaşılan zorlukları aşmaya çalışan bir yol izler.

Dil, felsefi düşünme ve diyalektik yöntemleri kullandığında gerçekliğı anlamaya yaklaşır. Bu noktada, Platon’un *anamnesis* teorisi (ή ἀνάμνησις: hatırlama), dilin rolünü daha da derinleştirir. İnsanlar daha önceden sahip oldukları bilgiyi hatırlamak için dilsel ve düşünsel bir çaba içine girerler. Dolayısıyla, dil sadece dış dünyadan bilgi getirmekle kalmaz, aynı zamanda içsel bilgiyi açığa çıkarmaya da yardımcı olur. Platon’a göre insanların ruhları önceki yaşamlarında bilgiye sahipti; çünkü ruh “idealar âlemi” ndeydi. “İdealar âlemi”nde duyular dünyasındaki şeylerin asıllarını görüp güzel (καλός/*kalos*), adil (δικαίος/*dikaios*), iyi (ἀγαθός/*agathos*) gibi kavramların özüne, bilgisine sahip olur; ancak doğumla birlikte geçirilen bir sarsıntıyla gerçeğin bilgisini unuttur (Plat. *Phaid.* 72e-74b) ve bu bilgileri unuttuktan sonra yaşamına görünüşler dünyasında devam eder. Dil, insanların bu içsel bilgilerini hatırlamasına yardımcı olabilir. Ancak bu hatırlamayı gerçekleştirebilmek için dilin doğru kullanılması; dilsel ve düşünsel bir çaba içine girilmesi gerekir. Dil, “ideal formlar”ı ifade etmek ve paylaşmak için kelimeleri, kavramları kullanır. Kelimeler ve kavramlarla insanların “idealar dünyası”nda sahip oldukları bilgileri, yeryüzündeki yaşamlarında ifade etmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda doğru ifadeler ve sorularla insanların daha önceki yaşamlarında sahip oldukları bilgileri yeniden düşünmeleri teşvik edilir. Bu şekilde dil, bilincin uyarılmasına ve içsel bilgilerin yüzeye çıkarılmasına yardımcı olur. Platon “Menon” diyalogunda eğitimsiz bir köleye doğru sorular sorarak dilin doğru kullanılması sonucunda kölenin ruhunda var olan ideaların bilgisinin nasıl açığa çıkarıldığını gösterir (Plat. *Men.* 70a-98b; Palumbo, 2018, s. 103-111). Bu olayda dil, düşünsel bir çabanın parçası olarak kullanılıp hakikatin bilgisinin hatırlanmasına yardımcı olur. Bu da gösteriyor ki doğru kişinin rehberliğinde yapılan felsefi inceleme ve sorgulama yoluyla insanlar, içsel bilgilerini derinlemesine anlayabilirler ve bu bilgileri ortaya çıkarabilirler. Platon’un bu görüşleri, dilin sadece basit bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda düşünsel süreçlerde önemli bir rol oynayabileceğini ve insanın içsel bilgisini uyandırmada kullanılabileceğini gösterir.

Sonuç

Platon'un dille ilgili görüşleri, bilgi felsefesi ve ontoloji düşüncesinin temel parçasını oluşturur. Dilin gerçekliği ifade etmedeki yetersizliği ve gerçek bilgiye ulaşmanın zorluğu, Platon'un felsefesinin merkezinde yer alır. Analogileri ve felsefi eserleri, dilin ve düşüncenin rolünü anlama konusunda derinlemesine bir düşünce sürecini yansıtır. Dilin, soyut ve mükemmel kavramları, evrensel gerçeği anlama ve açıklama konusunda yetersiz kaldığına dikkat çekilerek sınırlılığı vurgulanır. Ancak tüm bu sınırlılıklarına rağmen Platon'un felsefesinde dilin pratik bir iletişim aracı olmanın ötesinde derin düşünsel ve felsefi bir işleve sahip olduğu, gerçekliği ve düşüncenin doğasını anlama ve ifade etme sürecinde önemli rolü olduğu kabul edilir.

Platon, "Kratylos" diyalogunda dil, bilgi ve gerçeklik arasındaki karmaşık ilişkileri düşünce sistemi çerçevesinde ele alır. Eserde dilin ve adlandırmanın özünü ortaya çıkarmaya çalışırken, aynı zamanda sembolizmin ve gerçekliğin doğasını sorgular. Bu sorgulamayı da epistēmē ve ontoloji görüşleri üzerine inşa eder. Dilin; iletişim, gerçeklik, bilgi ve varlık gibi temel felsefi konularla nasıl etkileşimde olduğunu vurgular. Dili hem bireysel düşünceyi ifade etmek hem de başkalarına bilgi iletmek için bir araç olarak görür. Bu nedenle, Platon'un dil hakkındaki düşünceleri, iletişim ve düşünce ile doğrudan ilişkilidir.

"Kratylos"un diğer önemli yönü dil ve anlam üzerine felsefi tartışmalar yaparak dilin özünü ve kelimelerin gerçek anlamını, adların kökenini ve kullanımını dikkatli bir şekilde sorgulama çabasıdır. Bu çabayla felsefi düşüncenin analitik yönünü yansıtarak dilin doğası ve anlamının karmaşıklığına odaklanır. Adların veya kelimelerin doğru ve uygun bir şekilde seçilmesi, şeylerin gerçek doğasını anlamak için önemli bir adım olarak görülür. Adların kendiliğinden şeylerin doğasını yansıtan bir güçleri olmadığı ve adların kullanılmasıyla şeylerin doğasının tam olarak anlaşılamayacağı ileri sürülür. Bunun yerine, doğrudan şeylere yönelmek ve onları kendi özleriyle anlamaya çalışmak gerektiği ve şeylerin doğası hakkında bilgi edinmenin kelimelerle değil, doğrudan şeyleri gözlemlemek ve anlamakla mümkün olduğu temellendirilir. Dünyanın kelimelerle tam anlamıyla kavranamayacağından dolayı şeylerin doğrudan incelenmesi gerektiği vurgulanır.

Platon'da şeylerin doğrudan incelenmesi bilginin elde edilmiş yoluyla bağlantılıdır. Bilginin elde edilmiş yolu dilin gerçeklik ile ilgili ilişkisini açığa çıkarır. Platon dil ve gerçeklik ilişkisini "dil sınırlılıkları, dilin yansıttığı "idealar", "dil manipülatif potansiyeli", "dil rolü", "bölünmüş çizgi analogisi", "mağara alegorisi", "anamnēsiss (ἡ ἀνάμνησις; hatırlama)", "gibi kavramsal tartışmalar ekseninde ele alır. Platon'un, "bölünmüş çizgi analogisi" ve "mağara alegorisi", gerçeğe ve bilgiye ulaşmada dilin rolünü yansıtır. Analogi, dil felsefesi ve ontoloji konularında derin bir düşünceyi temsil eder. Dilin ve bilginin doğası, gerçeklik algısı ve sembolizmin rolü gibi konular bu analogi üzerinden ele alınır. Bu analogi, dilin sınırlarını vurgulayarak gerçek bilgiye ulaşmanın zorluklarını, insanların bilgiye ulaşma çabalarının aşamalarını ve bu aşamaların her birinin kendi içindeki kavramsal tartışmalarını öne çıkarır. Platon'a göre, gerçek bilgi ve evrensel gerçeği anlamak için soyut kavramlara, "idealar"a ve düşüncenin en yüksek seviyesine ihtiyaç vardır. Ancak dil bu soyut ve evrensel kavramları ifade etmekte sınırlı olduğundan gerçek bilgiye tam anlamıyla ulaşamaz. Gerçek bilgiye ulaşmak için akıl yoluyla çaba sarf edilmesi gerekmektedir. Platon'a göre felsefi düşünme ve diyalektik yöntemler, dilin sınırlamalarını aşmak için kullanılan araçlardır. Platon, dilin yetersizliğine rağmen, epistēmē adını verdiği bilimsel bilginin en yüksek düşünce seviyesi olan noēsis ile gerçek bilgiye ulaşabileceğine inanır. Dil, düşüncenin farklı seviyelerini ifade etmekte sınırlı olabilir; ancak bu sınırlılıkları aşarak gerçek bilgiye ulaşabilir. Bunun

için dilin insanların düşünsel yolculuklarında rehber olarak işlevsel bir rol üstlenmesi, gerçekliği anlamalarına ve “idealar” gibi evrensel kavramları keşfetmelerine yardımcı olması gerekir. Platon’un felsefesinde öne çıkan temel sorun evrensel, genel-geçer bilgiye ulaşmaktır. Dil de bu gerçekliğin ifade ediliş aracı olarak Platon’un felsefesinde yerini alır.

Platon’da dil; kelime ve ifade kullanımı, soru sorma ve felsefi inceleme, düşünsel çaba ve felsefi sorgulama ile *anamnesis* (hatırlama) sürecine katkı sağlar. Platon’un dile, düşünceyi ifade etme ve içsel bilgileri hatırlama sürecine katkıda bulunma rolü verdiği görülür. Platon’un felsefesinde dilin doğru kullanımı, mantıklı ifadelerin ayırt edilmesi ve felsefi düşünce süreçleri, içsel bilgilerin hatırlanmasına ve *anamnesis*’in gerçekleşmesine katkı sağlayan araçlar olarak konumlandırılır. Dil, insanların kendilerine ait bilgeliği yeniden keşfetmelerine yardımcı olur.

Sonuç olarak, Platon’un dil felsefesi ve bilgi kuramı, insanların gerçeğe ulaşma süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına ve dilin sınırlılıklarının kavranmasına yardımcı olan felsefi bir yaklaşım sunar. Aynı zamanda dilin, içsel bilgiyi uyandırmada ve insanların kendilerine ait bilgeliği yeniden keşfetmelerine yardımcı olabileceğini gösterir. Platon’un felsefesinin dilin ve bilginin doğası üzerine düşünme ve tartışma konularında hâlâ büyük bir öneme sahip olduğu, filozofların ve dil bilimcilerin çalışmalarını etkilemeye devam ettiği görülür. Platon, antik düşünce tarihinde büyük bir etki bırakan ve hâlâ güncelliğini koruyan bir filozof olarak dil çalışmalarında yerini alır.

Kaynaklar

Antik Kaynak Kısaltmaları ve Edisyonları

Plat. *Krat.* (= Platon, Kratylos)

Platon (1900). *Cratylus, Platonis opera vol. 1* (ed. J. Burnet). Oxford: Clarendon Press.

Platon (2016). *Kratylos: Giriş, Metin Çeviri ve Dizinler*, cilt 1. (çev. E. Gören). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Platon (2018). *Kratylos* (çev. C. Karakaya). İstanbul: İletişim Yayınları.

Plat. *Men.* (=Platon, Menon)

Platon (1903). *Meno, Platonis opera vol. 3* (ed. J. Burnet). Oxford: Clarendon Press.

Platon (2011). *Diyaloglar* (çev. T. Aktürel). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Plat. *Parm.* (=Platon, Parmenides)

Platon (1901). *Parmenides, Platonis opera vol. 2* (ed. J. Burnet). Oxford: Clarendon Press.

Platon (2011). *Parmenides* (çev. A. Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınevi.

Platon (2018). *Parmenides* (çev. S. Babür). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Plat. *Phaid.* (=Platon, Phaidon)

Platon (1900). *Phaedo, Platonis opera vol. 1* (ed. J. Burnet). Oxford: Clarendon Press.

Platon (2001). *Phaidon* (çev. H. R. Atademir ve K. Yetkin). İstanbul: Sosyal Yayınları.

Platon (2012). *Phaidon: Ruh Üzerine* (çev. N. Kalaycı). İstanbul: Kabalcı Yayınları.

Plat. *Rep.* (=Platon, De re publica/πολιτεία)

Platon (1902.). *Respublica, Platonis opera vol. 4* (ed. J. Burnet). Oxford: Clarendon Press.

Platon (2017). *Devlet* (çev. S. Eyüpoğlu ve M. A. Cimcoz). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Plat. *Soph.* (=Platon, Sophista)

Platon (1900). *Sophista, Platonis opera vol. 1* (ed. J. Burnet). Oxford: Clarendon Press.

Platon (2000). *Sofist/Σοφιστής* (çev. C. Karakaya). İstanbul: Sosyal Yayınları.

Platon (2021). *Sofist* (çev. Ö. N. Soykan). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Plat. *Tht.* (=Platon, Theaitetos)

Platon (1900). *Theaitetus, Platonis opera vol. 1* (ed. J. Burnet). Oxford: Clarendon Press.

Eflatun (1945). *Theaitetos* (çev. M. Gökberk). Ankara: MEB Yayınları.

Platon (2016). *Theaitetos* (çev. B. Akar). Ankara: BilgeSu.

Plat. *Tim.* (=Platon, Timaios)

Platon (1902). *Timaeus, Platonis opera vol. 4* (ed. J. Burnet). Oxford: Clarendon Press.

Cornford, F. M. (2022). *Platon'un Kozmolojisi: Timaios Çevirisi ve Açıklaması* (çev. Ö. Orhan). İstanbul: AlBaraka Yayınları.

Modern Kaynaklar

Akgün Kaya, E. (2021). *Platon'un Bilgi Felsefesi* (ed. N. E. Akyürek Şahin, F. Onur ve M. E. Yıldız). Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayınevi.

Anagnostopoulos, G. (1973). The Significance of Plato's Cratylus. *The Review of Metaphysics*, 27 (2), 318-345.

Aslan, H. (2005). Kratylos: Gerçekliği Araştırmanın Aracı olarak Dil. *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 5, 40-48.

Aysever, L. (2002). Kratylos: Adların Doğruluğu ve Bilgi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 153-166.

Barney, R. (2001). *Names and Nature in Plato's Cratylus*. New York, London: Routledge.

Baxter, T. M. S. (1992). *The Cratylus: Plato's Critique of Naming*. Leiden, Boston: Brill.

Cevizci, A. (1994). Platon'un Devlet'teki Bölünmüş Çizgi Analojisi. *AÜDTCF Araştırma Dergisi*, 15, 31-134.

Cresswell, M. J. (2012). Mathematical Entities in the Divided Line. *The Review of Metaphysics*, 66 (1), 89-104.

Çelgin, G. (2011). *Eski Yunanca-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Dağtaoğlu, A. E. (2013). Politeia'daki Bölünmüş Çizgi Analojisi'nde Matematik Ara Nesnelere Sorunu. *MJH*, III (1), 111-124.

Ferguson, A. S. (1921). Plato's Smile of Light Part I: The Smiles of the Sun and the Line. *The Classical Quarterly*, 15 (3/4), 131-152.

Fogelin, R. J. (1971). Three Platonic Analogies. *The Philosophical Review*, 80 (3) 371-382.

Gören, E. (2016). *Kratylos'a Yorumlar: Physis-Nomos Karşıtlığı Bağlamında Filolojik ve Yorumbilimsel Bir İnceleme*, 2. Cilt. İstanbul: Dergâh Yayınları.

- Gürsoy, İ. (2015). *Platon'da Varlık ve Bilgi Bağlamında Ad, Adlandırma ve Adlandırılan İlişkisi*. Yüksek Lisans. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Hamlyn D. W. (1958). Eikasia in Plato's Republic. *The Philosophical Quarterly*, 8 (30), 14-23.
- Ilievski, V. (2013). Language and Knowledge in Plato's Cratylus. *A Journal of Philosophical Inquiry*, 35, 7-25.
- İhsan, G. (2018). *Dil ve İdea: Platoncu Muhayyel Bir Dil Felsefesine Giriş*. İstanbul: Külliyyat Yayınları.
- Luce, J. V. (1965). The Theory of Ideas in the "Cratylus". *Phronesis*, 10 (1), 21-36.
- Nehring, A. (1945). Plato and the Theory of Language. *Traditio*, 3, 13-48.
- Notopoulos, J. A (1933). The Meaning of Εἰκασία in the Divided Line of Plato's Republic. *Harvard Studies in Classical Philology*, 44, 193-203.
- Palumbo, L. (2018). *Mimēsis in Plato's Meno* (ed H. L. Reid ve J. C. Delong). The Many Faces of Mimesis: Selected Essays from the 2017 Symposium on the Hellenic Heritage of Western Greece 3, Iowa: Parnassos Press, 103-111.
- Partee, M. H. (1972). Plato's Theory of Language. *Foundations of Language*, 8 (1), 113-132.
- Poyraz, H. (2004). Adlandırmanın Doğası ve Adların Nesnesine Uygunluğu Ekseninde Doğalcılık-Uzlaşmacılık Tartışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 226-242.
- Riley, M. W. (2005). *Plato's Cratylus: Argument, Form, and Structure*. Amsterdam, New York: Brill.
- Robinson, R. (1941). *Plato's Earlier Dialectic*. New York, London: Ithaca.
- Sedley, D. (2003). *Plato's Cratylus*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stocks, J. L. (1911). The Divided Line of Plato Rep. VI. *The Classical Quarterly*, 5 (2), 73-88.
- Taner, R. G. (1970). ΔΙΑΝΟΙΑ and Plato's Cave. *The Classical Quarterly*, 20 (1) 81-91.
- Wilson, J. C. (1904). On the Platonist Doctrine of the ἀσώβλητοι ἀριθμοί. *Classical Review*, 18, 247-260.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1234-1248.
|| Geliş Tarihi-Received: 11.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 17.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1358684

Shakespeare ile Mevlânâ'nın Aşk ve Ölüm Anlayışlarının Karşılaştırmalı Bir Analizi

A Comparative Analysis Shakespeare and Mevlânâ's Conceptions of Love and Death

Seher ÖZSERT*

Öz

Bu makale Doğu ile Batı edebiyatının iki önemli ismini eserlerine yansıyan aşk ve ölüm anlayışları çerçevesinde karşılaştırmaktadır. Tasavvuf edebiyatının önde gelen isimlerinden Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî yaşantısını aşka adanmış, derinden hissettiği Allah sevgisini hem hayatının her anına hem de dizelerine aktarmış bir filozof, şair ve mutasavvıftır. Mevlânâ'da aşk ve ölüm kavramları birbirini tamamlayıcı meseleler olarak hayatın merkezindedir. Mevlânâ sevdiğine kavuşmayı bekleyerek geçirdiği ömrün sonundaki ölüm anını sevgiliye kavuşacağı gece anlamına gelen "Şeb-i Arûs" olarak adlandırır. Bu felsefeye göre ölüm mutasavvıf için bir bitiş ya da ayrılık değil, sonsuz bir hayatın başlangıcını temsil eder. Rönesans dönemi İngiliz edebiyatının duayenlerinden William Shakespeare'in de dizelerine yansıyan aşk odaklı bir yaşam ve evrensel nitelikte birleştirici bir ölüm söz konusudur. Bu çalışma, Mevlânâ'nın tasavvuf felsefesinden yola çıkarak, Shakespeare'in bir insana olan aşkından kaynaklanarak eserlerine yansıttığı tasvirlerindeki olağandışılık aslında yaratılışın özünde var olan metafiziksel boyutta aşkı aramaya ve yüceltmeye çalıştığını inceler. Varoluşsal sorgulamalarla aşk ve ölüm arasında yaşamın anlamını arayan Shakespeare, Mevlânâ'nın bu dünyaya tamah etmeyip asıl sevgiliyle buluşma anını betimlemesine benzer ifadeler kullanarak ölümün ayırıcı değil aksine birleştirici özelliğinden bahseder. Shakespeare, Mevlânâ'nın felsefesinin özünde var olan ilahî gaye ile yazmasa da şiirlerinde tüm yaşamı çevreleyen aşkın heybetinden bahseder ve insanoğlunun kâinatın özü olan bu sevdaya nasıl kayıtsız kalabildiğinden yakınır. Sonuç olarak bu araştırma, Doğu ve Batı edebiyatlarının öne çıkan edebi kişiliklerinden olan Mevlânâ ve Shakespeare'in eserlerinde yaşamın özüne vâkıf olan aşk ve ölüm kavramlarının nasıl incelendiğini ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tasavvuf felsefesi, Mevlânâ, Shakespeare, aşk, ölüm.

Abstract

This study compares two important names of Eastern and Western literature within the framework of the conceptions of love and death reflected in their works. Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî, one of the leading names of Sûfî literature, is a philosopher, poet, and sūfî who devoted his life to love and conveyed the love of Allah, which he felt deeply, to every moment of his life and his verses. In Mevlânâ, the concepts of love and death are at the center of life as complementary issues. Mevlânâ names the moment of death at the end of his life, which he spent waiting to meet his dearest, as "Şeb-i Arûs", meaning the night of Reunion with his

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, e-posta: seher.ozsert@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2931-499X.

beloved. According to this philosophy, death does not represent an end or separation for the sūfî, but the beginning of an eternal life. There is a love-oriented life and a universally unifying death, which are reflected in the verses of William Shakespeare, one of the doyens of English literature in the Renaissance period. Starting from Mevlâna's philosophy of Sūfism, this study examines that the extraordinary nature of Shakespeare's depictions in his works, stemming from his love for a human being, tries to seek and glorify love in the metaphysical dimension inherent in creation. Shakespeare, who searches for the meaning of life between love and death with existential questionings, maintains the unifying, rather than dividing, feature of death, by using similar expressions to Mevlâna's depicting the moment of not coveting this world but meeting his true beloved. Although Shakespeare does not write with the divine purpose inherent in Mevlâna's philosophy, he discusses the majesty of love that surrounds the whole life in his works and complains about how human beings remain indifferent to this devotion, which is the essence of the universe. As a result, this research aims to reveal how the concepts of love and death, which possess the essence of life, are examined in the works of Mevlâna and Shakespeare, two of the prominent literary figures of Eastern and Western literature.

Keywords: Sūfî philosophy, Mevlâna, Shakespeare, love, death.

Giriş

Aşk ve ölüm hem tasavvuf felsefesinde hem de Rönesans edebiyatında geniş yer tutan önemli temalardır. Sūfîler aşkla başlar, aşkla yaşar ve aşkla ölürler. Aslında tasavvuf felsefesinde ölüm demek aşk demektir, asla bir son değil bilakis sonsuz hayatın başlangıcı olan değerli bir andır. Tüm dünyevi meseleleri ilahî aşka götüren birer araç olarak yorumladıkları için hayatlarını aşka adanmışlardır. Onlar dünyada iken gerçek aşkı bulma umuduyla dünyevi arzularına gem vurarak kendilerini manevi anlamda yüceltmeyi başarmış ve "ölmeden önce ölme" kemaline erişmeyi hedeflemişlerdir. Yani ruhani bir yükseliş ve ilahî aşkla fiziksel boyutun ötesine geçip kalp gözlerini açarak sonsuz ve sınırsız olanı görmeye başlamışlardır. Sūfî geleneğinde insan ancak o zaman gerçek aşka ulaşabilir ve edebi alemin geçit kapısı olan ölümü gerçek manada kavrayabilir. Âşık aşkına kavuşmak için her şeyini feda edebilir ve bir Allah âşığı için bu tüm dünyevi arzularından ve zevklerden vazgeçmek anlamına gelse de âşığın gözü maşukundan başkasını görmediği için ondan gayri hiçbir şeyin ehemmiyeti yoktur. Çağları aşan sevgi ve inanç ışığıyla tüm insanlığı aydınlatan Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî, evrensel mesajlarıyla tüm insanları yüzyıllar öncesinden "sevgiye, kardeşliğe, hoşgörüye, sonsuz huzura, ebedî saadete ve ilahî rahmete davet etmiştir" (Yazoğlu, 2017, s. 2). Ruhattin Yazoğlu'nun (2017) da ifade ettiği gibi Mevlânâ: "Büyük bir mürşit olduğu kadar, iyilik ve erdem timsali, gönüller sultanı, Hak dostu olan büyük mutasavvıf, sadece Türk ve İslâm dünyasının değil, dünya edebiyatının da yetiştirdiği en büyük şairlerden birisi, evrensel bir kişilik, büyük bir bilgedir" (s. 2). Tasavvuf edebiyatının duayenlerinden olan Mevlânâ tahminî 1258-1271 yılları arasında kaleme alındığı rivayet edilen *Mesnevî-i Ma'nevî*' sinde, aşk ve ölüm üzerine ehemmiyet arz eden tespitlerde bulunmuştur. Tüm evrenin hâkimi olup sonsuz ve sınırsız bir güce sahip olana beslediği ilahî aşkı anlatan beyitlerinde yaşam felsefesinin özünü bildirmektedir.

Batı edebiyatında, özellikle Rönesans hümanizminin yoğun bir şekilde etkilediği bir dönemde insanın varoluş amacı, aşk ve ölüm konuları hem dünyevi hem de metafiziksel boyutta işlenmiştir. Dünya genelinde öne çıkan edebi kişilikler göz önünde bulundurulduğunda, William Shakespeare metafiziksel bağlamda anlamlar yüklediği aşk ve ölüm temaları üzerinde duran ve başlangıç noktası farklı olsa da bu kavramların tasavvuf edebiyatındaki mistik karşılığına en yakın tasvirlerde bulunan isimdir (Başçı, 2009, s. 41). Shakespeare aşkın derin anlamlarına soyut bağlamda yolculuk yaparak ölüme kadar giden hem yapıcı hem de yıkıcı etkilerinden bahsetmiştir. Ancak ölüm yaygın bilinen manasıyla bir bitiş değil âşıklarının kavuşma anı olarak nitelendirilen ruhani bir birleşmeyi, metafiziksel anlamda bir düğünü sembolize etmektedir.

Shakespeare'in bu yöndeki örneklemeleri iki insanın ölümsüzleştirdiği aşkından doğsa da ölümü bir son olarak görmemesi Mevlânâ'nın fikirleriyle paralel doğrultudadır. Mevlânâ'nın ilahî aşka kavuşma anı Shakespeare'de dünyevi âşıkların buluşma anıyla tasvir edilmiştir. Bu sebeple bu çalışma, batı edebiyatının ve tasavvuf felsefesinin aşk ve ölüm üzerine hem benzer hem de farklı yönde analizlerini içermektedir.

Mevlânâ ile Shakespeare'in aşk ve ölüm hususları üzerinde yapılan bu karşılaştırmalı makale, Doğu ve Batı edebiyatlarının iki öncü isminin de yaşam felsefelerinin merkezinde olan ana kavramları analiz ederek hem benzer yaklaşımlarını hem de konuları farklı ele alışlarını incelemektedir. İlk olarak bu çalışma Mevlânâ'nın aşk ve ölüm felsefesinin derinliklerine inerek tasavvuf fikrine göre bu konuların nasıl ele alındığına dair kuramsal bir temel oluşturmaktadır. Daha sonra Mevlânâ ve Shakespeare'in eserlerinde aşk ve ölüm mevzularını nasıl işledikleri karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Doğu ve Batı edebi eserlerinin öne çıkan temsilcilerinden olan bu iki ismin eserlerine büyük ölçüde yansıyan bu iki ana tema, sosyokültürel normlar, edebi gelişmeler ve bireysel eğilimlerle tüm dünya edebiyatını etkileyen önemli unsurlar haline gelmiştir. Bu çalışma Mevlânâ ile Shakespeare'in eserlerine yansıyan aşk ve ölüm temalarının karşılaştırmalı analizi ile Doğu ile Batı edebiyatlarının bahsi geçen mevzularını ele alışlarındaki temel farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koymaktadır.

Mevlânâ'nın Felsefesinde Aşk

Tasavvuf felsefesi ve edebiyatının öncülerinden olan Mevlânâ, yalnızca Allah'a has kılınan aşkı başkasında bulmayı mecâzî aşk olarak tanımlar ve bu durumu şu şekilde anlatır: "altın kaplı bir güzelliştir; dışında ışık, içindeyse duman vardır. Işık gidip duman meydana çıktı mı mecâzî aşk derhal donakalır" (Mevlânâ, 1806/2015, s. 809). Esas olan mecâzî aşkın yol göstericiliği ile ilahî aşka erişebilmektir. Sevda Aktulga Gürbüz'ün (2022) de ifade ettiği gibi: "İlahî sevgi hakikat râyihası olmakla beraber insan bu kokuyu özellikle cüz'iyatta arayıp durmaktadır. Bu arayış maşukunda yok olan pervanenin ateşte yanarak ateş olması gibi vuslatı değil aşkın kendisini sevdirir" (s. 2123). Bu anlamda dünyevi aşk şehvetli arzulara çıkan bir yol olmaktan ziyade manevi yükselişe çıkaran basamaklar konumundadır. Mevlânâ, küçük zerreleriyle esas hedefe ulaştıran aşkın her çeşidini bir bütün olarak algılar ve her şeyin aslında en mutlak Yaradan'ın bir parçası olduğunu kabul eder. Bu sebeple aşkı bir dine bağlamaz, aksine onun nadideliğinden bahseder: "Aşk dini bütün dinlerden ayrıdır. Âşıkların dini mezhebi Allah'tır." (Mevlânâ, 1806/2015, s. 237). Mevlânâ aşka âşık bir tasavvuf ehli olarak aşkı kurtuluş olarak görmektedir.

Mevlânâ'nın aşk anlayışında zamansal, mekânsal ve fiziksel bir sınır söz konusu değildir. Aksine aşk, bizim algımızın ötesinde bir boyutta bizi Yaradan'a bağlayan metafiziksel bir bağ görevi görür. Mevlânâ'nın aşk felsefesinin özü şudur: "Aşk ister maddi varlıklara yönelik olsun, isterse ötekilerine, bil ki o seni O'na erdirecektir" (Uludağ, 2009, s. 159). Mevlânâ'nın hayat felsefesini ve aşk anlayışını büyük ölçüde etkileyen isim Şems-i Tebrizî'dir. Ona duyduğu derin saygı, muhabbet ve hayranlık büyük ölçüde eserlerine yansımıştır. İlahî Nur'un tecellisini Mevlânâ Şems-i Tebrizî'de görmüştür ama birliktelikleri çok uzun sürmemiştir. Şems-i Tebrizî'nin ölümüyle Mevlânâ çok derinden etkilenip inzivaya çekilmiş ve kendini Allah aşkına adanmıştır. Aynı yolun yolcusu olan iki ilim insanı arasındaki bu muhabbet ilahî aşkın yansımasıyla meydana gelmiştir. Benzer doğrultuda, tüm zamanların en meşhur âşıkların ilk aşamada gördükleri de en büyük Maşuk'un zerrisi niteliğindedir, yani Leyla ile Mecnun, Ferhat ile Şirin, Aslı ile Kerem'in arasında tasvir edilen o büyük aşk aslında ilahî aşkın bir kıvılcımı niteliğindedir. Mevlânâ Allah'ın nurunun gökteki yıldızlarda parıldadığı kadar talihli kişilerde de ışıldadığını, Hakk'ın saçtığı nurları ancak bu talihlilerin topladığını söyler ve

ekler: “Kimin aşk eteği yoksa, o nur saçısından nasipsiz kalmıştır. / Parçaların yüzleri bütüne doğrudur; bülbüllerin aşkı gülün yüzünedir” (Mevlânâ, 1806/2015, s. 59). Mevlânâ maşukun halinden ancak onun gibi âşık olanın anlayacağını dile getirir ve Kur’an-ı Kerim’de Maide suresini işaret ederek der ki: “Aşk hesapsız sevgidir. Bu bakımdan denilmiştir ki aslında âşıklık Hakk’ın sıfatıdır ve onun kula nispet edilişi mecazdır. “Onları sever” tamam da “Onu severler” hani?” (Mevlânâ, 1806/2015, s. 178).

Mevlânâ (1806/2015) aşkın gücünü *Mesnevî-i Ma’nevî*’de şöyle dile getirir: “Toprak beden, aşk sayesinde göklere ağıdı; dağ raksa başladı, çevikleşti. / Ey âşık, aşk, Tur’a can kesildi; Tur mest oldu, Musa düşüp bayıldı” (s. 33). Bu mısralarda Mevlânâ Musa peygamberi kendinden geçiren dağın efsununu aşktan aldığını anlatır. Varlığı derinden etkileyen aşk aslında her şeyin özüdür, çünkü Mevlânâ’nın sorgulaması şu şekildedir: “Aşk olmasaydı, varlık nasıl olurdu? Ekmek seninle nasıl birleşirdi de sen olurdu?” (s. 687). Aşkın gücüyle cansız varlıklar canlanır ve ilahî aşka doğru yürüyerek ölümsüzlük iksirini tadar: “Aşk, ölü olan ekmeği cana dönüştürür. Fani olan canı ölümsüzleştirir.” (Mevlânâ, 1806/2015, s. 687) Bunu anlatırken Mecnunun bedeninin nasıl Leyla’nın aşkıyla dolup taşıdığını ve vücudunda oluşan yaraları tedavi etmeye çalışana şöyle seslendiğini dile getirir: “Gel gör ki bedenim Leyla ile doludur. Bu sedef, o incinin sıfatlarıyla dolmuştur. Ey hacamatçı, beni hacamat edersen, neşteri ansızın Leyla’ya vurmandan korkarım” (Mevlânâ, 1806/2015, s. 687). Mecnun kendi bedenini Leyla ile özdeşleştirmiştir, ruhunun ve vücudunun tamamen aşığı ile dolu olduğunu iddia eder. Aşkın ruhu arındırıcı gücünden de bahseder: “Kimin elbisesi bir aşk yüzünden yırtıldıysa, açgözlülükten ve ayıptan tamamen arındı o” (Mevlânâ, 1806/2015, s. 33). Aşk tüm varlığın özüne derinden nüfuz eden kutsal bir güçtür. Bedeni ve ruhu oynattığı gibi, aslında zihni de kontrol eder. Hastalıklardan arınma ilacı ve manevi bir temizlenme aracı olarak görülür: “Mecâzî aşk şefkat, alçakgönüllülük gibi gönülde var olması gereken hasletleri kazandırarak kibir, hırs gibi nefsi hastalıklardan kalbi koruyan, hakiki aşka ulaştırın köprüdür. Aşkta bencillik olmadığı için âşık bencilliği ve egosunu yenmeyi öğrenir. Ayrıca ayıplardan ve kusurlardan kurtulmanın çaresi aşktır” (Aktulga Gürbüz, 2022, s. 2127).

Tasavvuf felsefesinde aşk ile çile benzer kulvarlarda işlenmiştir. Kişi aşk ile yanıp tutuşurken aslında istediğini elde edip rahatlamaz, ilahî aşkı aradığı için yanıp kavrulur ve sanki bundan da doyum alır. Mevlânâ aşkı zehirli bir şerbete benzetir, yani aşk bir yandan vücudunu yakıp kavururken bir yandan da inanılmaz zevk verir. Bu lezzeti tatmak aslında bir nevi Ruhani aleme adım adım ilerlemek gibidir: “Mecâzî aşk bir uyanış merhalesidir. Âşık çektiği ıstırap ve çile ile olgunlaşarak mânen yükselebileceği bir süreç yaşar” (Aktulga Gürbüz, 2022, s. 2127). Çile aşığı sabır tavında döverek ruhunu güçlendirip manevi olarak kemale erdiren sıkıntılı bir imtihandır. Sonu hakiki aşka, ebedî huzur ve mutluluğa ulaşan bir hediye mahiyetinde olsa da çetrefilli bir yolculuktur. Âşık maşuku ile kendini bir olarak görür, çektiği çile ile kendi varlığını hiçliğe iterken aşkını yücelterek ilahî aşka doğru yol alır. Aşkın aynı zamanda insanın aklını başından alan etkisine de dikkat çeken Mevlânâ (1806/2015) bu durumu şu mısralarla dile getirir:

Aşk iki âleme de yabancı olup içinde yetmiş iki delilik vardır.

[Aşk] son derece gizli olup hayreti âşikârdır. Can sultanlarının canları ona hasrettir.

Aşkın dini yetmiş iki milletten başkadır. Şahların tahtı aşkın gözünde tahta parçasıdır.

Sema zamanı şu şarkıyı çalar aşk şarkıcısı: “Kulluk ayak bağı, efendilik baş ağrısı!”

Öyleyse aşk nedir? Yokluk denizidir. Aklın ayağı kırıktır orda.

Kullukla saltanatın ne olduğu bellidir. Âşıklık bu iki perdeyle gizlenmiştir.

Keşke varlığın dili olsaydı da varların üzerindeki perdeleri kaldırsaydı. (s. 468)

Mevlânâ aşkın metafiziksel boyutta gizemli bir el gibi varlığı yönettiğini iddia eder. Bu bağlamda aşkın yakıcı etkisiyle nice Alimler bile sokaklarda gezen dilencilere dönmüştür. Aşk tüm algıları etkiler ve gözü başka hiçbir şey görmez olur aşkın, hatta Mevlânâ (1806/2015) bile halini şöyle anlatır: “Benim bu körlüğüm aşk körlüğüdür. Aşk, kör ve sağır eder, güzelim!” (s. 388). Aşkı tadanların hali Yusuf'u görünce aklını yitiren onun bir anlık aşkıyla ömürlerinin geri kalanında mecnun olan kadınlar gibidir. Züleyha'nın tüm çektiği de bundandır, Yusuf'un karşısında sanki bir afyon yutmuşa dönmüştür. Bu güzellik aslında Yusuf'ta Allah'ın güzelliğinin bir zerresinin tezahürüdür, aklını yitirenler ilahî güzelliğin küçük bir örneğiyle yitirmiştir, kim bilir kendisine kavuşsa neler olur. Çünkü aşkın gücü öyle şiddetlidir ki; “Aşk, denizi bile kazan gibi kaynatır. Aşk, dağ bile kum gibi öğütür. Aşk, gökyüzünde yüzlerce yarık açar. Aşk, sebepsiz yere yeryüzünü titretir.” (Mevlânâ, 1806/2015, s. 714) Hatta Hz. Muhammed'in Allah'a duyduğu aşk o kadar kuvvetliydi ki, Allah yerleri ve gökleri tüm kâinatı o aşkın yüceliği hatırına yarattığını söyledi. Aşk tüm güzelliklerin çıkış noktasıdır. Mevlânâ bu kadar aşkı anlatmasına rağmen büyüklüğünün karşısında hayranlıkla eğilir, aşkı anlatılması güç, uçsuz bucaksız bir denize benzetir. Mevlânâ'ya göre aşk nasıl bir denize gökyüzü de onun üzerindeki köpüğe benzer. Tüm kâinat aşkın düzeniyle döner aslında: “Göklerin dönüşünü aşk dalgasından bil; Aşk olmasaydı dünya donakalırdı. [Aşk olmasaydı] cansız [bir şey] bitkinin içinde nasıl yok olurdu? Büyüyüp gelişen otlar ruha nasıl feda olurlardı?” (Mevlânâ, 1806/2015, s. 756). Aşk nasıl bedeni yakıp kavuruyorsa, tüm evreni de enerjisiyle etkileyen sonsuz bir güç kaynağıdır. Hatta aşk tıpkı inanç gibi kökünden sarsan ve insanlara umut veren efsunlu bir büyücüdür. Hem sarhoş edip kör eden hem de gizemli perdeleri aralatan bir etkiye sahiptir. Aşk mutluluk kaynağıdır aslında, çileli bir yolculuk yapsa da maşuk son durağında hakiki aşka ulaşır ebedî huzura erişir. Mevlânâ âşğın derdini şu mısralarla anlatır:

Âşıklık, gönül iniltisinden belli olur; gönül hastalığı gibi bir hastalık yoktur.

Âşğın hastalığı, bütün hastalıklardan başkadır. Aşk, Tanrı sırlarının usturlabıdır

Âşıklık bu yandan da olsa, o yandan da olsa, sonunda o yana kılavuzdur bizim için (s. 37).

İlahî aşk güneşin ta kendisidir, mecâzî aşk ise ondan yayılan ışık huzmeleridir. Güneş olmazsa her şey karanlıkta kalır. Mevlânâ rehber niteliğindeki bu ışığa tutunup asıl Maşuk'a ulaşma çabasından bahseder. Bu yolculuk kalbin üzerindeki altının madenine gittiği gibi zenginliğin esas kaynağına varışını sembolize eder. Mecâzî olarak yağmur damlalarının peşinde olukta ilerlerken eğer tatmin olamazsa gönül o zaman susuzluğunu gidermek için yağmurun ta kendisinde ulaşmaya çalışır. Bu yol vasıtasıyla küllî aşka ulaşmanın da yolu cüz'i akıldan ve irade kabiliyetinden geçer. Akıl sahibi insan küllî aklın tecellisi olan cüz'i akılla hareket ederek doğru yola ulaşabilir. Ulaşılan nokta aşkın son durağı olan ilahî aşktır ve Mevlânâ (1806/2015) için yemyeşil sonsuz bir cennet bahçesi gibidir:

Uçsuz bucaksız, yemyeşil aşk bahçesinde, sevinç ve üzüntü dışında nice başka meyveler de vardır.

Âşıklıkta bu iki halden de üstündür. Baharsız, hazansız yemyeşil, taptazedir. (s.96)

Bu yemyeşil cennet bahçesine açılan kapı aşk yolundan geçer. Mevlânâ tek yoldaşı olan “İnsanoğlunun yolunu aydınlatan ve ezelden gelen Allah Aşkını” (Özenç, 2019, s. 156) ile dolup taşığını dile getirirken kendini ümitle kapının açılmasını bekleyen bir âşık

olarak tarif eder. Bu kapı ancak varını yoğunu hiç düşünmeden bu aşk uğruna feda eden gerçek sevdalılara açılacaktır. Mevlânâ'nın evrensel çağrısı bu kapının herkese açık olduğunu dile getirmektedir. Rubailerinde sıklıkla dile getirdiği gibi, Mevlânâ (1345/1992) "Beri gel" der, ötekileşmenin vuruculuğun, kırıclılığın ve ümitsizliğin mekânı değildir burası, "sen bensin, ben de benim" öğretisiyle bir olmanın, sevgi çatısı altında bütünleşmenin önemini vurgular:

Aşkın olgunluğu, sevenle sevilenin birleşmesindedir, beri gelin; yağla unun, bir daha ayrılmayacak kadar karılmasından meydana gelen bulamaç gibi karılın, katışın birbirinize.

Toprak, tertemiz gerçeklerle birleşti mi bu başarı, bu olgunluk yüzünden melekler bile ona karşı şükür secdesine kapanır. (s. 228)

Aşkın birleştirici doğası bağlamında örnekte anlatılmaya çalışılan Vahdet olgusudur. Yani toplu bir bilinç ile tüm bedenlerin Vahdet'e ulaşip bir olma arzusundan bahsetmektedir. Bu mükemmel birlikteliği tüm kâinat hayranlıkla seyrederek. İlahî aşkın bu bütünleştirici yapısı hiçbir ayırım yapmaksızın aşkla gelen herkese açıktır. Tek arzusunun ilahî aşk ile dolup taşıdığı, gönlünde ondan başka bir şeye yer vermediğini ifade eden Mevlânâ, hiçbir dünyevi nimet beklentisi ya da hırsı olmadığını da açık bir şekilde vurgulamıştır. Mevlânâ'nın (1916/1969) kendi ifadesiyle: "Tanrı aşkı ve sevgisi her şeyin içinde vardır. İnsan, kendisini yaratanı nasıl sevmez? Bu sevgi onun özündedir. Her şeyin sonu O'na varır. İnsan her şeyi Tanrı için sever ve bu aşk Tanrı'da son bulursa, sonunda Tanrı'nın zâtını da bulur" (s. 19). Mevlânâ için maddi olan şeylere bağlı olmak sadece insanı esas aşkıdan alıkoyar ve aşkın dinamikliğini canlı tutmasına engel olur. Yazoğlu ve İmamoğlu'nun (2007) da ifade ettiği gibi: "Hayatta mutluluk, olgunluk ve birlik yolu aşktan geçmektedir. Aşk yolu, seyyal, dalgalı, sürekli ve çok hareketlidir" ve Mevlânâ'nın manevî dinamiğinin sebebi de bundan kaynaklanmaktadır (s. 11). Mevlânâ hayatını adadığı ilahî aşk arayışı içinde ruhunu sürekli canlı ve heyecanlı tutmaktadır.

Öte yandan Mevlânâ aşkın hiddetinden de bahseder. Her şeyi yerinden sarsabilme kabiliyetine sahip güçlü bir etkisi vardır. Gönüllerde güller açtırdığı gibi nice ocaklar yıkıp canlar alabilen bir güce sahiptir:

Aşk, öfkeyle okun yayını gerdiği zaman, yüz binlerce can [sadece] bir para eder.

Zaten aşk öfkesiz ve neşeliyken bile her an gözünü kırpmadan öldürme huyuna sahiptir.

Aşk, hoşnut olduğu an bile böyledir. Onun öfkeli haline ilişkin ne söyleyeyim?

Bu aşkın ve bu aşk kılıcının öldürdüğü aşk aslanına can çayırı feda olsun.

Bu öldürülme, binlerce hayattan iyidir. Saltanatlar bu köleliğe feda olsun. (Mevlânâ, 1916/1969, s. 915).

Ve yine de aşkın açtığı yaralar, aldığı canlar bile onun uğruna kurban edilir. Aşkın esiri olmak, onun yolunda canından olmak kötü bir son olarak değil aslında hiç aşkı tatmamış hayatlardan çok daha evladır. Mevlânâ'ya göre aşk hayatın merkezindedir ve bu yüzden ondan gelen her şeye gönül razıdır.

Mevlânâ'nın Felsefesinde Ölüm

Tasavvuf felsefesinde ölüm her an yaşayanla birlikte olan ve dönüşü hatırlatan bir olgudur. Ölüm anı ise doğru yaşamış insanlar için bir hazineye kavuşmak gibidir, iyilikle geçirdiğin bir ömrün mükafatını alacağın değerli bir andır. Genel olarak korkunç olarak tasvir edilen kıyamet gününü "müminler için bayram" olarak adlandırır (Mevlânâ,

1806/2015, s. 842). Hatta hak yolunun görüldüğü o anda, can bedenden çıkmaya başladığında onun Sevgili'ye kavuşacağı en tatlı an gelmiştir. Mevlânâ (1806/2015) bu geceyi düğün gecesi anlamına gelen "Şeb-i Arus" olarak adlandırmıştır ve hürriyetine kavuşan bir kuş gibi özgürleşeceği geceyi sabırsızlıkla beklediğini anlatır şu dizelerinde:

Ölüp bu diyardan göç etmek, bir kuşun kafesten salınıp uçuşması kadar tatlı geliyor bana.

Bahçenin tam içinde bir kafes. İçindeki kuş, güllerle ağaçları görür.

Dışarıda kafes çevresinde kuşlar, özgürlüğe dair güzel öyküler anlatırlar.

Kafesteki kuşun [gördüğü] bahçe yüzünden ne iştahı kalır, ne de sabrı ve kararı.

Ola ki bu ayak bağından kurtulurum diye her delikten başını çıkarır.

Gönlü ve canı dışarıdayken bir de kafesin kapısını açarsan kim bilir nasıl olur? (s. 442).

Ruhun sevgilisine kavuştuğu bu vuslat anını süt emen çocuğun annesine olan düşkünlüğü gibi bir sevda ile tarif eder. Bu bir kurtuluş anıdır, "Âb-ı hayattır", ölümsüzlük iksirini içerek sonsuz hayatın bir başlangıcı olan yeniden dirilişe şahit olmaktır.

Mevlânâ yaşam ile ölüm arasındaki ince çizgiyi çok güzel belirlemiştir. Ona göre kimisi ölüm olmasa hayat ne güzel olurdu der, kimisi bu dünyada çekilen çilenin o zaman çöp gibi bir değeri olmazdı der. Mevlânâ her şeyi tersinden yorumlayan olduğu gibi göremeyen gözlere hayatı sonsuzluk mekânı olarak görmek isteyip ölüm ile karıştıran "ahmak, yalancı akıl" olarak serzenişte bulunur. Ona göre ölüm bir ferahlama, düzlüğe çıkmadır ve tabii ki bu ölüme nasıl yürüdüğüyle yakinen ilişkilidir. Mevlânâ'ya (1806/2015) göre ölen "bir kuyudan bir ovaya çıkmış; devlete, diriliğe ve genişliğe ulaşmıştır. Bu yas konağından, bu utanç verici deve yatağından geniş bir ovaya göçmüştür" (s. 678). Varılan yer "doğruluk makamıdır" ve orda artık yalan konuşulmaz. Gerçek aşkın şarabından mest olmak vardır ve Yaradan ile buluşma anıdır. Bu yüzden Mevlânâ'nın felsefesinde ölüm çok kıymetli bir yer tutar. Mevlânâ insanı bir ağaca benzetir ve ölümü de o ağaçtan çıkan yaprağa. Ağaç nasılsa yaprak da ona benzer, yani senin rengin ne renkse o da öyle olur, iyiyse seni iyi kötüyse de kötü bir ölüm bekler. Ölümü kendinden önce tatmış olan sevdiklerine kavuşma olarak gören için bir müjdedir, onu lütuf olarak görürler. Bir fethe ve dirilişe koşar gibi sevinçle koşarlar. Fakat, dünya güzelliklerine veda ederek belalı ve tehlikeli bir an olarak görenler kahrolup kaçırlar. *Mesnevî-i Ma'nevî*' sinde bu duruma misal olarak Bilal-i Habeşî'nin ölüm hikayesini anlatır. Ölüm anında eşi durumu fark eder ve "eyvahlar olsun" der, ama Bilal buna itiraz eder "hayır hayır, [...], ne mutlu!" der ve ekler: "Şimdiye dek yaşamaktan acılar içindeydim. Ölüm nedir, nasıl bir mutluluktur, sen ne bileceksin?" (Mevlânâ, 1806/2015, s. 428). Gözleri ışıldayan, yüzünde güller açan Bilal, eşinin sarf ettiği "ayrılık" kelimesini bile kabul etmez; "Hayır hayır [...], işte vuslat!" diye düzeltir ve ölüm gecesinin yakınlarından ayrılış değil bilakis "gurbetten vatana dönüş" olarak tasvir eder. Ölümünden sonra Allah'ın hasları halkasında yer alacağını söyler ve açıklar: "Aşağı değil, yukarı bakarsan haslar halkasına senin de katıldığını görürsün. / Yüzük taşının yüzükte parlamış gibi o halkada da âlemlerin Rabbinden gelen nur parlar" (Mevlânâ, 1806/2015, s. 428). Ölüm işte böyle dar bir dünyadan geniş aleme geçiş, bir ferahlama olarak betimlenir. Mevlânâ, birçok metaforik ifade kullanır ölüm için, aşırı sıcak bir hamamda ruhunun bunaldığını ve ancak dışarı çıkınca gönlünün ferahladığını anlatır. Yine başka bir örnekte, dar bir ayakkabı giyerek geniş bir çölü kendine zindan edip ilerlediğini ve ancak o ayakkabıyı çıkararak rahatlayabileceğini söyler. Mevlânâ bu durumu ölüm uykusuna

dalmak olarak anlatır. Mevlânâ'ya göre uyku ermişlerin erişeceği bir mertebedir, bu dünyayı Ashâb-ı Kehf uykusuna benzetir ve onlar gibi uyanık düş gördüm sanırlar der. Aslında uyumak ve uyanmak temsili olarak ölüm ve mahşerin gerçekliğini gösterir ve Mevlânâ der ki: "Küçük mahşer, büyük mahşeri gösterir; küçük ölüm, büyük ölümü aydınlatır" (s. 679). Başka bir metaforik ifadeyle, dünya daracık iki büklüm yaşanılan bir evdir ve ölüm ile Allah, yerine kral köşkü yapma sebebiyle o evi yıkar. En klasik anlatımla da bu dünyada insanın halini daracık rahimdeki cenine benzetir ve insan artık büyüdüğü için çıkmak ister. Ölüm sancısını doğum sancısı olarak tasvir eder ve kuzunun koyunun karnından kurtulup yeşil ovada otlayacağı o güzel andan bahseder (Mevlânâ, 1806/2015, s. 429). Ölümün güzellemesi, bir insana hoş gelişi o kişinin imanı ile alakalıdır ve doğru yolda yaşamış olduğunun göstergesidir.

Mevlânâ, Peygamberin "ölmeden önce ölünüz" sözünün tefsirini şu şekilde yapar: "A dost, Yaşamak istiyorsan ölmeden önce öl. Çünkü İdris böyle bir ölümle bizden önce cennetlik oldu" (Mevlânâ, 1806/2015, s. 800). Mevlânâ'ya göre bu sırrın peşinden giden, ölmeden önce çoktan ruhunu manevi aleme göç ettiren farklı bir makama ermişler ancak bunu kavrayabilir. Onlar öldükleri zaman diriler gibi yeryüzünde gezinebilirler çünkü bu mekânsal göçü çoktan yaşamışlardır. Aslen Mevlânâ aşkın türleri gibi ölümü biri iradî diğeri doğal ölüm olmak üzere iki farklı durum olarak açıklamıştır. İradî ölüm kişinin isteği ile nefsanî arzularını öldürüp ilahî aşka kendini adaması iken doğal ölüm fiziksel olarak dünyevi bedenden ebedî aleme göç etmesidir, "Kısaca, iradî ölüme, kişi özgür iradesiyle karar verirken; insanın dünyaya gelişi gibi dünyadan ayrılışı da kendi isteğine bağlı olmadığından doğal ölüm, kişinin iradesi dışında gerçekleşmektedir" (Yazoğlu & İmamoğlu, 2007, s. 10). Mevlânâ bedeni maddi boyutta bir hapisanede olarak tarif ettiği için ebedî aleme geçişi ruhunun ölümsüzlüğe ulaşması anlamına gelir. Onun için aslında ölüm yok olmak değil bilakis dirilmek demektir. Ölmeden önce ölen kişiler ölümsüzlüğü tatmış olurlar: "Ne mutlu ölümden önce ölene; yani bu asmanın aslından koku alana" (Mevlânâ, 1806/2015, s. 523). Mevlânâ (1806/2015) da ölmeden önce öldüğünü ve bu çağrışı oradan getirdiğini iddia eder. Bir ileri boyuta taşıyarak ekler: "kıyamet ol da kıyameti gör; her şeyi görmenin şartı budur. / İster ışıklar olsun ister karanlıklar, o olmadıkça onu tümüyle bilemezsin" (s. 801). Nasıl ki âşık olmasan aşkı anlayamazsın, akıl sahibi olmadan düşünemezsin, ışığa ya da karanlığa dönüşmeden varlığını idrak edemezsin, ölmeden ve kıyameti yaşamadan da bilemezsin. Ancak kalp gözün bunları yaşayarak açılabilir, Mevlânâ'nın tavsiye ettiği üzere: "A akıl sahibi, o sana perdesiz lâzım; ölümü seç de o perdeyi yırt. / Ama bu mezara girdiğin ölüm gibi değildir; nurlara batacağın bir dönüşüm ölümüdür" (s. 801). Bu dönüşümü gerçekleştirmek nurlara açılan o perdeyi aralayabilmek çok mühimdir. Esasen ölüm hayatın her anında kendisini hatırlatır ama insanoğlu görmezden gelir, Mevlânâ'nın tasviriyile:

Şu ölüm yıllardır davulcuğunu çalar ama senin kulağın zamansız oynar.

[İnsan] can çekişirken candan "Ah ölüm" der. Ölüm seni şimdi mi kendisinden haberdar etti?

Bağırmaktan boğazı kısıldı şu ölümün, hayret verici darbelerden dolayı patladı.

[Oysa] sen kendini ince işlere kaptırdın da ölümün sırrını şimdi anladın. (s. 802)

Ölümün sırrına hayattayken vâkıf olmak her insana nasip olmaz, bu tamamen insanın Allah ile arasındaki ilişki ile belli olur. Perde ne kadar aralanmışsa, ilahî hakikatlere insanın gözü açılmışsa, ölüm de o denli güzelleşir. Tabi ki yine Mevlânâ (1806/2015) Allah'ın dilemesine bağlar bunu da: "Onun eli hâli dönüştüren iksirdir. Elini sallarsa da bakır ondan sarhoş olur. / O dilerse tatlılaşır ölüm de. [O dilerse] diken nergise döner, iğne nesrine" (s. 355). Bu tatlı ölüm her ne kadar Allah'ın dilemesiyle olsa da

kişinin amelleriyle şekillenir ve aksi yolda gidenler için ölüm tam tersi bir ıstıraba dönüşür. Bu hakikate ölüm anına kadar gözünü kapatıp ömrünü beyhude geçirenler kendini paralar ama fayda etmez. Mevlânâ'nın söylemiyle: "A uyumuş olanlar, kendinize yas tutun; çünkü bu ağır uyku kötü bir ölüm" (s. 803). Halbuki iç dünyamızda yanan aşk ateşi ile hakikatin sırları çözülür ve kalp yoluyla kişi gaflet uykusundan uyanır, yani: "Mevlânâ, bedenimizde bulunan göz ve kulağın yerine, aşkı koyarak, beşerî varlığımızı öldürüp yok edebileceğimizi belirtmektedir." (Yazoğlu & İmamoğlu, 2007, s. 12). Ölümü anlamadan bir yaşayış Mevlânâ felsefesine göre gerçek ölümdür, diriliş anlamına gelen ölüm ise sonsuz bir yaşayıştan ibarettir.

Shakespeare'in Eserlerindeki Aşk ve Ölüm Mevzularının Mevlânâ'nın Felsefesi ile Karşılaştırmalı Bir Okuması

Mevlânâ'nın tasavvuf felsefesinin özünden yola çıkarak, Batı edebiyatının önde gelen isimlerinden Shakespeare'in aşkın ve ölümün tanımlarını farklı amaçla yaparsa da Mevlânâ ile benzer ifadeler kullandığı eserlerinin yansımalarında görülmektedir. Mevlânâ'nın aşk anlayışının temelinde ilahî aşk olsa da ve Shakespeare eserlerini beşerî aşıklar üzerine yazsa da her iki isme göre aşk soyut bağlamda kavranması zor ve tarif edilmesi neredeyse imkânsız bir durumdur. Bunu hem Mevlânâ hem de Shakespeare ancak yaşayan kişinin anlayabileceği bir olgu olarak tanımlar. Mevlânâ (1336/1957) aşkın gizemlerle dolu sonsuz ve sınırsız bir doğası olduğunu ve onu tanımlamanın mümkün olmadığını ileri sürer: "Bön adam ne söyleyebilir; güneşten ancak bir zerre, uçsuz bucaksız denizden bir katre olan kişi, şu sonsuz (aşk) macerayı nasıl anlatabilir? (s. 11). Shakespeare (1609/2006) 116. Sonesinde aşkı tanımlarken "doğru ruhların" birleşimi olan, asla sabit bir konumu olmayan, değeri tam manasıyla bilinemeyen, dünyevi özelliklerin geçiciliği ile ölçülemeyen, "Aşk zamanın aptalı değildir" ifadelerini kullanarak aşkın zamansal betimlemelerle değişmeyen kıyamete kadar eşlik eden bir kavram olduğunu vurgular (s. 124). Shakespeare'in ifadesiyle: "Aşk aşk değildir / Değişiklik bulduğunda değişen" (s. 124). Shakespeare sonesine iddiasında ne kadar haklı olduğunu vurgulayarak devam eder, eğer bu gözleminde hatalı ise ve aksi kanıtlanırsa der ki: "Ben hiç yazmadım, hiçbir insan da sevmedi" (s. 124). Mevlânâ (1806/2015) da aşkı anlatırken onun yüceliğinden ve sonsuzluğundan bahseder: "Aşk, lafa söze sığmaz; aşk, dibi bucağı görünmeyen bir denizdir. Denizin damlalarını saymak imkânsızdır; aşk denizinin önünde, yedi deniz küçüktür" (s. 714). Shakespeare (1597/2003) aşkın yüceliğini ve sınırsızlığını anlatmak için *Romeo ve Juliet* oyununda benzer ifadeler kullanır. Oyunda Juliet bereketli aşkın denizler kadar derin ve sınırsız olduğunu ifade ederek ekler: "Sana ne kadar çok verirsem, / O kadar çok benim olur, ikisi de sonsuzdur" (s. 88). Mevlânâ aşkın bu büyüklüğünün karşısında bile kelimelerin kifayetsiz kaldığından bahseder:

Aşkı açıklamak, anlatmak için ne söylersem söyleyeyim, aşka gelince o söylediklerimden utanırım.

Dilin anlatışı aydınlatıcıdır ama, dilsiz olan aşk daha aydındır.

Kalem, yazarken koşarak gider; [ama, sıra] aşka geldi mi kendiliğinden çatlar kalır.

Akıl, aşkı açıklamada eşek gibi çamura batıp saplanır; aşkı ve âşıklığı yine aşk açıklar. (s. 37)

Aşk aslında her şeye yansıdığı için tarifi bu kadar zordur. Mevlânâ, süt emen bebek metaforuyla da bunu anlatmaya çalışmıştır; bebek sütün tarifini veremez ama onun için paha biçilmez bir hayat kaynağıdır ve ona derin bir bağla bağlıdır. Shakespeare aşkı tüm hayatı etkileyen yegâne ışık olarak da tarif eder, ama onunki Mevlânâ'nın ilahî aşk

tanımlamasının aksine oyunlarında ve sonelerinde iki insanın birbirine duyduğu dünyevi aşkı yüceltmesinden kaynaklanır. *Antony ve Cleopatra* oyununda, Cleopatra aşığını şöyle tarif eder: “Yüzü gök gibiydi; orada sıkışıp kaldım / Rotasını koruyan bir güneş ve ay, ve / Küçük O, aydınlattı dünyayı” (Shakespeare, 1623/2020a, s. 251). Sevgisinin sınırını sorgulan ve sevilmenin ne kadar ileri gidebileceğini belirlemek isteyen Cleopatra, Mark Antony’inden şu cevabı alır: “O zaman yeni cennet, yeni dünyayı bulman gerek” (Shakespeare, 1623/2020a, s. 9). Yine benzer bir şekilde, *Romeo ve Juliet* oyununda Romeo aşığı için ayın ışığını gölgede bırakıp onu kışkırtan bir güneş metaforu kullanır: “Şuradaki pencereden hangi ışık süzülüyor? / Orası doğudur ve Juliet güneş. / Yüksel güzel güneş ve kıskanç ayı öldür/ Ki zaten kederden hasta ve solgundur / Sen ondan çok daha güzelsin” (Shakespeare, 1597/2003, s. 78). Ayın solgun olmasının sebebinin güneşin parlaklığına olan kıskançlığından kaynaklandığını ileri süren Shakespeare, aşkını en parlak varlık olan güneşe benzetir. Shakespeare (1609/2006) sonelerinde de aşkı anlatırken yine parlak güneşi bitmek tükenmek bilmeyen ısı ve ışık kaynağı olarak kullanır, bu sebeple meşhur 18. Sonesinde aşkını ölümsüz bir yaz gününe benzetir: “Seni bir yaz gününe benzetmek mi, ne gezer? / Çok daha güzelsin sen, çok daha cana yakın” (s. 26). Sevdiğine olan çağları aşan aşkı hiç solmayacak ve güzelliğini yitirmeyecek bir sıcaklığı anımsatır. Mevlânâ (1806/2015) da ilahî aşkı tarif ederken benzer şekilde güneş, ay ve ışık kaynağı metaforları kullanmıştır:

Yâr, aşk için gündüz güneşidir. Güneş, o yüz için örtü gibidir.

Örtüyle yârin yüzünü birbirinden ayırt edemeyen, güneşe tapmaktadır, ondan el çek.

Gün de odur, âşğın rızkı da o. Gönül de odur, âşğın gönlündeki yangın da o. (s. 917)

Mevlânâ ilahî aşkı güneş olarak görmektedir, mecâzî aşk sadece büyük kaynaktan yansıyan ışık huzmelerinin kişiye yansımaları sağlayan arada örtü görevi görmektedir. Mevlânâ’ya göre esas olan gönüldeki yangının sahibi ilahî aşktır. Onu ararken varlığının kaybolması, bedeninin hiçleşip tamamen maşukuyla bir olması ruhani bir boyutta birleşmeleri anlamına gelir. Ancak o zaman insan yaratılış gayesine ulaşır kâinatın özünde var olan aşka erişebilir.

Mevlânâ ve Shakespeare eserlerinde varoluşsal sorgulamalara hayatın anlamını kavramak adına ziyadesiyle yer vermektedir. Mevlânâ’ya göre yaşam ilahî kapıya açılan bir köprü ya da geçiş görevi üstlenir, aşksız bu yolda yürümek karanlıkta ışısız gitmeye benzer ve asıl gidilecek yere ulaşılmadan kaybolmaya sebep olur. Çünkü aşk yaratılışın özü, yaşamın aslıdır. Bu sebeple aşksız bir yaşam karanlıkta afaki geçmiş bir ömür gibidir ve böyle bir hayatın sonu sonsuz güzelliğe değil dipsiz bir karanlığa açıldığı için ölümlerin en beteridir. Shakespeare’in (1623/2012) *Hamlet* isimli oyununda hayatın anlamını sorgulaması Hamlet’in meşhur monoloğuyla zihinlere kazınmıştır:

Olmak ya da olmamak, işte bütün mesele bu!

Düşüncemizin katlanması mı güzel

Zalim kaderin yumruklarına, oklarına

Yoksa direktip bela denizlerine karşı

Dur, yeter demesi mi? (s. 129)

Shakespeare burada yaşamı intikam ateşiyle yanıp tutuşan karakteri Hamlet’in içinde bulunduğu isyankâr ruhla sorgulamıştır, ama esas olan insanın dış dünyanın etkisine kapılıp gitmesi mi yoksa kendi değerlerine sahip çıkıp akıntıya karşı dimdik

durabilmesi midir diye düşündürmektedir. İnsanın varoluş gayesini Mevlânâ da neredeyse bütün eserlerinde dile getirmiştir. Mevlânâ takip ettiği tasavvuf felsefesinde insan ancak Yaradan'a ulaşmak amacıyla yaşar, her adımı her işi onu ilahî aşka ulaştırmalıdır. Yaradılış esasında ilahî gücün bir işaretidir ve bünyesinde taşıdığı bu güç ve ışıkla kaynağına doğru yol almaya meyillidir. Shakespeare'in (1623/2012) de şu ifadesi tasavvuf felsefesiyle benzerlik göstermektedir: "Aslında bir kombinasyon ve bir form, / Tanrının mührünü bastığı her yer" (s. 176). Buna göre insan kutsal bir gaye için yaşar bunun için zorluklara göğüs gerer, Shakespeare'in de ima ettiği gibi akıntıya kapılıp amaçsızca vaktini tüketmez ve kimseye köle olmaz. Mevlânâ (1806/2015) yaşamı iyilikle ölçer ve iyilik yaptığında yaşantının da o denli "dirlik ve esenlik" içinde olacağını söyler (s. 897). Shakespeare (1598/2020b) de *Verona'nın İki Beyefendisi* adlı oyununda yazdığı şarkıda aynı şekilde iyiliğin önemini vurgular:

Güzellik nezaketle yaşar.
Aşk onarır gözlerini,
Körlüğünden kurtulmasına yardım etmek için;
Ve yardım edildiğinde oraya yerleşir. (s. 137)

Mevlânâ ve Shakespeare'in eserlerinde ölümün de benzer şekilde işlendiği gözlemlenmektedir. Mevlânâ fani hayatı ve bedeni bir hapisanede olarak tarif ettiği gibi, Shakespeare (1608/2015) de *Kral Lear* isimli oyununda hayat ve ölümü şöyle özetler: "[...] ve tükeneceğiz, / Duvarlarla çevrili bir hapisanede, büyük gruplar ve mezhepler, / Ay ile gelen gelgitler" (s. 235). Bu dünya hapisanesinde yaşayan her bedene gelip onu götürecek olan, Shakespeare'in "gelgit" olarak ifade ettiği ölümün ta kendisidir. Ölüm Hamlet karakterinin de ifade ettiği gibi tüm dünyevi sıkıntılardan bir kurtuluş ve tatlı bir uyku anıdır:

Ölmek, uyumak sadece!
Düşünün ki uyumakla yalnız
Bitebilir bütün acıları yüreğin,
Çektiği bütün kahırlar insanoğlunun.
Uyumak, ama düş görebilirsin uykuda, o kötü.
Çünkü, o ölüm uykularında
Sıyrıldığımız zaman yaşamak kaygısından.
Ne düşler görebilir insan, düşünmeli bunu.
Bu düşüncedir felaketleri yaşanır yapan. (Shakespeare, 1623/2012, s. 129)

Ölüm bir açmazda iken çıkış yolu gibidir ve kaygıların sonu olsa da aslında çok güzel bir hayatın başlangıcıdır. Mevlânâ'nın bahsettiği maşukuyla kavuşacağı düğün gecesinin hayalini, Shakespeare'in *Romeo ve Juliet* oyununda iki âşık üzerinde mecâzî aşkın tezahürü olarak görürüz. Romeo trajik sonlarına atfeden konuşmasında sevgilisini rüyasında gördüğünü ve ölümden sonra dirildiğini söyler:

Rüyamda sevgilimin gelip beni ölü bulduğunu gördüm. —
Ölü bir adama düşünme fırsatı veren garip bir rüya! —
Ve dudaklarımdaki öpücüklerle öyle bir hayat soludu ki,
Yeniden dirildiğim ve bir imparator oldum.

Ah ben! Aşkın kendisi ne kadar tatlıdır

Aşkın gölgeleri bu kadar zengin! (Shakespeare, 1597/2003, s. 248)

Aslında ölüm âşıklar için bir son değil, bilakis dünyada yaşadıkları zorluklardan, kısıtlamalardan kurtulup özgürce aşklarını yaşayacakları edebi mutluluk alemine geçittir. Bu manada acı olmaktan ziyade mistik ve olumlu bir anlamı vardır ölümün. Shakespeare (1622/2017) *Othello* adlı trajedisinde bu mesajı vermektedir: “Aptallıktır yaşamak, yaşandığında eziyettir ve sonra ölüm doktorumuz olduğunda, ölmek için reçetemiz vardır.” (s. 49). Ölüm tüm maddi şeylerden soyutlayıp sadece mânâ aleminde gerçekleşen sonsuz ve güzel bir yaşama dönüşür. Sıkıntılardan ve kederden uzak oldukları için âşıklar adeta prangalarından kurtulmuş mahkumlar gibi özgürlüğün tadını çıkarırlar. Mevlânâ (1336/1957) *Divan-ı Kebir* isimli eserinde ilahî aşka ölenlerin yeni ruhlara kavuşacaklarını ve ölümden hiç korkmamaları gerektiğini müjdeler (s. 636). Çünkü gerçek aşka sahip olan ölünce dünyevi meşgalelerden uzaklaşıp bu dünyadan göç eder ama ebedî alemde sonsuz güzelliklere kavuşur. Mevlânâ dünyalık şeyleri pranga, insanı da bunları kölesi olarak tarif eder ve ölüm bu mahkumiyetten kurtuluştur. Shakespeare (1608/2015) *Kral Lear*’ında yine benzer bir mesaj verir, artık yaşlanan kral Lear yaklaşan ölümü şu şekilde tarif eder:

[...] bu bizim hızlı niyetimiz

Yaşımızın tüm kaygılarını ve işlerini sarsmak;

Onlara gençliğin güçlü yönlerini verirken, biz de

Ölüme doğru yüksüz sürünürüz. (s. 9)

Mevlânâ ve Shakespeare aşklarını farklı boyutlarda ilan etseler de ölümü âşıkların maşuklarıyla kavuşma anı olarak görmeleri aynıdır. Mevlânâ’nın maşuku ilahî iken Shakespeare’inki mecâzidir. Shakespeare’in ünlü trajedilerinde gerçek hayatta kavuşamayan, sorunlar yaşayan ve ölen âşıkların ölümden sonra birleştiği vurgulanır. Romeo ve Juliet, Othello ve Desdemona, Antony ve Cleopatra bu dünyada sorunsuz bir araya gelemeyen, anlaşmazlıklar yüzünden ayrılıklar yaşayan, trajik bir şekilde ölen ve ancak ölümden sonra kavuşacak olan talihsiz âşıklar olarak anlatılır. Cleopatra ölüme yürürken sevgilisine kavuşacağını bildiği için onu tatlı sözlerle çağırır: “Merhem kadar tatlı, hava kadar yumuşak, narin...” (Shakespeare, 1623/2020a, s. 9). Acı çeken âşıklar için ölüm huzur getiren bir müjdecidir çünkü aşkın özünde birleştiricilik vardır, fiziksel ölüm ruhani birleşmenin habercisidir. Tasavvufta da aşk uğruna çile çekmenin ehemmiyetli bir yeri vardır ve dünya aslında ıstırap dolu bir çile mekanını temsil eder. Ayrılıklar, acılar ve hayal kırıklıkları ile dolu bu yolculuk manevi bir gelişim ile tamamlanır ve gerçek aşka ulaşılmasıyla huzur bulur: “tasavvuftaki asıl vatandan (vahdet) kopuşu ve gurbete (kesret âlemi) düşüşü (seyr-i nüzûl) ve bu andan itibaren, ayrı düşülen varlığa (Allah’a) ulaşma (fenafillâh) yolunda (seyr-i urûc) duyulan iştihak ve hasreti (aşk-ı hakikî), bu uğurda verilen nefsi mücahedeyi ve çekilen sıkıntılarını anlatmaktadır” (Aktulga Gürbüz, 2022, s. 2130). Mevlânâ tüm bu aşamaları ve âşık olmanın ehemmiyetini ancak gerçekten aşkı tadanların anlayabileceğini dile getirir. Her ne kadar Shakespeare’in aşk tarifi birbirine âşık iki fani insan üzerinden anlatılsa da aslında Shakespeare’in kastettiği nefsanî arzular ve şehvet dolu cinsel istekler değildir, aksine ruhani bir birleşme ile gerçek aşka ulaşmaya çalışır. Ruhların birleşimine odaklı bu aşk anlayışı da Mevlânâ’nın ilahî aşka olan adanmışlığı ile örtüşür. Mevlânâ (1336/1957) düğün gecesini tasvir ettiği ölüm anından *Dîvân-ı Kebîr*’de şöyle bahseder: “Ölümümüz sonsuz bir düğündür, / Bunun arkasındaki sır nedir? Bu, Yüce Allah’tır” (s. 833). Tıpkı bu kendi arzusuyla ölüme yürüyen Mark Antony’nin feryadı gibidir: “Ölümümde damat olacağım / Bir âşık yatağına gider gibi koşacağım ona” (Shakespeare, 1623/2020a, s. 223). Sembolik olarak, Cleopatra da sevdiğine kavuşmak için intihar etmeden önce gelinliğini giyer ve ölüme

düğüne gidiyormuş gibi gider. Antony'nin mezarına gömülmesi de yine ölüm ile sembolik düğünlerini gösterse de aslında ruhları aşklarının verdiği bir lütufla sonsuz hayatta birleşir.

Yaşam ve ölümü sorguladığı *Hamlet* oyununda, Shakespeare de Mevlâna gibi ölümün hangi statüde olursa olsun herkesi eşitlediğinden ve ayırıcı değil aksine birleştirici özelliğinden bahseder. Bir soylunun, bir kralın da bir soytarının da aynı toprağın altında bulunduğundan, hayatın tüm zevklerinin herkes için aynı şekilde geride kaldığını vurgular. Topraktan gelip yine en yalın halimizle toprağa döneceğimizi iki şair de onaylar. Shakespeare (1609/2006), 115. sonesinde, kralların fermanını bile değiştirebilecek güçte olan zamanla yarışırken sevdiğine "En çok şimdi seviyorum seni" diyemeyeceğini çünkü aşkın büyümekte olan bir bebeğe benzediğini ileri sürer: "Aşk bir bebek olduğuna göre, hayır, bunu diyemem, / Büyümesini sürdüren şeyi, büyümüş gibi göremem" (s. 123). Shakespeare (1623/2013), *Macbeth*'inde, yaşamın aslında bir yansımadan ibaret olduğunu iddia ederken hayatı aktörlerin sahnede sergiledikleri ve bir sersemin anlattığı hiçbir anlamı olmayan bir masala benzetir:

Hayat yürüyen bir gölgeden başka bir şey değil, zavallı bir oyuncunun
Sahnede çalımla yürüdüğü ve saatini yitip bitirdiği,
Ve sonra artık duyulmayana kadar. Bu bir masal
Bir aptal tarafından söylenen, ses ve öfke dolu,
Hiçbir şey ifade etmeyen. (s. 179)

Shakespeare aslında dünya hayatının kısılgından ve dünyevi tüm şeylerin geçiciliğinden bahsetmektedir. Sonelerinde hiçbir şeye benzemeyen bu yangın yerinden artık vazgeçtiğini ve ancak onu ölümün paklayacağını ifade eder. Yine bu fikir Mevlânâ'nın ölüm felsefesiyle benzer bir şekilde ancak ölümle erişilebilen sonsuz bir huzura kavuşma arzusunu dile getirir. Mevlânâ'nın bu huzurunun altında yatan sebep Shakespeare'den farklı olarak ilahî aşka kavuştuğundan kaynaklanmaktadır. Bu araştırma, dünya genelinde Doğu ve Batı edebiyatlarında asırlardır önde gelen iki şair ve düşünürün, Mevlâna ve Shakespeare'in, eserlerinde yaşamın her anına yansıyan aşk ve ölüm konularının nasıl benzer ve farklı yönlerde işlendiklerini ortaya çıkarmıştır.

Sonuç

Tasavvuf edebiyatında aşk, yaşam ve ölüm hem fiziki dünyayla bağ anlamında mecâzî olarak hem de ilahî bağlamda ayrıntılı bir şekilde işlenmektedir. Tasavvuf felsefesinin en önemli isimlerinden biri olan Mevlânâ'ya göre aşkın birçok mertebesi vardır ve mecâzî aşk olarak adlandırdığı dünyevi aşktan başlayıp farklı şekillerde ilahî aşka kadar uzanır. Mecâzî aşk ilahî aşka vesile olan bir araç gibidir. İlahî aşk fiziksel dünyada maşukun gözüyle tezahür ettiği güzelliğin yansımasıdır. Aynı şekilde mecâzî aşkta gördüğü ışık onu ilahî aşka götüren bir kandil ışığı gibidir. İlahî aşka ulaşıldığında erişilen göz kamaştırıcı ışıkla kandilin ışığı sönük kalır ve ilk etkisini yitirir, yine de yol gösterici görevi gördüğü için çok değerlidir. Tasavvuf inanışında insanın asıl amacı kulluk bilinciyle ilahî aşka ulaşmaktır ve bu bir son gibi görünen ölüm aracılığıyla gerçekleşir. Ölüm bir son değil sevgili ile buluşma anını sembolize eden bir geçit görevi görür, bu sebeple tasavvuf ehli ölüme yaşadığı hayattan aldığı ilhamla sevinç içinde gider. Bu kutsal an dünyevi sıkıntılardan ve engellerden kurtulup Rahmani aşkla buluşma anıdır, bu sebeple Mevlânâ öldüğü geceyi düğün gecesini adlandırmıştır. Bu çalışma, Mevlânâ'nın eserlerine yansıttığı tasavvuf felsefesini aşk ve ölüm konuları bağlamında analiz ederek, tamamen farklı bir kültür ve coğrafyada tarihe iz bırakmış

Shakespeare'in aynı mevzuları nasıl irdelediğini incelemiştir. Aşk, Batı edebiyatında, yalnız Rönesans döneminin değil tüm zamanların en meşhur şair ve oyun yazarlarından biri olan Shakespeare için hem sonelerinde hem de oyunlarında büyük ölçüde yer verdiği ana bir temadır. Aşk Shakespeare'in hikayelerine ilham veren güçlü bir kaynak olmakla beraber trajedilerinde ise âşıkların bu dünyadaki ıstıraplarına sebep olan bir lanet gibi görünse de aslında insanın dünyada varoluş özünde yer alır. Shakespeare için ölüm ise çok farklı anlamlar ihtiva eder. Tıpkı Mevlânâ gibi Shakespeare'e göre de ölüm aslında bir son değil, bilakis sonsuz huzurlu bir hayatın başlangıcıdır. Shakespeare için ölüm âşıkların dünyada yaşayamadıkları rahatı bulabilecekleri, tüm materyal anlamda sıkıntılardan uzak olacakları ruhani bir boyutta birleşme ve kavuşma anlamına gelir. Sonuç olarak hem Tasavvuf felsefesine hem de Rönesans ideolojisine yansıyan aşk ve ölüm kavramlarının hedef noktaları farklı olsa da tasvirleri benzerlikler göstermiştir. Mevlânâ için aşkın özü ilahîdir, öte yandan Shakespeare ise eserlerinde aşkı çok güçlü bağlarla birbirine bağlı beşerî âşıklar üzerine kurmuştur. Ölüm Mevlânâ'yı Yaradan'a kavuşturan bir şölen olarak tarif edilirken Shakespeare'in eserlerindeki âşıklar için ise dünyada erişemedikleri huzurlu birleşmeyi sembolize eder. Her iki bağlamda da ortak olan insanın metafiziksel boyutta sevgiliyle bir olmaya adanmış bir ömrü ve fiziksel bağlayıcılardan arındığında da sonsuz bir huzuru simgelemeleridir.

Kaynakça

- Aktulga Gürbüz, S. (2022). Küllî Aşkın Merkezinde Mecâzî Aşkın Simge Olması: Mevlânâ Örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 2122-2137.
- Başçı, N. (2009). The concept of "love" according to Rumi and Shakespeare: A Comparative Study of *Mathnawi* and *Antony and Cleopatra*. *Doğu Araştırmaları* 4(2), 39-62.
- Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî. (1957). *Dîvân-ı Kebîr I*. (Çev. A. Gölpınarlı). Yükselen Matbaası. (Orijinal yayın tarihi 1336).
- Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî. (1992). *Dîvân-ı Kebîr III*. (Çev. A. Gölpınarlı). Anadolu Üniversitesi Basımevi. (Orijinal yayın tarihi 1345).
- Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî. (1969). *Fîhi Mâfih*. (Çev. M. Anbarcıoğlu). Konya ve Mülhakatı Sevenler Derneği. (Orijinal yayın tarihi 1916).
- Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî. (2015). *Mesnevî-i Ma'nevî*. (Çev. D. Örs & H. Kırlangıç). Bilnet Matbaacılık. (Orijinal yayın tarihi 1806).
- Özenç, N. (2019). Kebir'den Tagore'un Nefesine Yansıyan Işık: Mevlânâ/ Rûmî. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 147-160.
- Shakespeare, W. (2003). *Romeo and Juliet*. (Ed. C. Crowther). Spark Publishing. (Orijinal yayın tarihi 1597).
- Shakespeare, W. (2006). *Sonnets and Poems*. (Ed. B. A. Mowat & P. Werstine). Simon & Schuster. (Orijinal yayın tarihi 1609).
- Shakespeare, W. (2012). *Hamlet*. (Ed. B. A. Mowat & P. Werstine. Simon & Schuster). (Orijinal yayın tarihi 1603).
- Shakespeare, W. (2013). *Macbeth*. (Ed. B. A. Mowat & P. Werstine. Simon & Schuster). (Orijinal yayın tarihi 1623).
- Shakespeare, W. (2015). *King Lear*. (Ed. B. A. Mowat & P. Werstine. Simon & Schuster). (Orijinal yayın tarihi 1608).

- Shakespeare, W. (2017). *Othello*. (Ed. B. A. Mowat & P. Werstine. Simon & Schuster). (Orijinal yayın tarihi 1622).
- Shakespeare, W. (2020a). *Antony and Cleopatra*. (Ed. B. A. Mowat & P. Werstine. Simon & Schuster). (Orijinal yayın tarihi 1623).
- Shakespeare, W. (2020b). *The two Gentlemen of Verona*. (Ed. B. A. Mowat & P. Werstine. Simon & Schuster). (Orijinal yayın tarihi 1598).
- Uludağ, S. (2009). *Sûfî Gözüyle Kadın*. İnsan Yayınları.
- Yazoğlu, R. & İmamoğlu, T. (2007). Mevlânâ Düşüncesinde Bir Ölümsüzlük Tecrübesi Olarak İradî ve Doğal Ölüm. *A. Ü Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi* 34, 9-19.
- Yazoğlu, R. (2017). Mevlânâ ve Batı Düşüncesindeki İnsanlık Sevgisinin Karşılaştırılması. *İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7(1), 1-13.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1249-1271.

Geliş Tarihi-Received: 16.09.2023

Kabul Tarihi-Accepted: 11.10.2023

Araştırma Makalesi-Research Article

ISSN: 2687-5675

DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1361402

Türkiye'deki Ebeveynlerin İnternet Kullanım Alışkanlıkları ve Dijital Okuryazarlık Becerileri Üzerine Bir Araştırma

A Study on Internet Usage Habits and Digital Literacy Skills of Parents in Turkey

Şahin BAYZAN*
Önder YILDIRIM**
Türkan KARAKUŞ***
Engin KURŞUN****
Yiğit Emrah TURGUT*****
Alper ASLAN*****

Öz

Araştırmanın amacı, Türkiye'deki ebeveynlerin internet kullanım alışkanlıklarını, dijital okuryazarlık becerileri araştırmak ve ebeveynlerin çocuklarını dijital risklerden korumadaki arabuluculuk stratejilerini incelemektir. Bu amaçla ebeveynlerin; internette bilgiye erişebilme, gizliliklerini sağlayabilme, pozitif içerik üretebilme, dijital araçları bilinçli ve güvenli kullanabilme gibi operasyonel, yaratıcı ve mobil becerileri incelenmiştir. Bu çalışmanın örneklemini, Türkiye İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırması düzey-2'ye göre Türkiye'nin 81 ilden seçilen ve 8-16 yaş grubundaki çocukların ebeveyni olan 10.475 kişiden oluşmaktadır. Veriler, Global Kids Online çerçevesine uygun olacak şekilde kişisel ve demografik bilgi formuna ek olarak araştırmacılarca hazırlanan 23 soruluk veri kümesi kullanılarak çevrimiçi anket yoluyla toplanmıştır. Veriler betimsel istatistik modeli kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular; ebeveynlerin büyük çoğunluğunun internet erişimi için akıllı telefon kullandığını, interneti zaman alıcı ve mahremiyet konusunda endişeye sebep olan bir platform olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Erkeklerin operasyonel ve bilgiyi tarama becerilerinin kadınlara oranla yüksek olduğu, sosyal gizlilik becerisinin ise değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Ebeveynler, kızlar için aktif arabuluculuk faaliyetlerini tercih ettiği ancak ebeveynlerin yaşı ilerledikçe aktif arabuluculuk düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Anneler, babalara oranla çocuklarının internet faaliyetlerini daha sık kontrol etmektedir. Ebeveynlere

* Dr., Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, e-posta: sahinbayzan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5610-0006.

** Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, e-posta: onderiyildirim_86@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4333-2323.

*** Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, e-posta: t.karakus@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5809-3962.

**** Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, e-posta: ekursun@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5649-8595.

***** Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, e-posta: yigitemrah.turgut@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6306-4090.

***** Doç. Dr., Munzur Üniversitesi, e-posta: alperaslan@munzur.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2970-6114.

göre erkek çocuklar, kız çocuklardan daha fazla internet riskleriyle karşılaşmaktadırlar. İnternette karşılaştığı durumlarla ilgi kız çocuklar, erkek çocuklardan daha fazla ebeveynlerine başvurmaktadır. Ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu, çocuklarının internette karşılaştığı sorunlardan habersizdir.

Anahtar Kelimeler: Dijital ebeveynlik, ebeveyn arabuluculuğu, dijital mahremiyet, dijital beceriler, güvenli internet.

Abstract

The aim of the research is to investigate internet usage habits, digital literacy skills of parents in Turkey and to examine the mediation strategies of parents to protect their children from digital risks. For this purpose, parents; Operational, creative and mobile skills such as accessing information on the Internet, ensuring their privacy, producing positive content, and using digital tools consciously and securely were examined. The sample of this study consists of 10,475 people selected from 81 provinces of Turkey according to Turkey Statistical Regional Units Classification level-2 and who are parents of children in the 8-16 age group. The data were collected through an online questionnaire using a dataset of 23 questions prepared by the researchers, in addition to the personal and demographic information form, in accordance with the Global Kids Online framework. The data were analyzed using the descriptive statistical model. Results; revealed that the vast majority of parents use smartphones for internet access, perceiving the internet as a time-consuming and privacy-related platform. It has been determined that men's operational and information scanning skills are higher than women's, and their social privacy skills vary. It was observed that parents preferred active mediation activities for girls, but the level of active mediation decreased as the age of the parents increased. Mothers check their children's internet activities more frequently than fathers. According to parents, boys face more internet risks than girls. Girls are more likely to consult their parents about the situations they encounter on the internet than boys. The vast majority of parents are unaware of the problems their children face on the internet.

Keywords: Digital parenting, parental mediation, digital privacy, digital skills, safer internet.

Giriş

İnternet ve internet teknolojilerinin önemi zaman içerisinde oldukça artmış, bireyler için vazgeçilmez bir gereklilik haline gelmiştir (Ceyhan, 2011). Günümüzde dünyada yetişkinler arasında internet kullanıcı sayısı 4 milyardan fazladır (We are social, 2023). İnternet, insanların hayatlarını birçok açıdan etkileyen, iletişimden bilgiye erişime, eğitimden iş imkânlarına, alışverişten seyahate, eğlenceden sosyalleşmeye kadar pek çok alanda birçok fırsat sunan bir teknoloji olarak hayatın merkezine yerleşmiştir (Chassiakos vd., 2010). Bunun doğal sonucu olarak internet, serbest zamanı değerlendirme, çalışma, bilgiye erişim, iletişim, alışveriş, eğlence, seyahat, eğitim, sanat, medya gibi birçok alanda alışkanlıkları değiştirmiş ve kişilerin hayatına yeni bir boyut katmıştır (Livingstone ve Helsper, 2010). Geniş kitleler üzerinde yarattığı etkiyle bir anlamda toplumları değiştirmiş ve dönüştürmüştür.

İnternetin, dünyanın her yerinde aynı hızda yaygınlaşmış olmasa da fırsat eşitliğine olumlu katkısı olmuştur. İnternet sayesinde insanlar, herhangi bir sınırlama olmaksızın bilgiye erişebilir ve sunduğu fırsatlardan yararlanabilir duruma gelmiştir (Zhang, 2015). Bununla birlikte internet, teknolojik ve erişim imkânlarının yetersizliği, düşük gelir, yetersiz internet altyapısı, yüksek maliyetler, dijital becerilerdeki eksiklikler nedeniyle fırsat eşitsizliğine yani teknolojiye erişim imkânlarının ve dijital yetkinliklerin dengesiz dağılımından kaynaklan dijital uçuruma da neden olmuştur (Asongu vd., 2019; Billion vd., 2021; Büchi vd., 2016; Vincent, 2016; Zhou vd., 2019).

İnternetin yaygın kullanımı gizlilik, çevrimiçi güvenlik, finansal güvenlik, çevrimiçi dolandırıcılık, veri ihlalleri, kimlik hırsızlığı, siber zorbalık, çevrimiçi taciz, negatif içerikler, bağımlılık gibi riskleri de beraberinde getirmektedir (Boyd ve Hargittai 2013; Guan ve Subrahmanyam, 2009; Livingstone ve Helsper, 2010). Bu risklerin farkında olmak ve uygun önlemleri almak, internetin güvenli ve bilinçli bir şekilde kullanılmasını

sağlamak için önemlidir. Bu bağlamda, çevrimiçi risklere karşı en savunmasız durumdaki çocuklar için birincil ve en önemli rol model olan ebeveynlerin, çocuklarına doğru ve güvenilir bilgi sunabilmek için çevrimiçi kaynakları etkili bir şekilde kullanmayı bilmeleri, çocuklarına internetin potansiyel risklerini anlatacak dijital yeterlilikte olmaları önemli hale gelmektedir (Anderson vd. 2012; Livingstone ve Smith, 2014; Moreno vd., 2013).

Ebeveynlerin çocukları için iyi birer arabulucu olabilmesi, internetin riskleri ve çocuklarının maruz kalabileceği sorunları anlama noktasında bilgi ve farkındalığının yüksek olmasına, çocuklarıyla güvenilir ve açık bir iletişim kurmasına, çocuklarının internet aktivitelerini izleme yetkinliğine sahip olmasına, sorunlara yerinde ve zamanında müdahale edebilme deneyimine, çocuklarını bilinçli internet kullanıcıları haline getirmedeki etkili rehberliğine bağlıdır (Turgut ve Aslan, 2016; Yaman vd., 2022). Günümüzde anne babaların sadece iyi bir ebeveyn olmaları tek başına yeterli olmamaktadır. İyi bir ebeveyn olmakla birlikte çevrimiçi ortamda çocuklarını güvende tutacak yetkinliğe sahip iyi bir dijital ebeveyn olma zorunlulukları da bulunmaktadır.

Dijital ebeveynliğin yeterlikleri arasında teknolojiye hâkim olma, dijital tehlikeleri ve fırsatları tanıma, dijital güvenlik noktasında farkındalığı yüksek olma, çevrimiçi ortamda etik davranma gibi özellikler yer almaktadır. Bu özelliklerden hareketle dijital ebeveyn, dijital çağın gereklerine göre hareket davranan, dijital araçları temel düzeyde kullanmasını bilen, dijital ortamlardaki fırsatların ve risklerin farkında olan, çocuğunu çevrimiçi ortamların risklerine karşı koruyabilen, gerçek hayatta olduğu gibi çevrimiçi ortamlarda da başkalarının kişilik haklarına saygı gösterilmesi gerektiği bilincini çocuğuna öğreten ve teknolojik gelişmelere açık bireydir (Kabakçı Yurdakul vd., 2013).

Dijital ebeveynlik tutumlarına ve ebeveynlerin dijital yeterliliklerine yönelik yapılan ve çok önemli sonuçları olan çalışmalara bakıldığında (Kopuz vd., 2022; Kaşıkçı vd., 2014, Manap ve Durmuş, 2021; Yaman vd., 2019) bu çalışmanın örneklemine göre daha dar kapsamlı bir katılımla gerçekleştirildiği görülmektedir. Konunun önemine binaen 81 ilden 10.475 ebeveyn ile yapılan bu çalışma kapsayıcılığı ve sonuçları açısından alana özgün ve önemli katkılar sunmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki ebeveynlerin dijital becerilerini ve kullandıkları arabuluculuk stratejilerini, çocukların internet riskleriyle karşılaştığında başa çıkma durumlarına yönelik ebeveynlerin yaklaşımlarını ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Ebeveynlerin internet kullanım alışkanlıkları nelerdir?
- Ebeveynlerin dijital becerileri nasıl değişmektedir?
- Ebeveynlerin kullandıkları arabuluculuk stratejileri nelerdir?
- Ebeveynlere göre çocukların internetteki risklerle mücadele yetenekleri ne durumdadır?

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan betimsel tarama modeli, geniş bir topluluğun düşüncelerini, eğilimlerini ve tutumlarını açığa çıkarmak için olanak sunmaktadır (Creswell, 2015). Betimsel tarama modeli, büyük gruplarla gerçekleştirilen araştırmalarda bireylerin bir konuyla ilgili düşüncelerini ve tutumlarını belirlemeyi ve genel yaklaşımlarını açığa çıkarmayı amaçlar (Huck, 2012; Karakaya, 2012). Bu bağlamda, Türkiye genelinden 8-16 yaş grubundan

çocuğu olan geniş bir ebeveyn kitlesi ile gerçekleştirilen bu çalışmada betimsel tarama modeli benimsenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Türkiye'de 8-16 yaş grubunda ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim-öğretim görmekte olan 19.155.571 çocuğun ebeveynleridir. Araştırmanın örnekleme yöntemi ile belirlenen 10.475 ebeveyn oluşmaktadır. Kotalı örneklemede; evrenin özelliklerini belirlediğine inanılan belli değişkenlere sahip örnekler dikkate alınır (Gürbüz, 2018; Kılıç, 2013). Kota örneklemede, ana kütlede var olan özelliğin oranı, örnekleme aynı oranda geçmelidir (Karagöz, 2017). Örneklem sayısı, daha kapsayıcı olması nedeniyle Türkiye İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırması düzey-2'ye göre 26 alt bölge (İBBS, 2023) dikkate alınarak nüfusa oranlı olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, 81 ilden toplam 10.415 ebeveyn örneklem olarak seçilmiştir. Yüzde 95 güven aralığı ve yüzde 0.96 hata payı göz önünde bulundurulduğunda araştırma evrenine ulaşmak için gereken örneklem sayısı 10.415 olarak hesaplanmıştır. Analizlerin yapıldığı 10.475 katılımcıdan oluşan örneklemin 95 güven aralığı ve yüzde 0.96 hata payı için gerekli olan 10.415 katılımcıdan fazla olduğu görülmüş; Türkiye genellemesi yapabilmek için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bartlett, vd., 2001; Krejcie ve Morgan, 1970).

Veri toplama Araç ve Teknikleri

Çalışma kapsamında örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, erişimi kolay olan yakın durumlar tercih edilir ve örneklem büyüklüğü istenen seviyeye ulaşmaya kadar veri toplam süreci devam eder (Gürbüz, 2018). Araştırmacılar, 8-16 yaş aralığındaki çocukların ebeveynleri için kişisel ve demografik bilgi formuna ek olarak Global Kids Online (Global Kids Online, 2020) yapısına uygun biçimde 23 soruluk bir veri kümesi oluşturulmuştur. Bu veri kümesi çevrimiçi anket formu haline dönüştürülmüştür.

Veri Toplama Süreci

Çalışma için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Etik Kurulunun ... tarih ve ... sayılı kararı ve Milli Eğitim Bakanlığının ... tarih ... sayılı yazılı izni alınmıştır. Bu izin doğrultusunda 81 il Milli Eğitim Müdürlükleri ile paylaşılan çevrimiçi anket linki aracılığıyla ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki 8-16 yaş aralığındaki öğrenci velilerinin çalışmaya katılımı sağlanmıştır. Veri toplama süreci, tüm illerde 31 Ekim 2022'de başlatılmış ve her alt bölge için belirlenen örneklem sayısına ulaşıldığı 13 Şubat 2023 tarihinde sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

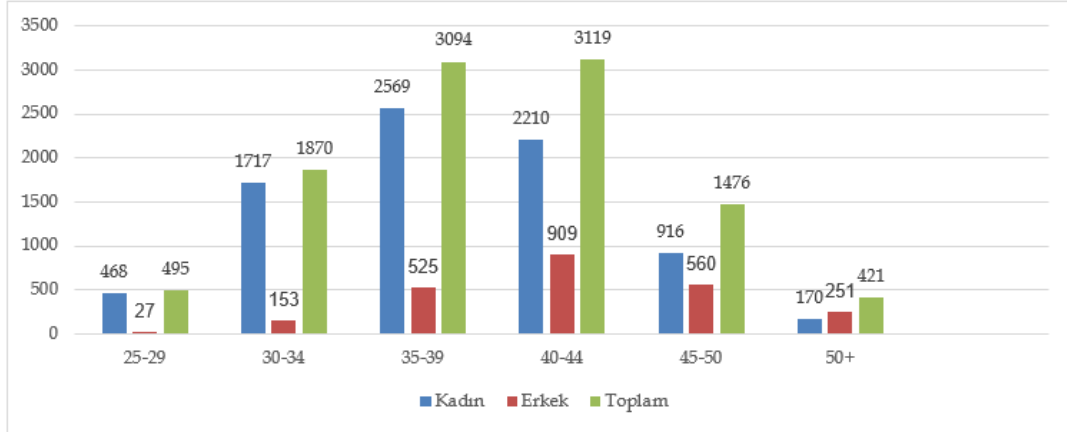
Bu çalışmada; ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim gören 8-16 yaş aralığındaki çocukların ebeveynlerinden elde edilen veriler SPSS 24 paket programına aktarılmıştır. Toplanan veriler betimsel istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiş olup tablolar ve şekiller halinde sunulmuştur.

Bulgular

7.1. Ebeveynlerin İnternet Kullanım Alışkanlıkları

Araştırmaya %23,2'si erkek, %76,8'i kadın olmak üzere toplam 10.475 ebeveyn katılmıştır. Ebeveynlerin yaş gruplarına göre dağılımı aşağıda Şekil 1'de görülmektedir. Ebeveynlerin internet erişim ve kullanım durumları, dijital becerileri, kullandıkları

arabuluculuk stratejileri, ebeveynlere göre çocukların internette karşılaştığı riskler ve bu risklerle başa çıkma durumları incelenmiştir (Tablo 1).



Şekil 1. Ebeveynlerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı

Elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin yarısından fazlası günlük olarak interneti kullanmaktadır. Bu durum, ebeveynlerin dijital dünyayla aktif bir şekilde bağlantıda olduklarını göstermektedir. Her zaman interneti kullandığını ifade eden erkek ebeveynlerin (%26,4) oranı, kadın ebeveynlerin (%16,8) oranından daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu, ebeveynlerin çoğunun interneti günlük yaşamlarının bir parçası haline getirdiklerini göstermektedir. Buna ek olarak her on ebeveynin birinin neredeyse hiç internet kullanmadığı ortaya çıkmıştır. Hem kadın (%69,3) hem de erkek (%72,5) ebeveynlerin çoğunluğunun cep telefonları aracılığıyla internete erişim sağladığı görülmüştür.

Ebeveynlerin çoğunluğu internet erişmek için kullanılan bilgisayar, cep telefonu ve tablet gibi cihazların pahalı olduğunu ve internet hizmeti ücretlerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Ebeveynlerin büyük bir kısmı (%74,9) internetin zamanlarını çok fazla alıcı olduğunu, mahremiyet endişeleri olduğunu (%61) ve internet kullanımının zor olduğunu (%30,6) ifade etmiştir. Ayrıca, birçok ebeveyn internetin gereksinimlerini karşılamadığını (%47,4) ve kendilerine uygun olmadığını (%47,2) belirtmiştir.

7.2. Ebeveynlerin Dijital Becerileri

Araştırma kapsamında ebeveynlerin operasyonel becerilerine, bilgi/tarama becerilerine, sosyal/gizlilik becerilerine, yaratıcı becerilerine ve mobil becerilerine yönelik durumları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ebeveynlerin Dijital Becerileri

Operasyonel Beceriler	Yüzde (%)
İndirilen dosyaların nasıl açılacağını biliyorum	79,15
Bir tarayıcıda nasıl yeni bir sekme açılacağını biliyorum	73,8
Gizlilik ayarlarımı nasıl değiştireceğimi biliyorum (ör. Bir sosyal ağ sitesinde)	73,55
İnternette bulduğum bir fotoğrafı nasıl kaydedeceğimi biliyorum	70,05
Kısa yol tuşlarını nasıl kullanacağımı biliyorum (Örn. kopyalama için CTRL-C, kaydetme için CTRL-S)	67,65
Bir programlama dilinin nasıl kullanılacağını biliyorum (örneğin Python, C+ vb.)	45,8
Bilgi/Tarama Becerileri	Yüzde (%)

Daha önce ziyaret ettiğim bir web sitesini tekrar nasıl bulacağımı biliyorum	81,45
İnternette arama yapmak için en iyi anahtar kelimeleri nasıl seçeceğimi biliyorum	79,45
İnternette bulduğum bilgilerin doğru olup olmadığını nasıl kontrol edeceğimi biliyorum.	76,15
Bir web sitesinin güvenilir olup olmadığını nasıl kontrol edeceğimi biliyorum	69,15
Bazen oraya nasıl geldiğimi bilmeden web sitelerine giriyorum (web siteleri arasında kayboluyorum)	41,45
Sosyal/gizlilik beceriler	Yüzde (%)
İnternette hangi bilgileri paylaşmam ve paylaşmamam gerektiğini biliyorum	87,3
Sosyal medyada arkadaş listelerimden gerektiğinde insanları nasıl çıkaracağımı biliyorum	83,65
Paylaştığım bir şeyi görmesini istediğim kişileri nasıl değiştireceğimi biliyorum (Örn: Arkadaşlar, arkadaşlarımın arkadaşları veya herkes)	81,7
Spam e-postaları engelleyebiliyorum	80,95
Benimle veya üye olduğum bir grupla ilgili olumsuz içeriği nasıl bildireceğimi biliyorum.	79,5
İnternet tarayıcılarının gizlilik ve güvenlik ayarlarını yapabiliyorum	79
İnternette nasıl yeni arkadaşlar edineceğimi biliyorum	77,75
Benim veya diğer insanların hangi resimlerini internette paylaşmanın uygun olacağını biliyorum	75,55
Sosyal medyada kullanıcıları gerektiğinde nasıl engelleyeceğimi biliyorum	75,15
Pop-up reklamları engelleyebiliyorum	74
Yasadışı internet içeriğinin yetkili makamlara ihbar edebiliyorum	70,05
İnternet tarayıcı geçmişini silebiliyorum	70,3
Yaratıcı beceriler	Yüzde (%)
Kendi oluşturduğum bir videoyu veya müziği çevrimiçi olarak nasıl yayınlayacağımı biliyorum	71,3
Başkalarının oluşturduğu çevrimiçi içeriği (Örn: Youtube'dan video indirip, düzenleyebilmek) nasıl düzenleyeceğimi biliyorum	56,45
İnternette bulduğum video veya müzikten nasıl yeni bir şey oluşturacağımı biliyorum	52,3
İnternette bulduğum içerikler için hangi lisans türlerinin geçerli olduğunu tespit edebiliyorum	50,6
Web sitesi tasarlamayı biliyorum	30,2
Mobil beceriler	Yüzde (%)
Bir akıllı telefonu PIN (Şifre) ve ekran kilidiyle korumaya alabiliyorum	86,25
Akıllı telefon veya tableten bir kablosuz ağa bağlanabiliyorum	85,45
Akıllı telefonla fotoğraf çekip onu sosyal medyaya yükleyebiliyorum	84,2
Cep Telefonu veya tablette coğrafi konumumu gösteren fonksiyonu kapatabiliyorum	80,3
Uygulamaları bir mobil cihaza nasıl indireceğimi/kuracağımı biliyorum (Örn: Telefon veya tablet)	76,05
Cep telefonu veya tablet uygulamalarında en güvenilir olanı bulmak için aynı işe yarayan farklı uygulamaları karşılaştırabilirim	73,4
Mobil uygulama içi satın alma işlemini nasıl yapacağımı biliyorum	72,1
Akıllı telefon, tablet veya bilgisayarda aynı olan doküman, rehber ve uygulamaları, kullandığım tüm aygıtlarda bulundurabilirim	70,5

Ebeveynlerin Operasyonel Becerilere Yönelik Durumu

Operasyonel beceriler, internet teknolojisini kullanırken dosya indirme, dosya açma, tarayıcı kullanımı ve kısayol tuşları gibi pratik becerileri içeren operasyonel, enstrümantal, bilgi iletişim, bilgisayar ve teknolojik okuryazarlık ile teknik yeterlilikler gerektiren yetenekleri ifade eder. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin operasyonel becerileri incelendiğinde, internette indirilen dosyayı açma (%79,15) ve tarayıcıda yeni bir sekme açma işlemi (%73,8) gibi becerilere daha yüksek oranda sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, programlama dillerinden herhangi birini kullanma yeteneği (%45,8) en az oranda ifade edilen beceri olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin Bilgi/Tarama Becerilerine Yönelik Durumu

Bilgi/tarama becerileri, kullanıcının internet sayfalarında veya arama motorlarıyla yaptığı arama sonuçlarına dayanarak istediği bilgilere erişebilme yeteneğini ifade eder. Bu beceri, arama motorlarını doğru ve etkili kullanabilme, arama sonuçlarında gezinebilme, arama sonuçlarında doğru sonuçlara ulaşabilmek için doğru anahtar kelimeleri kullanabilme, doğru bağlantıları seçerek istenilen sonuca hızlıca ulaşabilme gibi becerileri içerir.

Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin bilgi/tarama becerileri incelendiğinde, önceden ziyaret ettikleri internet sitelerini tekrar bulma (%81,45) ve anahtar kelimeleri kullanarak internet üzerinde arama yapma becerisi (%79,45) diğer becerilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kaybolduklarını dile getirdikleri bilgi arama becerisi ise en düşük seviyede (%41,45) gözlemlenmiştir.

Ebeveynlerin Sosyal/Gizlilik Becerilerine Yönelik Durumları

Sosyal/Gizlilik becerileri, kullanıcıların özellikle sosyal medya platformlarını kullanırken paylaşımlarını yönetme, hesap gizliliği ve güvenliği konularında bilgi sahibi olma, bilişim etiği ve bilgi güvenliği konularında bilinçli hareket etme, internet tarayıcısının ayarlar menüsünü etkin bir şekilde kullanma gibi becerileri içerir.

Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin sosyal/gizlilik becerileri incelendiğinde, hangi bilgilerin paylaşılması gerektiğini ve hangilerinin paylaşılmaması gerektiğini (%87,3) en yüksek oranda bildikleri tespit edilmiştir. Ancak, tarayıcı geçmişini silme becerisi sosyal/gizlilik becerilerinde diğerlerine oranla (%70,3) daha düşük beceri olarak öne çıktığı görülmüştür.

Ebeveynlerin İnternet'te Yaratıcı Becerilerine Yönelik Durumları

Yaratıcı beceriler, bilgi teknolojilerini kullanarak yeni içerikler oluşturma veya mevcut içeriklere ekleme ve çıkarmalar yaparak yenilikçi içerikler üretme yeteneğini ifade eder. Bu beceriler, video, resim gibi içerik türlerini oluşturma ve bu içerikleri kullanarak web sayfalarını yayınlama sürecini içerir.

Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin yaratıcı becerileri incelendiğinde, kendi oluşturdukları içerikleri internet ortamında yayınlama (%71,3) ve başkalarının çevrimiçi içeriklerini düzenleme (%56,45) konularında diğer becerilere kıyasla daha yüksek seviyede yetenek sahibi oldukları tespit edilmiştir. Buna ek olarak, ebeveynlerin en az internet sitesi tasarlama becerisine sahip oldukları (%30,2) görülmüştür.

Ebeveynlerin Mobil Becerilerine Yönelik Durumları

Mobil beceriler, kullanıcıların mobil cihazlarına uygulama indirme, kablosuz ağlara bağlanma, akıllı telefona ekran kilidi veya şifre ayarlama, fotoğraf paylaşma ve

sosyal medyada durum güncelleme gibi yetenekleri tüm cihazlarda sorunsuz bir şekilde gösterebilmeyi içerir.

Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin mobil becerilerinde, akıllı telefona PIN kodu veya ekran kilidiyle koruma sağlama (%86,25), kablosuz ağlara bağlanma (%85,45) ve sosyal medyada fotoğraf paylaşma (%84,2) gibi yeteneklerin fazla olduğu tespit edilmiştir. Ancak, aynı dokümanları ve uygulamaları farklı cihazlarda senkronize etme becerisi (%70,5) diğer becerilere oranla daha düşük seviyede olduğu ortaya çıkmıştır.

7.3.Ebeveynlerin Kullandıkları Arabuluculuk Stratejileri

Araştırma kapsamında ebeveynlerin çocuklarına yönelik arabuluculuk aktiviteleri, çocukların internette karşılaştıklarını ebeveynleriyle paylaşma durumları, ebeveynlerin çocuklarının internet faaliyetlerine yönelik izin durumları, ebeveynlerin teknik arabuluculukları, ebeveynlerin çocukların internetteki faaliyetlerini kontrol etme durumları, ebeveynlerin güvenli internetle ilgili destek aldığı kişiler ve kurumlar incelenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Ebeveynlerin Arabuluculuk Stratejileri

Ebeveynlerin Çocuklarına Yönelik Arabuluculuk Aktiviteleri	Yüzde (%)
İnterneti güvenli bir şekilde kullanmanın yollarını öneririm	93,3
İnternette ne yaptığı hakkında konuşurum	92,3
Bazı web sitelerinin neden uygun veya uygunsuz olduğunu açıklarım	90,9
İnternette bir şey onu rahatsız ederse veya üzerse ne yapması gerektiği hakkında onunla konuşurum	89,8
İnternette yapılması veya bulunması zor bir şey olduğunda ona yardım ederim	89,2
İnternette bir şeyler keşfetmeye ve öğrenmeye teşvik ederim	88,7
İnternette maruz kaldığı ticari faaliyetler hakkında konuşurum (reklamlar, internette satın almalar)	83,4
İnterneti kullandığında onun yakınında olurum	82,9
İnternette bir şey onu rahatsız ettiğinde çocuğuma yardım ederim (Ör. Youtube da karşılaşılan rahatsız edici bir içeriği İHBARWEB'e iletim)	81,5
İnternet kullanırken yanında otururum	80,4
Birlikte internette etkinlikler yaparım	74
Çocukların İnternet Deneyimlerini Ebeveynleriyle Paylaşma Durumu	Yüzde (%)
İnternette neler yaptığı hakkında benimle konuştu	86,1
İnternette nasıl davranması gerektiği konusunda tavsiyemi istedi	73,4
İnternette reklamının yapıldığını gördüğü bir şeyi istedi	64
İnternette başa çıkamayacağı bir durum için yardımımı istedi	56
İnternette onu rahatsız eden veya üzen şeylerden bahsetti	58,2
Ebeveynlerin Teknik Arabuluculukları	Yüzde (%)
Çocuğunuzun ne kadar süreyle veya ne zaman internette olmasına izin verildiğine ilişkin kurallar	73,3
Çocuğunuzun ziyaret ettiği web sitelerini veya uygulamaları takip etmek için ebeveyn kontrolleri veya diğer araçlar	53,3
Çocuğunuzun indirebileceği uygulamaları filtreleyen ebeveyn denetimleri	48,3

İstenmeyen posta veya önemsiz postaları ve virüsleri önleme yazılımı	47,8		
Ebeveyn denetimleri veya bazı web sitesi türlerini engelleme veya filtreleme araçları	45		
Çocuğunuz içerik satın almak istediğinde sizi uyararak ebeveyn denetimleri (uygulama içi satın alma)	44,7		
Çocuğunuzun iletişimde olabileceği kişileri sınırlandıran yazılım (sesli aramalar ve mesajlar (SMS, MMS veya IM) aracılığıyla)	39,5		
Çocuğunuzun internette geçirdiği süreyi sınırlandıran bir hizmet veya sözleşmeler	35,1		
Reklam engelleme yazılımı	32,8		
Çocukların İnternetteki Faaliyetlerinin Ebeveynler Tarafından Kontrolü	Yüzde (%)		
İndirdiği uygulamalar	82,3		
Ziyaret ettiği web siteleri	80		
Sosyal ağ profiline/anlık mesajlaşma hizmetine eklediği arkadaşları veya kişiler	79,3		
Bir sosyal ağ sitesindeki veya internette gruptaki profili	78,6		
Yaptığı uygulama içi satın alımlar	76,2		
İletişim için kullandığı e-postasındaki veya diğer uygulamalardaki mesajlar	75,3		
Ebeveynlerin Güvenli İnternet Kullanımı Konusunda Tavsiye Aldığı Kişiler ve Kurumlar	Yüzde (%)		
Aile ve arkadaşlar	45,9		
Çocuğunuzun okulu	39,6		
Güvenlik bilgisi olan internet siteleri	34,6		
Televizyon, radyo, gazete ya da dergi	25,1		
Devlet, yerel makamlar	23,5		
Çocuğumdan	23,2		
İnternet Servis Sağlayıcıları	21,8		
Diğer kaynaklar	19,7		
Çocuklar için sosyal yardım kuruluşları	13,8		
Hiçbiri, bu konuda hiç bilgi almıyorum	11,2		
Ürünleri satan üreticiler ve bayiler	4,7		
Ebeveynlerin Çocuklarının İnternetteki Faaliyetlerine Yönelik İzin Durumları	Evet (%)	Gözetimle (%)	Hayır (%)
Okul işleri için interneti kullanma	53,2	39,8	7,1
Haberleri internette okuma/izleme	33	48,5	18,5
Video klipleri izleme(ör. YouTube)	29,2	61,6	9,2
Anlık mesajlaşma (Whatsapp, Facebook Messenger) hizmetlerini kullanma	25,8	49,4	24,8
Müzik veya film indirme	24,2	58	17,9
Bir sosyal ağ sitesini ziyaret etme (ar. Facebook, Instagram)	19,4	44,2	36,4
Web veya telefon kamerası kullanma (Ör. Zoom veya görüntülü sohbet için)	17,3	65,1	16,9
İnternette olarak diğer kişilerle oyun oynama	17,1	46,5	26,4
Sanal bir dünyada zaman geçirme (örneğin Club Penguin, Minecraft)	17	40,8	42,2
Fotoğrafları, videoları veya müzikleri internette olarak başkalarıyla paylaşma	14,2	35,8	49,9

Ebeveynlerin Çocuklarına Yönelik Arabuluculuk Aktiviteleri

Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin internet kullanımında aktif bir rol oynayarak çocuklarının güvenliğini sağlamak ve bilinçli internet kullanımını teşvik etmek için arabuluculuk aktiviteleri gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin arabuluculukları özellikle öneri niteliği taşımakta olup, uygulamaya yönelik arabuluculuk aktiviteleri düşük düzeyde tespit edilmiştir.

Çocukların İnternet Deneyimlerini Ebeveynleriyle Paylaşma Durumu

Çocukların genellikle internette yaptıkları şeyler konusunda, ebeveynlerini endişelendiren veya rahatsız eden durumlara kıyasla, ne tür etkinliklerde buldukları ve ne yapmaları gerektiği konusunda onlarla daha fazla iletişimde buldukları saptanmıştır. Ebeveynler çocuklarıyla internet konusunda yüksek oranda iletişim kurmakta olduğu, çocukların ebeveynlerinden internetle ilgili tavsiye istediği ve internette reklamı yapılan bir şeyi ebeveynlerinden talep ettikleri görülmüştür.

Ebeveynlerin Çocuklarının İnternetteki Faaliyetlerine Yönelik İzin Durumları

Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin çoğunlukla (%92,9) çocuklarının okul işleri için internet kullanımına izin verdikleri gözlemlenmektedir. Öte yandan, ebeveynlerin çocuklarının fotoğraf ya da videolarını internette paylaşmasına ilişkin gözetimsiz (%14,2) veya gözetimli (%35,8) izin verme oranının, diğer maddelere kıyasla oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin genellikle görüntülü sohbet için web veya telefon kullanımını kendi gözetimleri altında (%65,1) sağladıkları görülmüştür.

Ebeveynlerin Teknik Arabuluculukları

Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin, çocuklarının internet kullanımına süre sınırı koyma veya sorunları çözmek için bazı ebeveyn koruma araçları kullanma şeklinde bir arabuluculuk stratejisini benimsedikleri gözlemlenmiştir. Genel olarak, ebeveynlerin teknik kontrolden ziyade çocuklarının internet kullanım sürelerine yönelik kurallar koymayı tercih ettikleri (%73,3) belirlenmiştir. Reklam engelleme yazılımı, çocuğun iletişimde olabileceği kişileri sınırlayan yazılım ve çocuğun içerik satın almasında ebeveyni uyararak ebeveyn denetim yazılımı gibi araçları ise daha az tercih ettikleri görülmüştür.

Çocukların İnternetteki Faaliyetlerinin Ebeveynler Tarafından Kontrolü

Ebeveynlerin çocukların internet faaliyetlerini kontrol etmesi, çocukların kendilerine zarar verebilecek deneyimleri engelleme konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynler genellikle çocukların indirdiği uygulamaları (%82,3), girdiği internet sitelerini (%80), sosyal medyadaki arkadaşları veya kişileri (%80,8) daha çok kontrol ettiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, ebeveynlerin çocukların yaptığı uygulama içi satın alımları takip etme konusunda daha az kontrol sahibi oldukları görülmüştür.

Ebeveynlerin Güvenli İnternet Konusunda Tavsiye Aldığı Kişiler ve Kurumlar

Ebeveynler, internetin sunduğu fırsatlar ve riskler arasında denge sağlayabilmek için çocuklarının güvenli internet kullanımı konusunda doğru yönlendirmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu amaçla, öğretmenler, internet kaynakları ve uzmanlardan bilgi edinerek çocuklarına rehberlik etmektedirler.

Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynlerin güvenli internet kullanımı konusunda aile ve arkadaşlarından (%45,9) en fazla tavsiye aldığı görülmüştür. Güvenlikle ilgili

siteler (%39,6) ve geleneksel medya kaynakları olan televizyon, radyo, gazete veya dergiler (%25,1) da bilgi edinme konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Ürünleri satan üreticiler ve bayilerden alınan tavsiye oranının ise oldukça düşük (%4,7) olduğu tespit edilmiştir.

7.4. Ebeveynlere Göre Çocukların Karşılaştığı İnternet Riskleri ve Başa Çıkma Durumları

Bu kapsama, ebeveynlerin çocuklarının internet üzerinde üzücü durumlarla karşılaşma olasılığına ve bu durumların çocuklar üzerindeki etkisine yönelik görüşleri incelenmiştir. Ayrıca, ebeveynlerin internet problemleriyle başa çıkma konusundaki kendilerine ve çocuklarına olan güven seviyeleri ve çocuklarının gelecekte internetle ilgili sorun yaşama ihtimaline yönelik bakış açıları değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, çocukların siber zorbalık, riskli içeriklere maruz kalma, kişisel veri güvenliği sorunları ve müstehcen içeriklere erişim gibi konularda yaşadığı sorunlar da araştırma kapsamında ele alınmıştır.

Tablo 3. Ebeveynlere göre çocukların karşılaştığı internet riskleri ve başa çıkma durumları

Ebeveynlere göre çocuğunun son bir yılda internette üzücü bir durumla karşılaşma düzeyleri	Yüzde (%)
Neredeyse her gün	1,0
Ayda bir veya birkaç kez	3,4
Hiç veya bir kez	92,9
Çocuğun internette yaşadığı sorunlar karşısında üzgün olma durumu	Yüzde (%)
Çok üzgün	13,3
Oldukça üzgün	22,1
Biraz üzgün	29,4
Hiç üzgün değil	26,3
İnternet Problemleri ile Başa Çıkmada Kendine ve Çocuğuna Olan Güven	Yüzde (%)
İnternet problemi yaşadığında çocuğuna destek olabileceğine dair güven	83,0
İnternet problemi yaşadığında çocuğun başa çıkabileceğine dair güven	72,2
Ebeveynlere göre çocuklarının bir sonraki ay içinde internette sorun yaşama ihtimali	Yüzde (%)
Çok mümkün	4,0
Oldukça mümkün	24,2
Pek mümkün değil	42,6
Hiç mümkün değil	29,1
Ebeveynlere göre çocuğunun karşılaştığı internet riskleri	Yüzde (%)
Başka birine internette incitici veya kötü bir şekilde davrandı	2,4
İnternette ilk kez tanıştığı biriyle yüz yüze tanıştı	2,7
Birisi tarafından internette incitici veya kötü bir davranışa maruz kaldı	4,2
Daha önce yüz yüze tanışmadığı biriyle internette iletişim kurdu	12,2
Ebeveynlere göre çocuklarının internette karşılaştıkları riskli içerikler	Yüzde (%)
Korku veya şiddet içeren görüntüler	12,8
Uyuşturucu alma deneyimleri	2,3
Belirli gruplara veya kişilere (örneğin, farklı renk veya din veya uyruğu olan kişiler) saldıran nefret mesajları	4,9
Çok zayıf olmanın yolları (anoreksik veya bulimik gibi)	4,6

İntihar etme yolları	3,3
Kendilerine fiziksel olarak zarar vermenin yolları	6,1
Ebeveynlere göre internette çocuğun yaşadığı olumsuz durumlar	Yüzde (%)
İnternette bir oyun oynarken uygulama içi satın alma yapması istendi (örneğin oyunda iyi derece yapması için).	8,0
Kullandığı cihazlara (örneğin, telefon, tablet, bilgisayar) bir virüs veya casus yazılım bulaştı.	7,1
İnternette oyunlara veya uygulama içi satın almılara çok fazla para harcadı.	2,5
Birisi kişisel bilgilerini hoşuna gitmeyeceği bir şekilde kullandı.	2,4
Birisi çocuğunun şifresini kullanarak bilgilerine erişti veya kendisiymiş gibi davrandı.	2,2
İnternette dolandırılarak para kaybetti.	1,4
Birisi onun hakkında düşmanca veya incitici bir sayfa veya resim oluşturdu.	1,3
Birisi çocuğunun nerede olduğunu buldu çünkü telefonunu veya cihazını takip etti.	1,2
Ebeveynlere göre çocuğunun internette karşılaştığı riskler	Yüzde (%)
İnternette açıkça müstehcen içerikli görüntüler gördü.	6,7
Müstehcen bir mesaj aldı (bu kelimeler, resimler veya videolar olabilir)	2,7
Başka biri hakkında istemediği, müstehcen bir mesaj, resim veya video gördü veya aldı	2,4
Müstehcen bir mesaj gönderdi veya yayınladı (bu, kendisi veya bir başkası hakkında kelimeler, resimler veya videolar olabilir)	1,5
İnternette bir kişiyle istemediği halde müstehcen eylemler hakkında konuşması istendi.	1,3
İnternette, istemediği halde kendi mahrem yerlerini gösteren bir fotoğraf veya video istendi.	1,2
İnternette biri tarafından istemediği halde müstehcen bir şey yapması istendi.	1,2

Ebeveyn Gözünden Çocuğun İnternette Üzücü Bir Durumla Karşılaşması

Ebeveynler internette olumsuz deneyimler yaşayan çocukları için iyi birer rehber olabilirler. Bu durumların çocuklar tarafından ebeveynleriyle rahatça paylaşılabilmesi veya ebeveynlerin çocuklarını etkili bir şekilde gözlemliyor olmaları gerekmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların internette karşılaştığı üzücü durumlardan ebeveynlerin %4,4'ünün haberdar olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin yüksek bir çoğunluğu çocuklarının üzücü bir durumla karşılaşmadığını ifade etmiştir.

Ebeveyn Gözünden İnternette Yaşanan Üzücü Durumların Çocukları Üzerindeki Etkisi

İnternette yaşanan sorunları gerçek anlamda zarar verici hale getiren şey, çocuklarda bıraktığı izlerdir. Ebeveynlerin gözlemlerine göre, internetteki olumsuz deneyimler karşısında çocukların dörtte biri hiç üzüntü yaşamamışken, dörtte üçünün az veya çok üzüntü yaşadıkları gözlemlenmiştir.

İnternet Problemleri ile Başa Çıkmada Kendine ve Çocuğuna Olan Güven

İnternetle ilgili problemlerle başa çıkmak, temel bir internet becerisidir. Riskler her zaman var olabilir, ancak çocukların bu risklerden kaynaklanan sosyal ve psikolojik etkilerden korunması önemlidir. Araştırma bulgularına göre, ebeveynlerin %80'den fazlasının çocuklarının internetle ilgili olası sorunlarında onlara destek sağlayabilecekleri hususunda kendilerine güvendikleri ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin %70'inden fazlası

çocuklarının internette karışılacakları olumsuz deneyimlerin üstesinden gelebilme becerilerine güvendiği görülmüştür. Fakat ebeveynler çocuklarına oldukça güvenmelerine rağmen, çocuklarının sorunla kesinlikle başa çıkabileceğinden tam emin olmadıkları tespit edilmiştir.

Ebeveynlerin Çocuklarının Gelecekte İnternette Problem Yaşama İhtimaline Bakışı

Ebeveynler, internetin potansiyel problemleri konusunda bilgileri olsa da çocuklarına genellikle büyük bir güven duymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, çoğu ebeveyn (%71,7) çocuklarının internet üzerinde sorun yaşama olasılığının düşük olduğuna inanmaktadır. Bununla birlikte %28,2 gibi azımsanmayacak oranda ebeveynin çocuklarının internet üzerinde sorun yaşama olasılığı olduğunu ifade etmişlerdir.

Ebeveynlere Göre Çocuğunun Yaşadığı Siber Zorbalık Durumları

İnternetin hızlı bir şekilde yaygınlaşması, zorbalık da dijital ortama taşınmış ve siber zorbalık adı verilen bir sorun ortaya çıkmıştır. Çocukların karşılaştığı siber zorbalık deneyimleri ve bunun olumsuz etkileri, internetin bilinçli ve güvenli kullanımını daha da önemli hale getirmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, ebeveynler çocuklarının karşılaştıkları riskler arasında en önemli sorunun internet üzerinde yüz yüze tanışmadıkları kişilerle iletişim (%12,2) olduğunu ifade etmişlerdir. Bunu %4,2 ile çocukların internette incitici veya kötü davranışlara maruz kalma durumunun takip ettiği görülmüştür.

Ebeveynlere Göre Çocuğun İnternette Karşılaştığı Riskli İçerikler

Ebeveynler, çocuklarının internette olumsuz içeriklerle karşılaşmalarından endişe duymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların en çok maruz kaldığı içerikler arasında kan, şiddet ve korku içerikli görüntüler (%12,8) ilk sırada yer aldığı ortaya çıkmıştır. Çocukların %6,1'i kendilerine zarar vermenin yollarını, %4,9'u nefret mesajlarıyla başkalarına saldırıları deneyimlemekte ve %4,6'sı da anoreksiya veya bulimia gibi çok zayıf olmanın yollarıyla ilgili içeriklerle karşılaştığı tespit edilmiştir.

Ebeveynlere Göre İnternette Çocuğun Kişisel Verileri ile İlgili Yaşadığı Sorunlar

Mobil teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte, çocuklar internet risklerine karşı korunma da zorluklar yaşamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların internette karşılaştığı olumsuz durumlar arasında %8 oranında oyun oynarken uygulama içi satın alma istekleri öne çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte, ebeveynlerin %7,1'i çocuklarının cihazlarına virüs veya casus yazılımlar bulaştığını belirtmiştir. Bununla birlikte ebeveynlerin az da olsa bir kısmı çocuklarının kişisel bilgilerinin çocuğun hoşuna gitmeyecek şekilde kullanıldığını, şifresinin çalınarak kendisiymiş gibi davrananlar olduğunu, internette dolandırıldığını, kendisini incitecek bir resim ya da internet sayfası oluşturulduğunu ve çocuğunun nerde olduğunun tespit edilerek cihaz üzerinden takip edildiğini belirtmişlerdir.

Ebeveynlere Göre Çocuğun İnternette Karşılaştığı Müstehcen İçerikler

Ebeveynler, çocukları internetin getirdiği fırsatlardan faydalansın isterken aynı zamanda onların müstehcen içeriklere maruz kalmasından endişe etmektedir. Ebeveynlerin görüşüne göre, çocukların %6,7'si internet üzerinde cinsel içerikli materyallerle karşılaşırken, %2,7'si cinsel içerikli mesajlar aldığı tespit edilmiştir. Bunun

yanı sıra, ebeveynlerin yaklaşık %1'i çocuklarının istememesine rağmen müstehcen içerikli konuşmaların yapılması veya talep edilmesi durumunu bildirdikleri görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Erkek ve kadınlardaki cep telefon sahipliği oranının fazla oluşu, akıllı telefonların günlük hayatta vazgeçilmez bir iletişim ve bilgiye erişim aracı haline geldiğini göstermektedir. Ebeveynlerin tablet ve oyun konsolu gibi cihazlarla internete erişimde çoğunlukla tercih etmedikleri saptanmıştır.

Ebeveynlerin dijital becerileri ve çocukları için yaptıkları arabulucuklarının incelendiği bu tarama çalışmasında ebeveynlerin büyük çoğunluğunun en azından bir dijital araca sahip olduğu görülmektedir. Beş farklı kategoride incelenen dijital becerilere bakıldığında ise ebeveynlerin büyük oranda bu becerilere sahip olduklarını ifade ettikleri ortaya çıkmaktadır. Operasyonel beceriler konusunda sadece bir programlama dilini kullanabilme becerisinin daha düşük oranda gözükmektedir. Programlama veya kodlama bilgisi son dönemlerde popülerlik kazanan bir unsur olduğundan, ebeveynlerin bu konuda sınırlı bir yetkinliğe sahip olmalarının temelinde büyük bir çoğunluğu dijital göçmen yani dijital teknolojilere geçiş hızlandığı bir dönemde doğan ve bu teknolojilere adapte olmakta zorlanan ebeveynler olmaları ile açıklanabilir. Ayrıca ebeveynlerin büyük bir kısmının sahip oldukları mobil cihazlar dışında evde bilgisayar kullanmadıkları dikkate alındığında pek çok becerinin mobil cihaz üzerinde gerçekleştirilebilenlerle sınırlı olduğu söylenebilir. Mesleki bir gereksinim olmadığı sürece programlama bilgisi bu nedenle geliştirilmesi gereken bir bilgi olarak görülmemektedir. Hatta mesleki olarak dijital araçlar kullanılsa bile Emosda ve Annisa (2020) çok fazla dış aktivite ve başkalarıyla etkileşim içermeyen işlerin düşük dijital okuryazarlık becerileri ile sonuçlandığını ifade etmektedir. Yu ve diğerleri (2020), çocuklarının kodlama öğrenmesine ilişkin girişimleri destekleyen ebeveynlerin, çocuklarını yardım bu konuda çok fazla yardım edememelerini sınırlı programlama bilgilerinden kaynaklandığını ifade ettiklerini vurgulamaktadır. Lin ve Liu (2012), ebeveynlerin kendilerinden ziyade çocuklarının bilgisayar programlama dili becerilerinin gelişmesi için destekleyici olarak hareket ettiklerini ve programlamayı çocuğu ile birlikte öğrenmekten hoşlandıklarını vurgulamaktadır.

Ebeveynlerin internet kullanımı konusunda genelde iyi olduklarını ifade etmelerine rağmen bazen bilgi arama konusunda kayboldukları görülmektedir. Ebeveynlerin sosyal/gizlilik becerilerinde iyi bir bilinç düzeyine sahip oldukları tespit edilmiş olsa da tarayıcı geçmişini silme gibi daha özelleşmiş bazı becerilerde daha az yetkin oldukları görülmektedir. Ebeveynler yine benzer şekilde içerik oluşturma konusunda becerikli görünseler de örneğin web sayfası tasarımı gibi daha karmaşık içerikleri oluşturmada daha az becerikli görünmektedirler. Burada becerileri belirleyici en önemli unsurun kullandıkları cihazlar olduğu görülmektedir. Ebeveynler mobil cihazlar ile internete erişim sağlamaktadırlar. İnternete yönelik beceriler yine bu cihazların özelliklerinden etkilenmektedir. Çalışma bulgularında ebeveynlerin ekonomik nedenlerle ev içi internet kullanımına yeterince erişemediği ortaya çıkmaktadır. Tran ve diğerleri (2020) ebeveynlerin dijital becerilerinin en önemli iki faktörünün sosyoekonomik durum ile eğitim seviyeleri olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle ev içi bilgisayar bağlantılı internet kullanımının düşük olması internet yaşantısı ile birlikte pek çok beceriyi kısıtlamaktadır. Livingstone ve diğerleri (2018), interneti sık kullanan ebeveynlerin dijital becerilerinin iki katına çıktığına vurgu yapmaktadır.

Ebeveynlerin aslında pek çok internet konusu ile ilgili farkındalıkları olsa da uygulamalı konularda eksik kaldıkları da bu çalışmada ortaya çıkmaktadır. Bu konuda benzer durumlarla ilgili farklı çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin Karaoğlanyılmaz

ve Çavuş-Ezin (2017), ebeveynlerin bilgi güvenliğine ilişkin farkındalıklarının belirli bir düzeyde olduğu ancak veri yedekleme konularındaki becerilerinin düşük olduğu tespitinde bulunmaktadır. Ebeveynlerin uygulamaya yönelik becerileri kazanmaları için interneti farklı ortamlarda ve farklı amaçlarla kullanmaları gerekmektedir. Uygulamalı beceriler aynı zamanda çocukları için iyi bir arabulucu olmaları için de önemlidir.

Ebeveynlerin çocuklarına yönelik arabuluculuk aktivitelerine bakıldığında genellikle tavsiye niteliğinde olması ve uygulamaya yönelik arabuluculuk faaliyetlerinin düşük seviyede kalması dijital becerilerle bağlantılı görünmektedir. Bakó ve Tókés (2018), ebeveynlerin dijital becerilerden ve farkındalıktan yoksun olduğunu belirterek, çocukların dijital deneyimlerini şekillendirmeye karşı pasif tavır sergilediklerini ve çocukları için rol model olma gerçeğini görmezden geldiklerini ifade etmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında ebeveynlerin özellikle teknik olarak alabilecekleri önlemler konusunda daha az seviyede eyleme geçtikleri görülmektedir. Öte yandan çocuklarının internet yaşantıları ile ilgili kendileri ile konuştukları konuların daha genel konular olduğu ve çocuklarının internet te yaşadıkları sorunlarla ilgili anne babaları ile daha az konuştukları görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin çocuklarının yaşadıkları riskli durumlar hakkında daha az farkında olmalarına sebep olabilmektedir. Moreno López ve diğerleri (2017), ebeveynlerin çocuklarının sosyal ağlarda maruz kaldığı olası risklerin farkında olmadığına, sosyal ağlarda çocuklarının kullanımına yönelik denetim ve kontrolün çok az olmasının çocuklarda büyük bir erişim korkusu oluşturduğunu, ebeveynlerin bilgi ve becerilerinin yüksek olmasının çocukları siber risklerden korumada yararlı olduğunu vurgulamaktadırlar.

Ebeveynlerin çocuklarının internet yaşamında da kilit öneme sahiptir (Jayakumar ve Janaki, 2017). Bu nedenle ebeveynlerin dijital becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Ebeveynlerin dijital becerileri kazanma kaynakları tam olarak ortaya koyulmamış olsa da bu çalışmada ebeveynlerin güvenli internet kullanımı ile ilgili başvurduğu kaynaklara bakıldığında aile, arkadaşlar, çocuğun okulu ve farklı internet sitelerinin önemli bir kaynak olduğu görülmektedir. Burada ebeveynlerin daha çok deneyime dayalı bilgi edindikleri ortaya çıkmaktadır. Ancak bu ortamlar ebeveynler için farkındalık kazandırsa da teknik becerilerin kazanılması için daha formal yapıda eğitimler ve bilinçlendirme çalışmaları gerekmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarının internetteki faaliyetlerine yönelik izin durumlarına bakıldığında ebeveynlerin çocuklarına internetin bilgilendirici araçlarını kullanmalarına daha çok izin verdikleri ancak eğlence amaçlı etkinliklere genellikle daha az düzeyde izin verdikleri görülmektedir. Ebeveynler genel olarak çocuklarının dijital araçlarla daha uzun süreler vakit geçirmesi konusunda temkinli davranmakta ve çocukların internet faaliyetleri üzerinde ebeveynlerin kontrolünü sıklıkla sağlamaktadırlar. Literatürde ebeveynlerinin çocuklarının dijital cihazlarda geçirdikleri süreyi, sezgisel olarak yeterli kabul ettikleri için çocuğu oynamayı bırakmaya zorlayarak veya kurallar koyarak kısıtladıkları ifade edilmektedir (Dias vd., 2016). Anderson (2016), ebeveynlerin büyük çoğunluğunun, ergenlik çağındaki çocuğun çevrimiçi davranışını kontrol etmek için bir dizi adım atmanın yanı sıra, çevrimiçi davranışlarda nelerin kabul edilebilir ve nelerin kabul edilemez olduğu hakkında çocuklarıyla konuşarak sorunları önlemek için proaktif bir yaklaşım benimsediğini belirtmektedir. Bu çalışma da her ne kadar aktif ve bilgilendirici bir arabuluculuk baskın görünse de ebeveyn ve çocuğun dijital becerilerinin düşük olduğu durumda kısıtlayıcı arabuluculuğu tercih ettiğini göstermektedir (Livingstone vd., 2017).

Ebeveyn gözünden bakıldığında ebeveynlerin çocuklarının internette karşılaştığı üzücü durumlar hakkında çok az veya sınırlı bir farkındalığa sahip olduğu

görülmektedir. Bu durum aslında çocuğu ile internet deneyimi hakkında konuştuğunu söyleyen ebeveyn sayısına bakıldığında tutarlı bir sonuç olarak görünmemektedir. Cho ve Cheon (2005) çocukların negatif internet içeriğine çoğu ebeveynin beklediğinden daha fazla maruz kaldığını belirtmektedir. Buradaki farkındalık konusundaki açığın en önemli nedeni de daha ciddi sorunları ebeveynleri ile daha az konuşuyor olmaları ile açıklanabilir. İnternette yaşanan sorunlar sonucu çocuğun üzüntü durumu sorulduğunda da ebeveynlerin çoğunun çocuğunun bunu önemsemediğine dair bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde İrlanda İnternet Güvenliği Farkındalık merkezinin yaptığı çalışmada da ebeveynlerin büyük çoğunluğu çocuklarının internette başına gelen bir şeyden rahatsız olup olmadıklarının, çevrimiçi bir şeye ne sıklıkla üzüldüğünün farkında olmadığı ortaya çıkmaktadır (NACOS, 2021). Aynı çalışmada ebeveynlerin yarısından azının, çocuklarının maruz kaldığı temas ve davranış risklerinin farkında olduğunu, çocukların zararlı çevrimiçi içeriğe maruz kaldığından ebeveynlerin sadece üçte birinin farkında olduğu, çocukların yaklaşık üçte birinin daha önce tanımadıkları kişilerle çevrimiçi iletişim kurdukları ve ebeveynlerin sadece onda birinin bunun farkında olduğu tespit edilmiştir (NACOS, 2021). Oysa gerçek bir aktif arabuluculuk durumunda bu gerçek durum ile algılanan durum arasındaki açığın kapanması mümkün görünmektedir. Bu nedenle çalışmada ebeveynlerin ifade ettiği aktif arabuluculuk eylemlerini gerçekten uygulayıp uygulamadıkları ve ne ölçüde çocuklarının internetteki deneyimleri hakkında fikir sahibi olduklarının anlaşılması için daha derinlemesine yöntemlerle araştırmaların yürütülmesi önem arz etmektedir.

Ebeveynler çocuklarının internette yaşadıkları risklerle ilgili daha iyimser bir algıya sahip olmakla beraber, internet problemleri ile başa çıkmada çocuklarına güven duymaktadırlar. Hatta gelecekte çocuklarının internette bir sorun yaşama ihtimalini de düşük bulmaktadırlar. Bunun temel nedeni her ne kadar belirli değilse de çocukların dijital becerilerine güvenmeleri şeklinde yorumlanabilmektedir. Ayrıca dijital dünyaya ilişkin genel algının bu algıyı da etkilediği söylenebilir. Dijital teknolojilerle ilgili olumsuz algıların ebeveynler için çocuklarının dijital cihazlarla etkileşimine aracılık etmede büyük zorluklara yol açtığını, olumlu algılara sahip ebeveynlerin ise arabuluculuk konusunda çocuklarına daha fazla güvenme eğiliminde oldukları görülmüştür (Nikken ve de Haan, 2015; Plowman, 2015). Ayrıca ebeveynler bu tehlikelerin, kısıtlı internet yaşantısı olan küçük yaşlardaki çocuklar açısından karşılaşılabiliyor olmadığını düşünebilmektedirler. Dias ve diğerleri (2016), ebeveynler yabancılarla temas, mahremiyetin ihlali, siber zorbalık ve pedofili gibi tehlikelerin farkındadır, ancak çocuklarının bu kadar erken yaşta bunlara maruz kalmadığını düşündükleri için bunların gelecekle ilgili endişeler olduğuna inandıkları tespitini yapmaktadırlar.

Çocukların internette yaşadıkları sorunlara ilişkin daha olumlu olmalarının diğer bir nedeni ebeveynlerin internet kaynaklı problemleri daha çok teknik sorunlar olarak algılamaları olabilir. Birçok ebeveynin özellikle aşırı ekran süresi ve şiddet içeren içerikler nedeniyle dijital teknolojilerin potansiyel zararları konusunda endişeler yaşamaktadırlar (Plowman ve Hancock, 2014 ; Zaman vd., 2016). Öte yandan günümüzde dijital ortamlarda yaşanan sorunların büyük bir kısmı aslında sosyal etkileşimden kaynaklı sorunlardır ve bu konuda başa çıkma stratejileri konusunda çocukların desteğe ihtiyacı vardır. Kuldaz ve diğerleri (2023), çocukların internet ve özellikle sosyal medya kullanımı, ebeveyn arabuluculuk stratejilerinde ve farkındalığında önemli değişiklikler yapan fırsatlar ve riskleri beraberinde getirdiğine vurgu yapmaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarının daha iyi gözlemlenmeleri gerekmektedir.

Sonuç olarak ebeveynlerin dijital becerilerle arabuluculuk stratejilerini uygulama becerileri incelendiğinde genel olarak olumlu bir tablo ortaya çıksa da bazı ayrıntılarda

eksik kaldıkları görülmektedir. Özellikle uygulamalı becerilerde eksik kaldıkları, dijital becerilerinin mobil cihazlarla bağlantılı olarak geliştirebildikleri görülmektedir. Bu çalışma temsil ediciliği açısından çok önemli sayıda ebeveyne ulaşmıştır ve ebeveynlerin soruları samimi biçimde cevapladıkları varsayılmaktadır. Çıkan sonuçlarda, bazı becerilere ve arabuluculuk stratejilerin ilişkin rakamların yüksek görünmesi sosyal beğenirlikle açıklanabilir. Ayrıca uzun bir anket olması sebebiyle yeterince özenli cevapların alınıp alınmadığı bilinmemektedir. Bu açıdan birebir gözlem ve görüşmelere dayalı yeni araştırmalar gerekmektedir. Ayrıca, soruların tamamen nicel olması, nitel bulgularla desteklenmemesi sebebiyle çıkan sonuçların yorumlanması açısından bazı sınırlılıklara sahiptir. Ayrıca çalışmada kestirimsel analizlerin olmaması da yorumlamaları kısıtlamaktadır, örneğin dijital becerilerle arabuluculuk stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymamaktadır. Symons ve diğerleri (2017), ebeveyn farkındalığını artıran veya azaltan ebeveyn faktörlerinin doğru bir ölçümünün ve kavramsal çerçevesinin gerekliliğini ifade etmektedir. Bu nedenle daha genel ve geniş araştırmalar yerine daha derinlikli ve nedenleri ortaya koyucu, güvenilir ölçüm araçları içeren yeni çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Öneriler

Bu çalışmanın bulguları kapsamında ilgili paydaşlara yönelik öneriler beş başlık altında toplanmıştır:

Ebeveyn Eğitim Programları: Ebeveynlere dijital becerileri artırmaları için eğitim programları düzenlemek, özellikle operasyonel becerilerin ve temel programlama bilgilerinin geliştirilmesine odaklanabilir. Bu programlar, dijital göçmen ebeveynlere teknolojiye uyum sağlama konusunda yardımcı olabilir.

Çocuklarla İşbirlikçi Öğrenme: Ebeveynler, çocuklarıyla birlikte dijital dünyayı keşfedebilir ve öğrenebilirler. Özellikle çocuklarıyla birlikte programlama veya içerik oluşturma gibi aktiviteleri deneyimlemek, hem eğlenceli bir etkileşim sağlar hem de ebeveynlerin teknik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Dijital Risk Farkındalığı: Ebeveynlerin, internetin getirdiği riskler ve olası tehlikeler konusundaki farkındalığını artırmak için bilgilendirici çalışmalar düzenlenebilir. Bu çalışmalar, ebeveynlerin çocuklarıyla daha etkili iletişim kurmalarına ve potansiyel tehlikeleri daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.

Çocukların Dijital Deneyimlerini Aktif Takip: Ebeveynlerin çocuklarının dijital deneyimlerini daha yakından takip etmeleri, çocukların maruz kaldığı durumları daha iyi anlamalarını sağlayabilir. Ebeveynlerin çocuklarıyla açık iletişim içinde olmaları ve çocuklarının çevrimiçi yaşantılarını daha etkili şekilde gözlemlemeleri önemlidir.

Ebeveyn Arabuluculuğu Takibi: Ebeveynlerin aktif arabuluculuk eylemlerini gerçekten uygulayıp uygulamadıkları ve ne ölçüde çocuklarının internetteki deneyimleri hakkında fikir sahibi olduklarının anlaşılması için daha derinlemesine yöntemlerle araştırmalar yürütülebilir.

Topluluk Destek ve İşbirliği: Ebeveynler, diğer ebeveynlerle topluluk grupları oluşturarak deneyimlerini paylaşabilir ve birbirlerine destek olabilirler. Aynı zamanda okullar, kütüphaneler veya diğer kuruluşlarla işbirliği yaparak dijital beceri eğitimleri ve farkındalık etkinlikleri düzenleyebilirler.

Ebeveynlere Yönelik Araştırma Önerisi: Bu çalışmanın sınırlılıkları, araştırmadaki anketlerin uzun olması, soruların tamamen nicel olması, nitel bulgularla desteklenmemesi, ebeveynlerden yeterince özenli cevapların alınıp alınmadığının

bilenemiyor olmasıdır. Bu nedenle daha genel ve geniş araştırmalar yerine, birebir gözlem ve görüşmelere dayalı daha derinlikli ve nedenleri ortaya koyucu, güvenilir ölçüm araçları içeren yeni çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makale yazarları herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan etmiştir

Kaynakça

- Anderson, M. (2016). Parents, Teens and Digital Monitoring: Parents Monitor Their Teen's Digital Behavior in A Number Of Ways, But Using Technical Means Like Parental Controls is Less Common. Pew Research Center. Pew Research Center, Washington DC. <https://www.pewresearch.org/internet/2016/01/07/parents-teens-and-digital-monitoring/>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Asongu, S. A., Orim, S. M. I., ve Nting, R. T. (2019). Inequality, Information Technology, and Inclusive Education In Sub-Saharan Africa. *Technological Forecasting and Social Change*, 146, 380–389.
- Bakó, R. K. ve Tókéş, G. E. (2018). Parental Mediation and Romanian Young Children's Digital Practices. *Revista Romana de Sociologie*, 29(1/2), 23-36.
- Barnes, R. ve Potter, A. (2021). Sharenting and Parents' Digital Literacy: An Agenda for Future Research. *Communication research and practice*, 7(1), 6-20.
- Bartlett, J. E., Kotrlík, J. W. ve Higgins, C. C. (2001). Organizational Research: Determining Appropriate Sample Size in Survey Research. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 19(1), 43-50.
- Billon, M., Crespo, J. ve Lera-Lopez, F. (2021). Do Educational Inequalities Affect Internet Use? An Analysis for Developed and Developing Countries. *Telematics and Informatics*, 58, 101521.
- Bittman, M., Rutherford, L., Brown, J. ve Unsworth, L. (2011). Digital Natives? New and Old Media and Children's Outcomes. *Australian Journal of Education*, 55(2), 161–175.
- Boyd, D. ve Hargittai, E. (2013). Connected and Concerned: Variation in Parents' Online Safety Concerns. *Policy & Internet*, 5(3), 245-269.
- Büchi, M., Just, N. ve Latzer, M. (2016). Modeling The Second-Level Digital Divide: A Five-Country Study of Social Differences in Internet Use. *New Media & Society*, 18(11), 2703–2722.
- Ceyhan, A. A. (2011). Ergenlerin Problemlı İnternet Kullanım Düzeylerinin Yordayıcıları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(2), 85-94. https://cms.cogepderg.com/Uploads/Article_27654/cogepderg-18-85.pdf, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Chassiakos, Y. L. R., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A. ve Cross, C. (2016). Children and Adolescents and Digital Media. *Pediatrics*, 138(5), e20162593. <https://publications.aap.org/pediatrics/article/138/5/e20162593/60349/Children-and-Adolescents-and-Digital-Media>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].

- Cho, C. H., & Cheon, H. J. (2005). Children's Exposure to Negative Internet Content: Effects of Family Context. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 49(4), 488-509.
- Creswell, J.W. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Enhanced Pearson Etext with Loose-Leaf Version--Access Card Package. London: Pearson Education.
- Dehue, F., Bolman, C. ve Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' Experiences and Parental Perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217-223.
- Dias, P., Brito, R., Ribbens, W., Daniela, L., Rubene, Z., Dreier, M., Gemo, M., Di Gioia, R. ve Chaudron, S. (2016). The Role of Parents in The Engagement of Young Children With Digital Technologies: Exploring Tensions Between Rights of Access and Protection, from 'Gatekeepers' to 'Scaffolders'. *Global Studies of Childhood*, 6(4), 414-427.
- Emosda, E. ve Annisa, V. (2020). Digital Literacy Skills on The Generation of Digital Immigrants. In *Proceeding of International Conference on Social Sciences*, pp. 81-88. <https://jurnal.umj.ac.id/index.php/ICSS/article/download/6443/4163>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (7th ed.). New York: McGraw-hill.
- Global Kids Online. (2020). Global Kids Online Survey Questionnaire Version 1. <http://globalkidsonline.net/tools/survey/v1/>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Guan, S. S. A. ve Subrahmanyam, K. (2009). Youth Internet Use: Risks and Opportunities. *Current Opinion in Psychiatry*, 22(4), 351-356. <https://psycnet.apa.org/record/2009-16916-003>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Gürbüz, B. (2018). İstatistik (Evren ve Örneklem). *Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri Havuzu*. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/105487/mod_resource/content/1/ders%209%20evren%20ve%20orneklem%20202.pdf, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Hilbert, M. (2011). Digital Gender Divide or Technologically Empowered Women in Developing Countries? A Typical Case of Lies, Damned Lies, And Statistics. *Women's Studies International Forum*, 34(6), 479-489.
- Huck, S. W. (2012). *Reading Statistics and Research* (6. baskı). Boston: Pearson.
- İBBS (2023). *Kalkınma Planlamasında İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması*. <https://ka.gov.tr/sayfalar/kalkinma-planlamasinda-istatistiki-bolge-birimleri-siniflandirmasi--24>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Jayakumar, R. ve Janaki, T. (2017). Role of Media in Child Development. *Media and Child Development*, (1), 247-253, NevYork: Lulu Publication.
- Kabakçı Yurdakul, İ., Dönmez, O., Yaman, F. ve Odabaşı, H. F. (2013). Digital Parenting and Changing Roles. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12 (4) , 883-896.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Nitel-Nicel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. A. Tanrıöğen (Editör). Ankara: Anı Yayınları.
- Karaoğlan Yılmaz F.G. ve Çavuş Ezin Ç. (2017). Ebeveynlerin Bilgi Güvenliği Farkındalıklarının İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 41-57.

- Karasar, N. (1998). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama Yöntemi*. Ankara: Pars Matbaacılık.
- Kasıkçı, D.N., Çağiltay, K., Karakuş Yılmaz, T., Kurşun, E., Ogan C (2014). Türkiye ve Avrupa'daki Çocukların İnternet Alışkanlıkları ve Güvenli İnternet Kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 230-243.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem Yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.
- Kopuz, T., Turgut, Y. E., & Akti Aslan, S. (2022). Dijital Ebeveynlik Tutumu ile Çocukların Güvenli İnternet Kullanımları Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(42), 123-153.
- Krejcie, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Ktoridou, D., Eteokleous, N. ve Zahariadou, A. (2012). Exploring Parents' and Children's Awareness on Internet Threats in Relation to Internet Safety. *Campus-wide Information Systems*, 29(3), 133-143.
- Kuldass, S., Sargioti, A., Norman, J. O. H. ve Staksrud, E. (2023). A Transactional Framework of Parenting for Children's Internet Use: A Narrative Review of Parental Self-Efficacy, Mediation, and Awareness of Online Risks. *International Journal of Communication*, 17(2023), 1717-1736.
- Lin, J. M. C. ve Liu, S. F. (2012). An Investigation into Parent-Child Collaboration in Learning Computer Programming. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(1), 162-173.
- Livingstone S. (2007). Strategies of Parental Regulation in The Media-Rich Home. *Computers in Human Behavior*, 23(2), 920-941.
- Livingstone, S. (2019). EU Kids Online. In R. Hobbs & P. Mihailidis (Eds.), *The international encyclopedia of media literacy*. New York: John Wiley & Sons.
- Livingstone, S. ve Smith, P. K. (2014). Annual Research Review: Harms Experienced by Child Users of Online and Mobile Technologies: The Nature, Prevalence and Management of Sexual and Aggressive Risks in The Digital Age. *Journal of child psychology and psychiatry*, 55(6), 635-654.
- Livingstone, S. ve Haddon, L. (2008). Risky Experiences for Children Online: Charting European Research on Children and The Internet. *Children & Society*, 22(4), 314-323.
- Livingstone, S. ve Helsper, E. (2010). Balancing Opportunities and Risks In Teenagers' Use of The Internet: The Role of Online Skills and Internet Self-Efficacy. *New media & society*, 12(2), 309-329.
- Livingstone, S., Blum-Ross, A. ve Zhang, D. (2018). What Do Parents Think, and Do, About Their Children's Online Privacy?, <http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/87954>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Livingstone, S., Mascheroni, G. ve Staksrud, E. (2015). Developing A Framework for Researching Children's Online Risks and Opportunities in Europe. *School of Economics and Political Science*. <http://eprints.lse.ac.uk/64470/>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A. ve Folkvord, F. (2017). Maximizing Opportunities and Minimizing Risks for Children

- Online: The Role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation. *Journal of Communication*, 67, 82-105.
- Loges, W. E. ve Jung, J. Y. (2001). Exploring The Digital Divide: Internet Connectedness and Age. *Communication Research*, 28(4), 536-562. <https://www.ec.tuwien.ac.at/~dieter/teaching/GmA/Loges2001.pdf>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- López, NMM., Robles, ACG, Gómez, ACT ve Hernández, AJ. (2017). Digital Literacy to Parents in The Use of Social Networks. *Alteridad*, 12(1), 22-33.
- Manap, A. ve Durmuş, E. (2021). Dijital Ebeveynlik Farkındalığının Aile İçi Roller ve Çocukta İnternet Bağımlılığına Göre İncelenmesi. *e-International Journal of Educational Research*, 12(1), 141-156.
- McDougall, J., Readman, M. ve Wilkinson, P. (2018). The Uses of (Digital) Literacy. *Learning, Media and Technology*, 43(3), 263-279.
- McGuire, L. ve O'Higgins Norman, J. (2017). Parents Coping with Cyberbullying: A Bioecological Analysis. In S. Bauman ve M. Campbell (Editörler), *Reducing Cyberbullying in Schools* (pp. 61-72). Academic Press. <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/B9780128114230000055>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Moreno, M. A., Jelenchick, L. A. ve Christakis, D. A. (2013). Problematic İnternet Use Among Older Adolescents: A Conceptual Framework. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1879-1887.
- NACOS. (2021). *Report of A National Survey of Children, Their Parents and Adults Regarding Online Safety*. <https://assets.gov.ie/204409/b9ab5dbd-8fdc-4f97-abfc-a88afb2f6e6f.pdf>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Nevski, E. ve Siibak, A. (2016). The Role of Parents and Parental Mediation on 0-3-Year Olds' Digital Play with Smart Devices: Estonian Parents' Attitudes and Practices. *Early Years*, 36(3), 227-241.
- Nikken, P. ve de Haan, J. (2015). Guiding Young Children's İnternet Use at Home: Problems That Parents Experience in Their Parental Mediation and The Need for Parenting Support. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(1). <https://cyberpsychology.eu/article/view/4327>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Plowman, L. (2015). Researching Young Children's Everyday Uses of Technology in The Family Home. *Interacting with Computers* 27(1), 36-46.
- Plowman, L. ve Hancock, J. (2014). Six Questions That Parents Ask About Children's Use of Digital Media: A Review. London: *The Children's Media Foundation*. <http://www.thechildrensmediafoundation.org/>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Plowman, L., McPake, J. ve Stephen, C. (2008). Just Picking It Up? Young Children Learning with Technology at Home. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 303-319.
- Prensky, M. (2004). *The Emerging Online Life of The Digital Native: What They Do Differently Because of Technology, and How They Do It, The Emerging Online Life of the Digital Native*. http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].

- Rainie, L. (2016). The Digital Divides 2016. <https://www.pewresearch.org/internet/2016/07/14/digital-divides-2016/>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Reginasari, A. ve Annisa, V. (2018). Menggali Pengalaman Menggunakan Teknologi Berbasis Internet Dalam Mempersiapkan Indonesia Menuju Industri 4.0. *Jurnal Penelitian Kebijakan Pendidikan*, 11 (3), 183-196. <https://pdfs.semanticscholar.org/873a/f447f552d175e15825cd33746442235d9671.pdf>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Robles, M. (2019). Digital Divide and The Information and Communication Society in Spain. *Sociologija I Prostor*, 291-307. <https://hrcak.srce.hr/96095>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Staksrud, E. (2013). Online Grooming Legislation: Knee-Jerk Regulation?. *European Journal of Communication*, 28(2), 152-167. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0267323112471304>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Symons, K., Ponnet, K., Emmery, K., Walrave, M. ve Heirman, W. (2017). Parental Knowledge of Adolescents' Online Content and Contact Risks. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 401-416. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-016-0599-7>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Tonta, Y. (2009). Dijital Yerliler, Sosyal Ağlar ve Kütüphanelerin Geleceği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 742-768. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/814257>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Turgut, Y. E. ve Aslan, A. (2016). Çocukların Karşılaştıkları İnternet Riskleri ve Ebeveyn Arabuluculuğu. In *4th International Instructional Technologies Teacher Education Symposium*, Elazığ: Türkiye (pp. 337-344). <https://www.academia.edu/download/54371172/3>. Tam Metin.pdf, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Van Deursen, A. ve Van Dijk, J. (2011). Internet Skills and The Digital Divide. 13(6), 893-911. *New Media and Society*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461444810386774>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Vincent, R. C. (2016). The Internet and Sustainable Development: Communication Dissemination and The Digital Divide. *Perspectives on Global Development & Technology*, 15(6), 605-637. https://brill.com/view/journals/pgdt/15/6/article-p605_2.xml, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- We are Social. (2023). Digital 2023: Global Overview Report. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Yaman, F., Dönmez, O., Akbulut, Y., Yurdakul, I. K., Çoklar, A. N., & Guyer, T. (2019). Ebeveynlerin Dijital Ebeveynlik Yeterliklerinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/7897/2944>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Yaman, F., Yurdakul, I.K., Akbulut, Y. ve Dönmez, O. (2022). An Examination of The Digital Parenting Profiles in Turkey. *Child Psychiatry & Human Development*.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10578-022-01410-y>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].

- Yu, J., Bai, C. ve Roque, R. (2020). Considering Parents in Coding Kit Design: Understanding Parents' Perspectives and Roles. *In Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-14). <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3313831.3376130>, [Erişim Tarihi: 17.09.2023].
- Zaman, B., Nouwen, M., Vanattenhoven, J., De Ferrerre, E. ve Van Loy, J. (2016). A Qualitative Inquiry into the Contextualized Parental Mediation Practices of Young Children's Digital Media Use at Home. *Journal of Broadcasting and Electronic Media* 60(1), 1-22.
- Zhang, M. (2015). Internet Use that Reproduces Educational Inequalities: Evidence from Big Data. *Computers & Education*, 86, 212-223.
- Zhou, P., Chen, F., Wang, W., Song, P. ve Zhu, C. (2019). Does the Development of Information and Communication Technology and Transportation Infrastructure Affect China's Educational Inequality? *Sustainability*, 11(9), 2535.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1272-1288.
Geliş Tarihi-Received: 31.08.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 04.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1353480

"Aktif Öğretim Yöntemleri" Kaynağı Olarak Filmler

Films as a Resource for "Active Teaching Methods"

Şefika Sümeyye ÇAM*
Ahmet AYKAN**

Öz

Filmler bir olayı gerçek yaşamdaymış gibi sunduğu ve izleyicilerin kendilerini olay kahramanı yerine koyarak düşünmelerini sağladığı için öğretmen eğitiminde kullanılabilen etkili öğretim materyallerinden biridir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarına sunmak üzere bir kaynak oluşturmak hedefiyle, MEB'in belirlediği eğitsel içerikli filmlerde geçen aktif öğretim yöntemlerinin uygulandığı film kesitlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla MEB'in belirlediği 42 film nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen film gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma verileri nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre on adet aktif öğretim yöntemi ve bu yöntemlerin örneklenildiği 173 film sahnesi belirlenmiştir. Her yöntem için kaç sahnenin tespit edildiği ve bu sahnelerin hangi filme ait olduğu, hangi dakikalar arasında yer aldığı tespit edilerek bir zihin haritası oluşturulmuştur. Filmlerde en çok rastlanan aktif öğretim yöntemi "Gösterip yatırma" en az rastlanan ise "Beyin fırtınası"dır. Araştırmanın sonunda belirlenen sahnelerin öğretim ilke ve yöntemleri dersinde kullanılmasına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretim materyali, filmler, öğretmen yetiştirme, aktif öğretim, betimsel analiz.

Abstract

Films are one of the most effective teaching materials that can be used in teacher education, as they present an event as in real life and make the audience think of themselves as the protagonist. Therefore, in this research, it is aimed to create a resource to present to teachers and preservice teachers. For this reason, in this research, it is aimed to reveal the film sections in which the active teaching methods in the educational films determined by the MEB. In the research, 42 of the 50 films determined by the MEB were examined with the document analysis method, one of the qualitative research methods. The film observation form developed by the researchers was used to collect the data. The research data were analyzed with the descriptive analysis technique, one of the qualitative data analysis methods. According to the results of the analysis, ten active teaching methods and 173 film scenes in which these methods are exemplified were determined. A mind map was created by determining how many scenes were determined for each method, which movie they belong

* Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, e-posta: s.subay@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9360-0758.

** Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, e-posta: a.aykan@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8033-0821.

to, and between which minutes. The most common active teaching method in movies is "Show and deposit" and the least common is the "Brainstorming". At the end of the research, suggestions were presented for the use of the determined scenes in the teaching principles and methods course.

Keywords: Instructional material, films, teacher training, active teaching, descriptive analysis.

Giriş

Eğitim sistemlerinin en temel amaçlarından biri, günümüz şartlarına ayak uydurabilen, güncel gelişmelere duyarlı, gerekli bilgi ve becerilerle donatılmış bireyler yetiştirmektir. Hedeflenen doğrultuda bireyler yetiştirmenin en temel şartlarından biri de nitelikli öğretmenlere sahip olmaktır. Öğretmenin niteliğinin öğretim sürecini ve bireyin yetiştirilmesini doğrudan etkilediği düşüncesi ile birlikte öğretmen yetiştirme sürecinin önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Bu kapsamda özellikle eğitim fakültelerinde uygulanan eğitim programlarının daha çağdaş ve uygulamaya dönük bir içeriğe sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik verilen meslek bilgisi derslerinin teknoloji çağına hitap edecek şekilde daha güncel uygulamalarla uygulanması önemlidir.

Öğretmen yetiştirme sürecinde önemli bir yere sahip olan meslek bilgisi dersleri, öğretmenlik mesleğinin nasıl yapılacağına yönelik bilgi ve beceriler içermektedir. Bu derslerin içerik ve uygulama açısından etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi, öğretmen adaylarının daha nitelikli öğretmenler olabilmesini sağlamaktadır. Meslek bilgisi dersleri bünyesinde yer alan her bir dersin ayrı öneme sahip olduğu ama özellikle "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersinin öğretim sürecine önemli derecede etki ettiği düşünülmektedir (Demirel, 2022). Çünkü bu ders kapsamında öğretmen adaylarına öğretim sürecinde hangi strateji, yöntem ve tekniğin ne zaman ve nasıl kullanması gerektiği bilgisi verilmektedir. Literatür incelendiğinde de bu düşüncüyü destekler nitelikte, öğretim ilke ve yöntemleri dersinin önemine vurgu yapmak isteyen birçok çalışmaya rastlanmıştır (Demir, 2012; Kuzu ve Demir, 2015; Yıldırım, 2016).

Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin teorik, öğretmen merkezli ve ezberle dayalı bir anlayış ile uygulanması nitelikli öğretmen yetiştirme anlayışı ile örtüşmemektedir. Bugün hala öğretim ilke ve yöntemleri dersinde öğretmen adaylarına yoğun teorik bilgiler verilmekte ve öğretmen olunca bu teorik bilgileri sınıftaki öğrencilerine uygulamaları beklenmektedir. Özellikle sınıf içerisinde yapılan tek seferlik uygulamalar, sunumlar ve yoğun teorik bilgilerle öğretmen adaylarının dersin içeriğini öğrenmesi ve öğretmenlik sürecinde bu uygulamaları hayata geçirmesi kolay değildir. Bu dersi ağırlıklı olarak teorik bilgi ile tamamlayan öğretmen adayları, öğretmen olarak atandıklarında bir dersi yürütme ve uygulama noktasında zorlanmaktadırlar (Binler, 2007; Aykaç, 2011; Yeşilyurt, 2013; Derbağ, 2018).

Öğretim ilke ve yöntemleri dersi kapsamında ağırlıklı olarak geleneksel yöntem ve teknikler kullanılmakta, uygulamaya çok az yer verilmekte ve öğrenci merkezli yöntemler yetersiz düzeyde uygulanmaktadır (Derbağ, 2018). Bu problemin çözümünün başlıca yolu, öğretmen adaylarının öğrenme sürecine dahil edilecek uygulamalara maruz bırakılmalarından geçer. Bu bağlamda dersin içeriğinde öğretmen adaylarının dikkatini çeken, onları güdüleyen ve pasif dinleyici konumundan çıkarıp aktif birer katılımcı olmalarını sağlayan zengin ders ortamları oluşturulabilir. Yükseköğretimde bir dersi zenginleştirmenin çeşitli yolları vardır. Bunlardan biri de görsel ve işitsel medya kapsamında yer alan ve eğitim amacıyla da kullanılan filmlerdir. Filmler eğitsel açıdan kullanılan en etkili ders materyallerinden biridir (Nascimento, 2019). Çünkü dersi zenginleştirir, öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal hem de davranışsal olarak derse katılımlarını sağlar, beş duyu organına hitap ederek ders esnasında anlatılmaya çalışılan

soyut bilgileri somutlaştırır, gerçek yaşamda birebir sınıf ortamına getirilemeyecek olayları gerçek yaşamdaymış gibi yansıtır, dersi daha ilgi çekici hale getirir ve izleyicilerde merak uyandırır (Popova vd., 2022). Bu açıdan öğretim ilke ve yöntemleri dersinde öğretmen adaylarının günlük hayatta ve sınıfta karşılaşabilecekleri durumları içeren eğitsel temalı filmler önemli ders kaynakları olarak kullanılabilir. Bu filmlerle birlikte öğretmen adayları öğretmenliğe başlamadan önce öğretim sürecinde karşılaşabilecekleri olayları ve durumları filmlerden deneyimlemiş olur (Çam, 2023). Ders kapsamında yer alan yöntem ve teknikleri filmlerdeki kesitlerden izleme imkânı bulan öğretmen adayları, bu kesitleri uygulayarak da mesleki gelişimlerine katkı sağlama fırsatı yakalar. Bu kapsamda ders içeriğinde yer alan yöntem ve tekniklerin farklı filmlerden elde edilen video kesitleriyle izlenmesi, değerlendirilmesi, tartışılması ve uygulanması öğretmen adayları için eğlenceli, etkili ve kalıcı öğrenme fırsatı sunar. Filmlerin eğitsel amaçla kullanımı sınıf içerisinde aktif öğretimi de sağlamaya yardımcı olur. Öğrenci filmi izlerken; izledikleriyle ilgili zihinsel bir süreçten geçer, duygusal anlamda filmdeki duyguları yaşar ve filmle ilgili görüşlerini paylaşarak aktif bir öğrenme sürecinden geçer (Jesionkowska vd., 2020).

Aktif öğretim, öğretmen adaylarına kendi öğrenme süreçlerinde etkin rol oynama fırsatı sunan ve onlara öğrenmenin sorumluluğunu yükleyen bir öğretim sürecini içerir. Bu süreçte öğretim elemanı bir orkestra şefi gibi süreci yöneten bir anlayışı temsil ederken, öğretmen adayı ise işbirliği yapan, yaratıcı düşünen, tartışan ve problem çözen bir rol üstlenir (Hendrickson, 2021; Aykan ve Dursun, 2022). Aktif öğretim sürecinde öğretim elemanı, önceden gerekli ders materyallerini hazırlar ve ders esnasında süreci öğrencilerin aktif olacağı şekilde organize eder. Bu süreçte öğretmen adaylarını bir problem durumu ile baş başa bırakır ve böylece onlara özgüvenlerini, yaratıcılıklarını, problem çözme ve işbirliği becerilerini geliştirme fırsatı sunar (Arico ve Lancaster, 2018).

Aktif öğretim, dersin içeriğine ve kapsamına göre sınıfta farklı yöntem ve tekniklerle uygulanabilmektedir. Öğrencilerin aktif kılındığı birçok yöntem ve tekniğin aktif öğretim kapsamında yer aldığı görülmektedir. Bu yöntem ve tekniklerden bazıları şunlardır; tartışma, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, rol oynama, drama, eğitsel oyun, takım çalışması, sokrat yöntemi, örnek olay, proje, problem çözme, deney, kartopu, akvaryum, köşelenme, pazar yeri, tombala ve dedikodu (Bellanca, 2008; Açıköz, 2009; Türksoy ve Taşlıdere, 2016). Dersin içeriği, öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeyi, ön bilgileri, sınıf mevcudu ve sınıfların materyal açısından donanımı gibi durumlar aktif öğretim tekniklerinin seçimini etkilemektedir. Öğretim elemanı bu tarz durumları göz önünde bulundurarak aktif öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretmen adaylarının nitelikli bir ders süreci yaşamasına katkı sağlayabilir. Özellikle öğretim ilke ve yöntemleri dersi bağlamında bakıldığında; bilginin öğretmen adayı tarafından etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesi açısından aktif öğretim yöntemlerinin yararlı olduğu düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde aktif öğretim ile ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Aydede ve Kesercioğlu, 2012; Hendrickson, 2021; Aykan ve Dursun, 2022). Kardeş ve Uca (2016) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında, aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarını olumlu etkilediği sonucu elde edilmiştir. Filmlerin eğitim amacıyla kullanılarak aktif öğretimi sağladığını, aktif öğretim süreçlerinde filmlerin olumlu etkilerini ortaya koyan araştırmalara da rastlanmıştır (Kaya ve Çengelci, 2011; Oruç ve Sarıbudak, 2015; Smithikrai, 2016; Jesionkowska vd., 2020; Çam, 2023). Blasco vd., (2015) yaptıkları çalışmada, öğretim sürecinde filmlerin kullanılmasının öğrencilerin bilişsel ve duygusal yönlerini aktif kıldığı sonucuna ulaşmıştır. Birdwell, Roman, Hammersmith ve Jerolimov (2016) tarafından

yapılan çalışmada aktif öğretim yöntemleri ve teknolojinin birlikte kullanılmasının pedagojik anlamda katkılarına vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin özellikle filmlerde yer alan bazı sahnelerle sentezlenerek öğretim sürecinde kullanılmasının önemli pedagojik katkıları olabileceği düşünülmektedir. Her ne kadar eğitim fakültelerindeki öğretim programları sürekli güncellense de, öğretmen adayları hala çok fazla teorik bilgiye maruz kalmakta ve mesleki anlamda fazla uygulama yapma imkânı bulamamaktadır. Bu temelde düşünüldüğünde; filmler aracılığıyla sınıfı ve mesleki uygulamaları öğretmen adaylarının ayağına getirmenin ve onlara bu anlamda deneyim kazandırmanın oldukça yararlı sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı MEB'in belirlediği eğitsel içerikli filmlerde geçen aktif öğretim yöntemlerinin uygulandığı film kesitlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla öğretmen ve öğretmen adaylarına gerçek öğrenme ortamlarına inmeden, gerçek duyguların işin içine katıldığı video kesitleriyle, birbirinden farklı aktif öğretim yöntemlerinin uygulanışını bir arada sunmak için ortak bir kaynak oluşturmak hedeflenmiştir. Bu amaca bağlı olarak araştırmanın problem cümlesi şöyledir:

MEB'in tavsiye ettiği filmlerde yer alan aktif öğretim yöntemleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi belgesel tarama yöntemine çok benzer bir yöntemdir. Belgesel tarama yönteminde bir amaca yönelik olarak film, video, resim ya da ses kaynaklarının tespit edilmesi, incelenmesi, not tutulması ve değerlendirilmesi işlemleri gerçekleştirilir (Karasar, 2011). Doküman incelemesi sürecinde de aynı şekilde; içeriğin belirlenmesi, temaların oluşturulması, değerlendirme kriterlerinin oluşturulması/belirlenmesi, analiz, değerlendirme ve raporlama süreçleri uygulanmaktadır (Mohajan, 2018). Yazılı kaynakların yanı sıra film ve videolar da doküman analizi ile çözümlenebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme modeli araştırmanın amacı doğrultusunda incelenecek kaynakları belirleyerek nitel araştırmalarda araştırmanın alanını oluşturmaya yardımcı olmaktadır (Özdemir, 2010). Bu bağlamda araştırmada incelenen dokümanlar MEB'in, 17 Eylül 2018 tarihinde yayınladığı Mesleki Çalışma Dönemi ve Aday Öğretmen Yetiştirme Programı örnek film listesindeki (www.meb.gov.tr) Türk ve dünya sinema tarihindeki eğitim içerikli 50 film incelenmiştir. MEB'in belirlediği listedeki 2 adet belgesel çok bölümlü olduğu için kapsam dışı bırakılmıştır. 6 adet filme de erişilememiştir. Bu nedenle toplamda 42 film çalışmanın kapsamına dahil edilmiştir.

MEB'in Tavsiye Ettiği Film Listesi

1. 3 Idiots
2. 400 Darbe / The 400 Blows
3. Arkadaşımın Evi Nerede / Khane-ye Doust Kodjast?
4. Bana Güven / Lean on Me
5. Bay Lazhar / Monsieur Lazhar
6. Billy Elliot
7. Birinci Sınıf / The First Grader

8. Can Dostum / Good Will Hunting
9. English Vinglish
10. Etek Günü / La Journée de la Jupe
11. Hababam Sınıfı (1975)
12. Hababam Sınıfı Dokuz Doğuruyor (1979)
13. Hababam Sınıfı Güle Güle (1981)
14. Hababam Sınıfı Sınıfta Kaldı (1976)
15. Hababam Sınıfı Tatilde (1978)
16. Hababam Sınıfı Uyanıyor (1977)
17. İki Dil Bir Bavul
18. İmparatorlar Kulübü
19. Kalk ve Diren / Stand and Deliver
20. Kara Tahta / Takhtesiah (Blackboards)
21. Kerkenez / Kes
22. Koro / Les Choristes
23. Kör Nokta / The Blind Side
24. Küçük Ağacın Eğitimi / The Education of Little Tree
25. Malcolm X
26. Öğretmen / Teaching Mrs. Tingle
27. Ölü Ozanlar Derneği / Dead Poets Society
28. Özgürlük Yazarları
29. Patch Adams
30. Ron Clark'ın Hikâyesi / The Ron Clark Story
31. Sessizlik / Dogani
32. Sevgili Öğretmenim / Mr. Holland's Opus
33. Sevgili Öğretmenim / To Sir with Love
34. Sınıf / EntreLesMurs (The Class)
35. Sınıfın Önü / Front of the Class
36. Siyah / Black
37. Süpermen'i Beklerken / Waiting For Superman
38. Şeytana Karşı / Ondskan-Evil
39. Tepetaklak Nelson / Half Nelson
40. Tom Brown'ın Okul Günleri / Tom Brown's Schooldays
41. Yedek Parçalar / Spare Parts
42. Yerdeki Yıldızlar / Taare Zameen Par

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen film gözlem formu kullanılmıştır. Bu gözlem formu hazırlanırken alanyazında konuyla ilgili yapılan araştırmalar (Bonwell ve Eison, 1991; Weimer, 2002; Freeman vd., 2014; Tatal, 2019; İlhan, 2022; İlhan ve Çam, 2021) incelenmiş ve bir aktif öğretim yöntemleri listesi hazırlanmıştır. Hazırlanan film gözlem formunda toplam on beş adet aktif öğretim yöntemine yer verilmiştir. Bu on beş adet aktif öğretim yönteminin tamamı filmlerde bulunmasa da var olanlar ortaya çıkarılmıştır. Formda yer alan aktif öğretim yöntemine ait sahnelerin izlenen filmlerde hangi dakika aralığında olduğu ve kısaca yöntemin geçtiği sahne tanımının belirlenmesi için uygun bir format hazırlanmıştır. Hazırlanan format daha evvel filmlerle ilgili araştırma yapan eğitim programları ve öğretim uzmanı ile aktif öğretim konusu üzerine çalışan birer uzmana gönderilerek görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir. Çalışma grubuna dahil olmayan bir film izlenerek bu formun ne kadar uygulanabilir olduğu test edilmiş ve verilerin toplanması için uygun bir araç olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma verileri nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde önceden belirlenen temalara göre veriler incelenir. Bunun için sırasıyla; bir çerçeve oluşturulur, bu çerçevedeki temalara göre veriler işlenir, bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İşlem

MEB'in belirlediği film listesinde geçen aktif öğretim yöntemlerinin belirlenmesi için öncelikle bir film gözlem formu oluşturulmuştur. Bu form oluşturulurken alanyazında konuyla ilgili yapılan pek çok araştırmadan destek alınmış ve aktif öğretim yöntemleri belirlenmiştir. Söz konusu form tüm çalışma grubundaki filmler için ayrı ayrı kullanılmıştır.

Form hazırlama işleminden sonra araştırmanın ikinci aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada iki araştırmacı 21'er film izlemiş ve film gözlem raporuna göre verileri toplamıştır. Filmler izlenirken film gözlem formunda yer alan aktif öğretim yöntemlerinin geçtiği sahneler not edilmiştir. Aktif öğretim yöntemlerinden birinin kullanıldığı düşünülen her sahne en az iki kere izlenmiş ve en uygun yöntem belirlenmiştir. Ardından bu sahne kısaca tanımlanmış ve hangi dakikalar aralığında geçtiği not edilmiştir. Bazı sahnelerde birden fazla yöntem belirlenmiştir.

Daha sonra araştırmacılar birbirlerinin izledikleri film sahnelerinden rastgele bölümler seçerek bu sahneleri tekrar izlemiş ve diğer araştırmacının formdaki görüşünden farklı bir görüşe sahipse fikir alışverişinde bulunarak uzlaşmaya çalışmışlardır. Uzlaşamadıkları noktalarda başka bir uzman desteğine başvurmuşlardır.

Tüm filmler iki araştırmacı tarafından incelenip, hangi sahneye ait hangi yöntemin olduğu belirlendikten sonra her bir filme ait filmde geçen yöntem, sahne tanımı ve dakika aralığı belirlenmiştir. Toplam 42 film için bu işlem yapıldıktan sonra rastgele seçilen 10 film araştırmacılar dışında iki araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Filmin geçtiği sahne ve aktif öğretim yöntemi uygunluğu kontrol edilmiştir.

Tüm kontrollerden sonra yöntemler bazında bir sınıflama yapılmıştır. Yani örneğin proje yönteminin geçtiği filmler-sahneler-dakika aralıkları olacak şekilde bir düzenleme yapılmıştır. İlk etapta belirlenen on beş yöntemden on tanesine filmlerde rastlanmıştır. Bu nedenle de on adet aktif öğretim yöntemi ve bu yöntemlerin örneklendirildiği film sahneleri belirlenmiştir. Her yöntem için kaç sahnenin tespit edildiği ve bu sahnelerin hangi filme ait olduğu, hangi dakikalar arasında yer aldığı tespit edilerek bir zihin haritası oluşturulmuştur. Bulgular oluşturulurken her yönteme ait veriler düzenlenmiş ve filmlerde geçen sahnelerle örneklendirilmiştir.

Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması için araştırma süreci boyunca ve raporlama aşamasında bazı önemli hususlara dikkat edilerek gerekli önlemler alınmıştır. Araştırmanın geçerliliğinin sağlanması için araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Veri toplama aracının belirlenmesi, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması gibi aşamalar tüm detayları ile sunulmuştur. Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için ise her iki araştırmacı araştırma kapsamındaki filmleri farklı zamanlarda izleyerek verileri çözümlenmişlerdir. İki araştırmacının çözümlenmelerinde yaşanan görüş farklılıklarının giderilmesi için bir uzmana başvurulmuş ve uzlaşma sağlanmıştır.

Bulgular

Filmlerde geçen aktif öğretim sahnelerinin incelendiği bu çalışmada toplam 42 adet film incelenmiştir. Önce Şekil 1'deki gibi tüm aktif öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin geçtiği sahne sayıları gösterilmiştir. Daha sonra her bir aktif öğretim yöntemi, bu yöntemin geçtiği filmler ve filmlerdeki sahnelere ait dakika aralıkları sırasıyla sunulmuştur.



Şekil 1. Filmlerdeki Aktif Öğretim Yöntemleri ve Sahne Sayısı

Şekil 1'de görüldüğü üzere incelenen filmlerde aktif öğretim yöntemlerinden sırasıyla; beyin fırtınası, gösterip yaptırma, tartışma, rol oynama, eğitsel oyun, problem çözme, proje, örnek olay, takım çalışması ve sokrat yöntemi olmak üzere on adet aktif öğretim yöntemine ait toplam 173 sahne ortaya çıkarılmıştır. İzlenen filmlerde en çok gösterip yaptırma (N=50) en az beyin fırtınası yöntemine (N=3) ait sahneye rastlanmıştır. 20 tartışma, 19 rol oynama-yaratıcı drama, 18 eğitsel oyun, 17'şer proje ve problem çözme, 12 örnek olay, 9 takım çalışması ve 8 sokrat yöntemi sahnesi tespit edilmiştir. Toplam 20 filmde 50 sahne tespit edilerek bu sahnelere ait dakika bilgileri Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Filmlerde Geçen Gösterip Yaptırma Yöntemi Sahneleri

Filmlerde en çok gösterip yaptırma yöntemine ait sahnelerin olduğu görülmüştür. Gösterip yaptırma yöntemi: Bir işin yapılmasını adım adım öğrenciye gösterip, öğrencinin de aynı işlemi yapmasını sağlama yöntemidir. Bu yöntemin uygulandığı en çok sahne Siyah (Black) filmde yer almaktadır. Bu filmde; 23.00-25.40, 34.10-35.40, 36.10-38.00, 39.22-44.40, 45.42-46.20, 49.00-52.15, 54.00-54.40, 56.18-57.10, 1.09.30-1.10.30, 1.10.55-1.12.40, 1.12.42-1.13.00 dakikaları arasında olmak üzere toplam 12 sahne tespit edilmiştir. Bu sahnelerde görme engelli birine verilen eğitimde gösterip yaptırma yöntemi kullanılarak yeni bilgiler öğrenmesi sağlanmaktadır. 3 Idiots, 400 Darbe, Bay Lazhar, Birinci Sınıf, Sınıfın Önü, Kalk ve Diren, Hababam Sınıfı (1975), Koro, Ron Clark'ın Hikayesi filmlerinde ise birer sahne tespit edilmiştir. Her filmde ayrı bir konu ele alınsa da bu yöntemin kullanılmasıyla bir uygulamanın öğretici tarafından tek tek gösterilmesi, uygulanması ve karşı tarafın da uygulanması beklenmiştir. Ya da bir konunun öğretmen tarafından öğrencilere üst üste tekrar ettirilmesi sağlanmıştır. Örneğin Billy Elliot filminde bale kursuna gelen bir öğrencinin yeteneği keşfedilerek bale öğretmenin hareketlerini tekrar etmesi gösterip yaptırma yöntemine ait bir sahnedir. Koro filminde de yine benzer şekilde müzik öğretmenin koro oluşturup öğrencilerine kendi sesini taklit ederek seslendirme yapmalarını sağlaması şeklinde bir örnek belirlenmiştir.

Filmlerde belirlenen aktif öğretim yöntemlerinden ikinci yoğunlukta olan tartışma yöntemidir. Tartışma yöntemi; bir grubun ya da kişinin herhangi bir konu üzerine fikirlerini açıkça ifade edip, başkalarının da konuyla ilgili görüşlerini dinlemesi ve böylece bir konu ya da problem hakkında birden fazla görüşün ortaya konduğu aktif öğretim yöntemlerinden biridir. Bu yöntemi temsil eden toplam 12 filmde 20 adet sahne tespit edilmiştir. Elde edilen film sahnelerine Şekil 3'de yer verilmiştir.

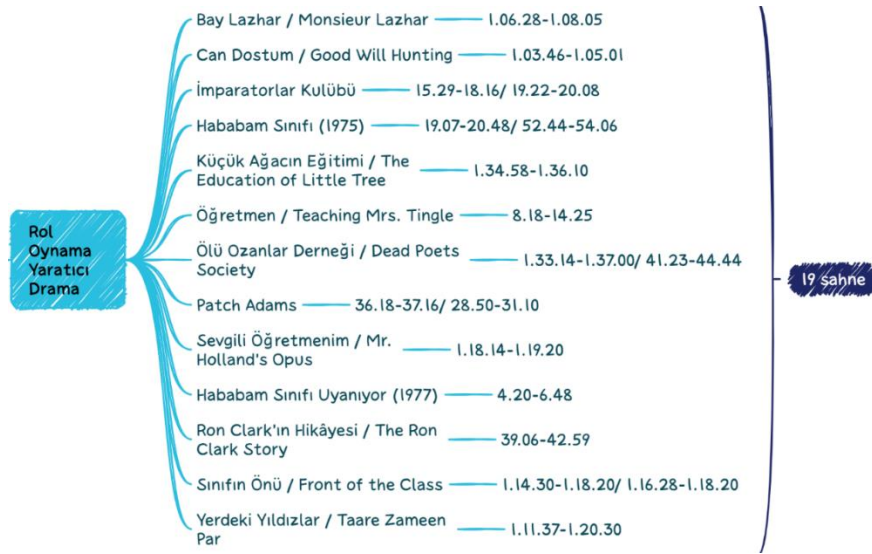


Şekil 3. Filmlerde Geçen Tartışma Yöntemi Sahneleri

Tartışma yöntemine ait sahne sayısı en çok Yedek Parçalar (42.00-44.20, 45.34-47.20, 1.13.25-1.14.45, 1.34.40-1.35.10, N=4), Bana Güven (0.26.01-0.29.25, 0.29.40-0.30.29, 1.37.33-1.40.31, N=3) ve Sınıf (14.30-22.30, 27.17-36.58, 40.29-45.12, N=3) filmlerinde rastlanmıştır. Diğer 9 filmde de en az birer tane bu yöntemine ait film kesiti tespit edilmiştir. Büyük grup ya da küçük grup tartışmalarına ait örneklerin yer aldığı bu sahnelerde genellikle sınıf içerisinde bir konu hakkında öğrencilerin karşıt fikirleri savunacak şekilde kendi fikirlerini öne sürmelerinin sağlandığı örnek sahnelere yer verilmiştir. Hababam Sınıfı Tatilde filmde inek şabanın kazanda oturduğu sahne kesitinde müfettişle yaptığı kısa ve güldürücü bir tartışma anı tartışma yöntemi örneklerinden biridir. 3 İdiot filminde

de sınıfa giren öğretim üyesinin “Kim meslek sahibi olmak ister?” sorusunu tüm sınıfa yöneltmesi ve sınıftaki tüm öğrencilerin konuyla ilgili fikirlerini öne sürmesi bu yöntemle ait etkili örneklerden biri olarak tespit edilmiştir. Her iki örnekte de karşılıklı etkileşim, fikir alışverişi ve karşıt fikre saygı göstermenin ön planda tutulduğu görülmüştür.

Aktif öğretim yöntemleri içerisinde filmlerde rastlanan önemli yöntemlerden biri rol oynama-yaratıcı drama yöntemidir. Rol oynama-yaratıcı drama; öğrencilerin bir kimliğe bürünerek olayları tiyatrodaki gibi canlandırması ve o esnada duygudüşüncelerini ortaya koymasındır. Temel mantığı canlandırma ve rol yapma olan bu aktif öğretim yöntemine ait sahnelerin; öğretmen adaylarının gerçek rol oynama-drama uygulamanın nasıl olduğunu gözler önüne sermede etkili olduğu düşünülmektedir. İncelenen 42 filmde 13’ünde rol oynama-yaratıcı drama yöntemine ait toplam 19 sahne belirlenmiştir. Elde edilen verilere Şekil 4’te yer verilmiştir.



Şekil 4. Filmlerde Geçen Rol Oynama-Yaratıcı Drama Yöntemi Sahneleri

Şekil 4’te görüldüğü üzere rol oynama-yaratıcı drama yöntemine ait toplam 19 sahnelik film kesiti tespit edilmiştir. İmparatorlar Kulübü, Hababam Sınıfı (1975), Ölü Ozanlar Derneği, Patch Adams ve Sınıfın Önü filmlerinde ikişer, diğer filmlerde de birer tane bu yöntemi örneklendiren sahneye yer verilmiştir. Örneğin Hababam Sınıfı (1975)’de fizik dersinde askerlik anılarını anlatmaya başlayan öğretmen ile öğrencilerinin drama yöntemi ile kurtuluş savaşını canlandırmışlardır. Yaratıcı drama yönteminde olması gereken spontane bir senaryonun olduğu görülmüştür. Hababam Sınıfı Dokuz Doğuruyor filminde ise daha evvel belirlenen rol dağılımı ve bu rollere uygun bir şekilde Kanuni Sultan Süleyman dönemine ait bir aşk sahnesi canlandırılmıştır.

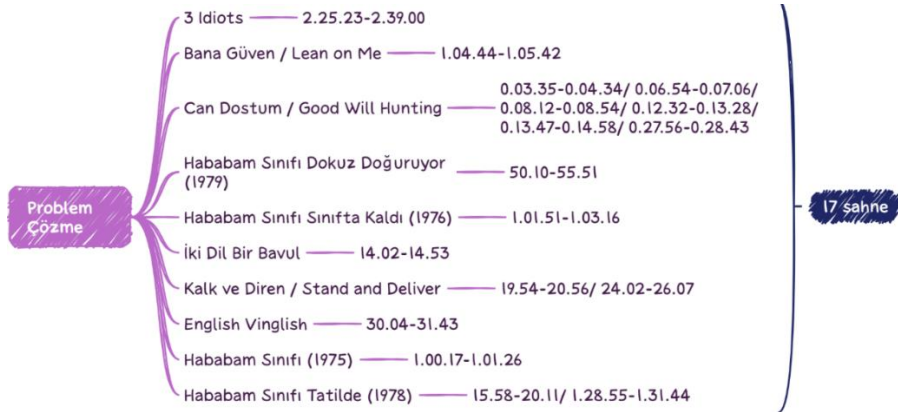
Eğitsel oyun yöntemi; kurallı ya da kuralsız bir oyun çerçevesinde belirli bir amaca yönelik öğrencilerin hem bilişsel hem davranışsal olarak derse katılımını sağlayan öğretim amaçlı oyun yöntemidir. Bir başka aktif öğretim yöntemi olan eğitsel oyun yönteminin de yine sınıf içerisinde teorik bilgi yerine film kesitleriyle öğretmen adaylarına aktarılması için 18 sahne belirlenmiştir. 11 film içerisinde belirlenen sahneler ve bu sahnelere ait dakika aralıkları Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Filmlerde Geçen Eğitsel Oyun Yöntemi Sahneleri

Birinci Sınıf filminde 3 sahne (0.48.40-0.49.17, 1.02.18-1.03.32, 1.09.31-1.09.45), Bana Güven, English Vinglish, Ron Clark'ın Hikayesi ve Yerdeki Yıldızlar filmlerinde ikişer sahne, diğerlerinde ise birer sahenin eğitsel oyun yöntemine uygun örnekler içerdiği tespit edilmiştir. Bu yöntemin var olduğu film kesitlerinde, bir dersin öğretiminde oyunun bir araç olarak kullandığı, dersin eğlenceli bir hale getirildiği örneklerin olduğu görülmüştür. Örneğin English Vinglish filminde İngilizce kursundaki öğrencilere oyunla öğretim yöntemi kullanılarak kelime ezberlemelerinin sağlandığı bir sahneye rastlanmıştır. Bu sahnede her öğrenci şarkı eşliğinde ritim tutmakta ve elindeki büyük kartlarla cümle oluşturmaya çalışmaktadır. Yine benzer şekilde Birinci Sınıf filminin son sahnesinde 5 rakamının öğretimi için öğretmen küçük bir oyun kurarak yere bu rakamı çizmiş ve öğrenciye bu oyun eşliğinde bir türlü öğrenemediği 5 rakamını öğretmiştir.

Problem çözme yöntemini konu edinen 10 film ve bu filmlerdeki toplam 17 sahne Şekil 6'da yer almaktadır.

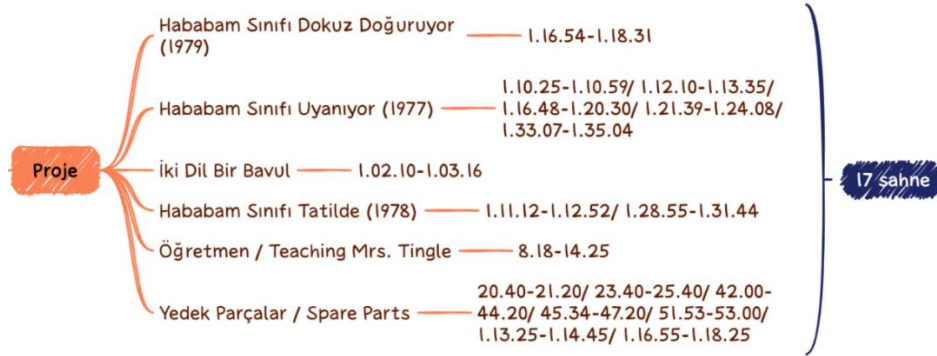


Şekil 6. Filmlerde Geçen Problem Çözme Yöntemi Sahneleri

Problem çözme yöntemi bir grup ya da bir öğrencinin güncel hayatla ilgili bir problemi çözmek üzere çözüm önerileri geliştirmesi ve süreçte aktif bir problem çözücü olmasını sağlayan bir yöntemdir. Can Dostum filmine ait 6 film kesitinin (0.03.35-0.04.34, 0.06.54-0.07.06, 0.08.12-0.08.54, 0.12.32-0.13.28, 0.13.47-0.14.58, 0.27.56-0.28.43) problem çözme yöntemi ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu film kesitlerinden birinde temizlik personelinin üst düzey zekası ile kimsenin çözemediği matematik problemlerini çözdüğü görülmektedir. Kalk ve Diren filminde de benzer şekilde bir problemin çözümü üzerine iki sahne belirlenmiştir. Öğretmen her dersin başında dersin öğretmeni bir problem vererek öğrencilerin bireysel olarak bu problemi çözmelerini istemektedir. Diğer filmlerde

de birer tane problem çözme yönteminin kullanıldığı sahnenin olduğu görülmektedir. Tüm bu sahnelerdeki ortak amaç dersin konusuyla ilgili bir sorunun çözümünde öğrencilerin aktif kılınmasıdır. Öğrencilere bireysel ya da grup halinde çalışabilecekleri bir ortam sunularak bir problem verilmiş ve bu problemi çözmeleri için onlara zaman tanınmıştır.

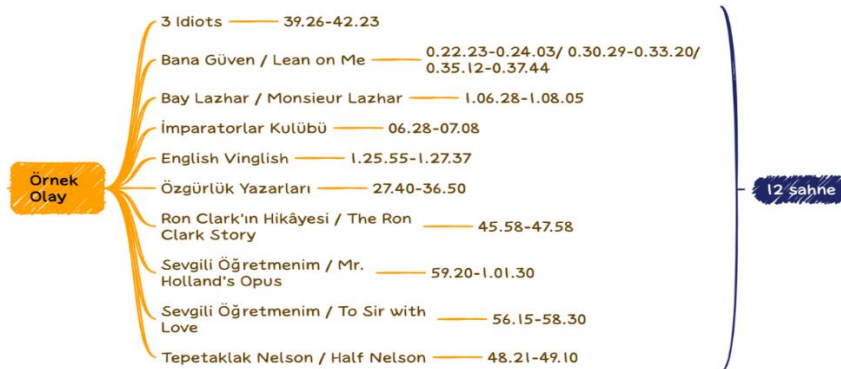
Proje yöntemi yine öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri olayları sınıf ortamında bir senaryo çerçevesinde çözümlenmeye çalışmaları ve buna yönelik bir ürün tasarladıkları öğrenme yaklaşımıdır. Bu yöntem de problem çözme yöntemindeki gibi 17 film kesiti ile örneklendirilmiştir. Toplam 6 filmde 17 sahne elde edilmiş ve elde edilen veriler Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Filmlerde Geçen Proje Yöntemiyle İlgili Sahneler

Şekil 7 incelendiğinde proje yöntemiyle ilgili en çok Yedek Parçalar filmde örnek sahnelerin olduğu görülmektedir. 20.40-21.20, 23.40-25.40, 42.00-44.20, 45.34-47.20, 51.53-53.00, 1.13.25-1.14.45, 1.16.55-1.18.25 dakikaları arasında toplam 7 adet proje yöntemi sahnesi belirlenmiştir. Yedek parçaların bir araya getirilerek yeni parçalar oluşturulmasına ilişkin film sahnelerinde proje yöntemine ait önemli özellikler yer almaktadır. Yeni bir ürün ortaya koyma, işbirliği halinde çalışma ve programlı çalışma gibi önemli noktalara değinilmiştir. Hababam Sınıfı Tatilde (1978) filmde maddi sıkıntılar nedeniyle kapatılan okula bir çözüm olarak açık havada öğretimin sağlanması üzere bir okul ortamı oluşturulmuştur. Bu yeni okul projesinde tüm öğrenciler işbirliği halinde çalışmıştır. İki Dil Bir Bavul filmde ise ağaç dikme projesi ile öğrencilerin sürece dahil edildiği görülmektedir.

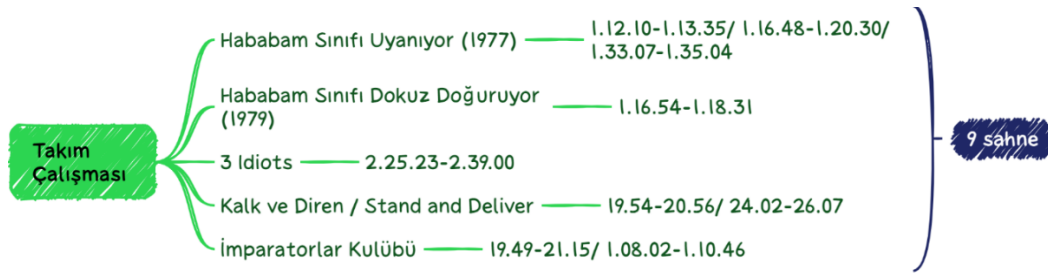
Aktif öğretim yöntemlerinden biri olan örnek olay yöntemi de incelenen filmlerde örneklendirilmiştir. Örnek olay yönteminde; günlük yaşamda karşılaşılan bir problem sınıf ortamında sunularak öğrencilerin bu durumla ilgili bilgi ve beceri kazanması sağlanır. Bu yönetime ait toplam 10 filmde yer alan 12 sahne belirlenmiştir. Bu örneklere ait film kesitleri ve dakika aralıkları Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Filmlerde Geçen Örnek Olay Yöntemi Sahneleri

Şekil 8’de örnek olay yönteminin en çok Bana Güven filminde ele alındığı görülmektedir. 0.22.23-0.24.03, 0.30.29-0.33.20, 0.35.12-0.37.44 dakika aralığındaki 3 sahnede bir örnek olay üzerinden öğrencilerin ders çıkarması sağlanmıştır. Örneğin filmin başında okuldaki tüm öğrenciler bir konferans salonuna çağırılarak okulun düzenini bozan problemlili öğrenciler herkesin gözü önünde okuldan atılmıştır. Bu gerçek olay üzerinden tüm salona bir mesaj verilmiş ve öğrencilerin disiplinli davranmaları konusunda çıkarımda bulunmaları sağlanmıştır. Bay Lazhar filminde ise kitapta geçen bir olay canlandırılarak bu olay üzerinden öğrencilerin bazı dersler çıkarması sağlanmıştır. Bu sahnelerde amaç gerçek bir olay ya da bir senaryo anlatılarak öğrencilerin bu olayla ilgili önemli çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak olmuştur.

Proje ve problem çözme yöntemleriyle de iç içe olan takım çalışması yöntemi aktif öğretim yöntemlerinden en önemlilerinden biridir. Takım çalışması işbirlikli öğrenme modelini temele alan bir grup çalışmasıdır. İncelenen filmler içerisinde 5 filmde toplam 9 film kesiti takım çalışmasını örneklendirir niteliktedir (Şekil 9).



Şekil 9. Filmlerde Geçen Proje Yöntemi Sahneler

Şekil 9 incelendiğinde de takım çalışmasına ait toplam 9 sahnenin olduğu ve bu sahnelerin 3’ünün Hababam Sınıfı Uyanıyor, 2’serinin Kalk ve Diren ile İmparatorlar Kulübü’nde olduğu görülmektedir. Diğer iki filmde de birer sahne belirlenmiştir. Hababam Sınıfı Uyanıyor filminde doğum yapan bir genç kızın doğumu için büyük bir ekip oluşturularak gebelik testinin yapımında, bebeğe oda kurulmasında ve doğumun gerçekleştirilmesinde takım çalışması yapılmıştır. İşbirliği halinde çalışma örneğine 3 Idiots filminde de rastlanmıştır. Benzer şekilde yine bir doğumun takım halinde elbirliği ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Daha evvel hiç doğum yaptırmamış mühendislik öğrencileri işbirliği halinde çalışarak elektriğin kesildiği bir anda akülü bir sistem kurmuş ve bir doktorun uzaktan yönlendirmeleriyle doğumu gerçekleştirmişlerdir. Bu sahnelerde takım ruhu ve işbirliği ön planda tutulmuştur.

İncelenen 42 filmde 6’sında Sokrat Yöntemine ait örnekler görülmüştür. Sokrat yöntemi; öğrenciye soru üstüne soru sorarak bir bilgiye ulaşmasını sağlamak için uygulanan bir aktif öğretim yöntemidir. Bu yöntemle ait toplam 8 sahnenin tespit edildiği filmler Şekil 10’da yer almaktadır.



Şekil 10. Filmlerde Geçen Sokrat Yöntemi Sahneleri

Buldurma yöntemi olarak da bilinen sokrat yöntemine ait örnek film kesitleri incelendiğinde İmparatorlar Kulübü filminde önemli örneklerin yer aldığı söylenebilir. 14.30-15.28, 54.12-1.01.41 ve 1.23.43-1.30.31 dakika aralığındaki 3 sahnede sokrat yöntemi örneklendirilmiştir. Sezar yarışması olarak isimlendirilen bilgi yarışmasında öğrencilere sorular yöneltilerek soruların cevabını vermeleri istenmiştir. Her soru cevabı verilene kadar öğrencilere yöneltilmiştir. Yani soru yanlış da olsa cevabı verilmemiş, öğrencinin bulması sağlanmıştır.

Son olarak incelenen filmlerdeki beyin fırtınası yöntemine ait sahneler Şekil 11’de sunulmuştur. Beyin fırtınası ile; bir konu hakkında kısa sürede çok fikir üretmek amaçlanmaktadır. Bunun için öğrencilere bir soru sorulur ve tüm öğrencilerin görüşleri yargılanmadan not edilir. Bu yöntemin uygulandığı 3 filme ait 3 film kesiti aşağıda sunulmuştur.



Şekil 11. Filmlerde Geçen Beyin Fırtınası Yöntemi Sahneleri

İncelenen 42 film içerisinde sadece 3 filmde beyin fırtınası yöntemini örneklendirecek sahneye rastlanmıştır. Bu yöntemin uygulandığı English Vinglish filminde İngilizce kursunda bir konu üzerine öğrencilerin konuşmaları sağlanmaktadır. Bir konu hakkında tüm öğrenciler İngilizce cümle kurmaya çalışmıştır. Herkes söz hakkı almış ve kimse yargılanmamıştır. Beyin fırtınası yönteminin kullanıldığı diğer filmlerde de benzer şekilde bir konu üzerine sınıf içerisinde herkesin fikri koşulsuzca alınmıştır. Bir anda birden fazla görüş ortaya konmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Aktif öğretim öğretmenin öğrencileri yönlendirdiği öğretmen merkezli bir öğretimin tersine; öğrencilerin öğrenme sürecine doğrudan dahil olduğu, pasif konumdan aktif konuma getirildiği, sorular yönelttiği ve yöneltilen sorulara cevap verdiği, fikirlerini açıkça öne sürerek tartışmalarının sağladığı, çeşitli etkinliklere katılıp öğrenmeleriyle ilgili kararlar almalarının sağladığı bol etkileşimli bir öğrenme biçimidir (Bonwell ve Eison, 1991; Borte vd., 2020; İlhan, 2022; İlhan ve Çam, 2023). Tüm öğretim kademelerinde uygulanabilen aktif öğretim, yükseköğretimde de öğretim elemanlarının öğrenciyi merkeze alarak yaptıkları etkileşimli çeşitli uygulamalarla öğrenmeyi daha verimli hale getirme sürecidir (Cherney, 2011). Çeşitli uygulamalarla hayata geçirilebilen aktif öğretim için sınıf içi ve sınıf dışı materyaller kullanılabilir. Film ve video kesitleri de öğrencilerin hem duygularını hem de bilişsel süreçlerini harekete geçirebilecek en etkili araçlardan biridir (Blasco vd., 2015). Filmler hem aktif öğretime yardımcı olur hem de herhangi bir bilginin öğrenilmesini kolaylaştırır (Demircioğlu, 2007).

Öğretim yöntemlerini teorik bir bilgi ile aktarmak yerine film kesitleriyle gerçek yaşamdaymış gibi sunmak konunun daha kolay anlaşılmasını sağlayabilir. Blasco ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada filmlerin öğretim materyali olarak kullanılmasına yönelik olumlu sonuçlar ortaya koymuştur. Bu sonuçlara göre teorik bilgilerin uygulanması için vakit kısıtlıysa, gerçek yaşamdaymış gibi bu teorik bilginin filmlerle öğrencilere aktarılması mümkündür. Aynı çalışmada öğrencilerin, filmlerdeki hayat hikayelerini kendi hayatlarına "çevirme-transfer etme" fırsatına da sahip oldukları; bu sayede film deneyimleri ile öğrenenler, gelişen tutumları için duygusal bir hafıza görevi görür ve onların günlük aktivitelerde ilerlemelerini sağlar. Oruç ve Sarıbudak (2015) da

benzer şekilde öğrencilerin öğretim süreçlerinde aktif olması için filmlerden faydalanılmasının mümkün olduğunu ileri sürmüştür. Kaya ve Çengelci'nin (2011) araştırmasında buna ek olarak eğitimde filmlerin kullanılmasıyla öğrencilerin aktif birer öğrenci olduğu çünkü filmlerdeki olayları zihninde canlandırdığı, bu olaylarla ilgili yorum yapma becerisinin geliştiği ve filmle ilgili herhangi bir tartışma aktivitesine katılıp fikirlerini öne sürebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu araştırma sonuçları film kesitlerinin etkili birer materyal olarak kullanılabilceğini göstermektedir.

Bu bağlamda bu çalışmada öğretim ilke ve yöntemleri dersinde kullanılmak üzere MEB'in tavsiye ettiği eğitim temalı filmlerdeki aktif öğretim yöntemlerini sahneyen film kesitleri belirlenmeye çalışılmıştır. İncelenen filmlerde; beyin fırtınası, gösterip yaptırma, tartışma, rol oynama, eğitsel oyun, problem çözme, proje, örnek olay, takım çalışması ve sokrat yöntemi olmak üzere on adet aktif öğretim yöntemine rastlanmıştır. Bu yöntemler en çok uygulanan aktif öğretim yöntemleri arasında yer almaktadır. Araştırmada elde edilen sahnelerin en çok kullanılan aktif öğretim yöntemlerini kapsar nitelikte olması, bu sahnelerin öğretmen eğitiminde işlevsel birer araç olarak kullanılabilceğini göstermektedir. Çünkü eğitim fakültelerinde verilen öğretim ilke ve yöntemleri dersinde çok fazla yöntem-teknikle ilgili bilgi verilmektedir. Ancak mezun olan öğretmen adayları öğretmenlik deneyimlerinde bu yöntem-tekniklerin bir kısmını kullanabilmektedirler (Akhan, 2022). Bu durum üç kredilik bir derste çok sayıda uygulamaya dönük yöntemin geniş bir zaman dilimi içerisinde işlenememesi ve öğrencilerin uygulamaya dönük bu bilgileri teorik bir şekilde gördükleri, teorik bir şekilde gördükleri bilgileri de daha sonra kullanmakta zorlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Mevcut araştırmada belirlenen öğretim yöntemleri gelecekte etkili bir eğitimci olma arayışında olan öğretmenlere ve öğretim elemanlarına birer referans olabilir. Zulfian, Sahril ve Omolu (2018) da araştırmalarında; Özgürlük Yazarları filmini analiz ederek; şarkılarla öğretim, hareketli öğretim-öğrenci yerlerini değiştirme, hataları düzeltme, çizgi oyunu, günlük yazma, okuma motivasyonu sağlama, alan gezisi, değişiklik için kadeh kaldırma, sınıf tartışması veya münazara, belgesel film izleme ve işbirlikçi yazma öğrenimi olmak üzere 11 (on bir) farklı öğretim yöntemi tespit etmişlerdir.

Bu araştırmada MEB'in belirlediği filmlerde yer alan aktif öğretim yöntemleri öğretmenler tarafından en çok kullanılan ve en çok bilinenlerdir. Öğretim süreçlerinde kullanılabilcek çok daha zengin aktif öğretim yöntemleri vardır ama bu filmlerde bunlara rastlanamamıştır. En çok gösterip yaptırma ve tartışma yöntemlerine ait film sahneleri belirlenmiştir. Beyin fırtınası, takım çalışması ve örnek olay gibi yöntemlerin daha az vurgulandığı; kavram haritaları, simülasyon yöntemlerine ise hiç vurgu yapılmadığı görülmüştür. Bu durumun filmlerin güncel olmamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Liste incelendiğinde filmlerin genellikle 2000 yılı ve öncesine ait olduğu, 2010 yılından sonrasını yansıtan film sayısının az olduğu görülmüştür. Son yıllarda çekilen filmlerde güncel aktif öğretim yöntemleri ile teknoloji destekli pek çok uygulamanın eğitsel süreçlerde kullanıldığına dair örnekler vardır. Örneğin Rüzgarı Dizginleyen Çocuk (2019) ve Kaykaycı Kız (2021) filmleri daha güncel filmler olduğu için içeriğindeki öğretim yöntemleri de daha günceldir. Her iki filmde de proje, probleme dayalı öğrenme, beyin fırtınası, keşfederek öğrenme gibi daha çağdaş yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür.

Tüm bu bilgilere dayanarak öğretim süreçlerinde filmlerin kullanılması ve ilerideki araştırmalar için şu öneriler sunulabilir:

MEB'in belirlediği film listesinde 10 farklı aktif öğretim yöntemi tespit edilmiştir. Bu yöntemlere ait belirlenen film sahneleri eğitim fakültelerinde öğretim ilke ve

yöntemleri dersinde kullanılabilir. Bunun için öğretim ilke ve yöntemleri derslerine giren öğretim elemanlarına araştırmada belirlenen film ve içerdiği aktif öğretim yöntemleri ile ilgili bilgilendirici seminerler verilebilir. Bu sayede öğretim ilke ve yöntemleri dersini teorik bilgi vermenin ötesine taşıyarak filmlerle zenginleştirmeleri ve aktif öğretimi sağlamalarına öncülük edilebilir.

Araştırmada 42 film incelenerek 10 adet aktif öğretim yöntemine ait toplam 173 film kesiti tespit edilmiştir. Öğretim ilke ve yöntemleri dersinde bahsi geçen yöntemler işlenirken dersi zenginleştirme ve kalıcı bilgi sağlamak için bu film kesitlerinden faydalanılabilir.

Son olarak teknoloji çağında güncel yöntemleri yansıtan film kesitlerinin elde edilmesi için MEB’in listesini güncellemesi önerilebilir. Aktif öğretim yöntemlerinin daha güncel filmlerde daha sık rastlandığı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarına ya da öğretmenlere daha fazla aktif öğretim sahnesi bu sayede sunulabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2011). *Aktif öğretim*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Akhan, O. (2022). Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Aktif öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanmalarına Yönelik Deneyimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2), 431-444.
- Aricò, F. R. & Lancaster, S. J. (2018). Facilitating Active Learning and Enhancing Student Self-Assessment Skills. *International Review of Economics Education*, 29, 6-13.
- Aydede, M. N. & Kesercioğlu, T. (2012). Aktif Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 37-49.
- Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Sinop İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Aykan, A. & Dursun, F. (2022). The Effect of Active Learning Techniques on Academic Performance and Learning Retention in Science Lesson: An Experimental Study. *Journal of STEM Teacher Institutes*, 2(1), 42-48.
- Bellanca, J. A. (2008). *200+ Active Learning Strategies and Projects for Engaging Students' Multiple Intelligences*. Corwin Publishing.
- Binler, A. G. (2007). *Fen Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Yatkınlıkları*. Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi.
- Birdwell, T., Roman, T. A., Hammersmith, L. ve Jelimov, D. (2016). “Active Learning Classroom Observation Tool: A Practical Tool For Classroom Observation and Instructor Relection in Active Learning Classrooms”. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 8, 28-50.
- Blasco, P. G., Moreto, G., Blasco, M. G., Levites, M. R., & Janaudis, M. A. (2015). Education Through Movies: Improving Teaching Skills And Fostering Reflection Among Students And Teachers. *Journal for Learning Through The Arts*, 11(1), 1-16.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in The Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.

- Børte, K., Nesje, K., & Lillejord, S. (2023). Barriers to Student Active Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 597-615.
- Cherney, I. D. (2011). Active learning. R. L. Miller, E. Amsel, B. M. Kowalewski, B. C. Beins, K. D. Keith ve B. F. Peden (Ed.), *Promoting Student Engagement* (p. 150-156 içinde).
- Demir, S. (2012). *Eğitim Fakülteleri Programı Kapsamında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinden Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi. *Bilig*, 42, 77-93.
- Demirel, Ö. (2022). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. ve Wenderoth, M. P. (2014). Active Learning increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Hendrickson, P. (2021). Effect Of Active Learning Techniques on Student Excitement, Interest, And Self-Efficacy. *Journal of Political Science Education*, 17(2), 311-325.
- İlhan E. (2022). Active Learning in Higher Education from The Perspectives Of Faculty Members. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 6(2), 382-405.
- İlhan, E., & Çam, Ş. S. (2023). Öğretim Elemanları İçin Aktif öğretim Uygulamaları Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 91-107.
- Jesionkowska, J., Wild, F., & Deval, Y. (2020). Active Learning Augmented Reality For STEAM Education – A Case Study. *Education Sciences*, 10(8), 198.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kardaş, M. N. ve Uca, N. (2016). "Aktif öğretim Yönteminin Kullanıldığı Çalışmaların Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Görüşleri Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması". *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 118-130.
- Kaya, E. & Çengelci, T. (2011). Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Eğitiminde Filmlerden Yararlanılmasına İlişkin Görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 116-135.
- Kuzu, S. ve Demir, S. (2015). Öğretmen Adayları İçin "Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği"nin Geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 401-415.
- Mohajan, H. K. (2018). Qualitative Research Methodology in Social Sciences and Related Subjects. *Journal Of Economic Development, Environment and People*, 7(1), 23-48.
- Nascimento, J. (2019). Art, Cinema And Society: Sociological Perspectives. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 19(5), 18-28.
- Oruç, Ş. & Sarıbudak, D. (2015). Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Eğitim İçerikli Filmlerin Eğitim Ortamlarına Etkisine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Field Education*, 1 (1), 19-41.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Smithikrai, C. (2016). Effectiveness of Teaching with Movies to Promote Positive Characteristics and Behaviors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 522-530.

- Tutal, Ö. (2019). *Aktif öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Derse Yönelik Tutumlarına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması*. Doktora tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Türksoy, E., & Taşlıdere, E. (2016). Effect of Instruction Enriched with Active Learning Techniques on 5th Grade Students' Academic Achievement and Attitudes Towards Science Technology Course. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 17(1), 57-77.
- Weimer, M. (2002). *Learner-Centered Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Amaçları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 163-188.
- Yıldırım, İ. (2016). *Oyunlaştırma Temelli “Öğretim İlke ve Yöntemleri” Dersi Öğretim Programının Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zulfian, Z.; Sahril, S. & Omolu, F. A. (2018). Teaching Strategies in Freedom Writers Movie. *Journal of Foreign Language and Educational Research*, 1(2).



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1289-1304.

Geliş Tarihi-Received: 12.09.2023

Kabul Tarihi-Accepted: 17.10.2023

Araştırma Makalesi-Research Article

ISSN: 2687-5675

DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1359011

Ebeveyn Öz Yeterliği ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Arasındaki İlişkide Çocuklardaki Anksiyete ve İçe Dönüklüğün Aracı Rolü

The Mediating Role of Anxiety and Introversion of Children in the Relationship between Parenting Self-Efficacy and Digital Game Addiction Tendency of Preschool Children

Tuba BAĞATARHAN*

Öz

Günümüzde çocukların küçük yaşlardan itibaren dijital cihazları kullanmaya başlamaları ile birlikte erken çocukluk döneminde teknolojinin etkilerini inceleyen araştırmalar artış göstermiştir. Bu araştırmanın amacı, ebeveynlerin öz yeterlik düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide çocuklardaki anksiyete ve içe dönüklüğün aracı etkisini incelemektir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın örneklemini Aydın il merkezindeki dört anaokulunda eğitim alan 4-6 yaş grubu 309 (174 kız ve 135 erkek) okul öncesi dönem çocuğu ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırma verileri Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği, Yenilenmiş Berkeley Ebeveyn Öz-Yeterlik Ölçeği, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği - Anksiyete-İçe Dönüklük Alt Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, Pearson momentler çarpımı korelasyonu ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi bulguları ebeveyn öz yeterliğinin okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve anksiyete ve içe dönüklük düzeyleri ile negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının anksiyete ve içe dönüklük düzeyleri ile dijital oyun bağımlılık eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modeli analizi bulgularına göre, ebeveyn öz yeterliği okul öncesi dönem çocuklarının anksiyete ve içe dönüklük düzeyleri ile doğrudan negatif yönde ilişkilidir. Ayrıca, ebeveyn öz yeterliği okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimiyle hem doğrudan hem de dolaylı olarak negatif yönde ilişkilidir. Ebeveyn öz yeterliği ile okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri arasındaki ilişkide çocukların anksiyete ve içe dönüklük düzeyleri aracı role sahiptir. Araştırma bulguları okul öncesi dönemde dijital oyun bağımlılığının önlenmesi için ebeveyn öz yeterliğini artırmaya ve çocukların anksiyete ve içe dönüklük düzeylerini düşürmeye yönelik çalışmaların yapılmasının yararlı olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn öz yeterliği, dijital oyun bağımlılığı, anksiyete, içe dönüklük, okul öncesi dönem.

Abstract

Nowadays, studies examining the effects of technology in early childhood have increased as children start using digital devices from an early age. The aim of this research is to examine the relationship between parents' self-efficacy levels and preschool children's digital game addiction tendencies and the mediating effect of children's anxiety and introversion in this relationship. The sample of this study, in which the relational screening model was used, consisted of 309 preschool children (174 girls and 135 boys) aged 4-6 years and their parents attending four kindergartens in Aydın city center. Research data were collected with the Digital Game Addiction Tendency Scale, Berkeley Parenting Self-Efficacy Scale-Revised, the Social Competence and Behavior Evaluation-30 Scale - Anxiety-Withdrawal Subscale, and the Personal Information Form. Descriptive statistics, Pearson product-moment correlation, and structural equation modeling were used to analyze the data. Pearson product-moment correlation analysis findings showed that parental self-efficacy was significantly and negatively related to preschool children's digital game addiction tendencies and their anxiety and introversion levels. Additionally, it was determined that there was a positive and significant relationship between the anxiety and introversion levels of preschool children and their digital game addiction tendencies. According to the findings of the structural equation model analysis, parenting self-efficacy is directly negatively related to anxiety and introversion levels in preschool children. In addition, parenting self-efficacy is both directly and indirectly negatively related to digital game addiction tendency in preschool children. Preschool children's anxiety and introversion levels have a mediating role in the relationship between parenting self-efficacy and preschool children's digital game addiction tendencies. Research findings show that it may be useful to conduct studies to increase parental self-efficacy and reduce children's anxiety and introversion levels in order to prevent digital game addiction in the preschool period.

Keywords: Parenting self-efficacy, digital game addiction, anxiety, introversion, preschool period.

Giriş

Dijital oyun bağımlılığı günümüzde erken çocukluk döneminden itibaren görülmektedir. Çocukların küçük yaşlarda dijital cihazları kullanmaya başlamaları ve internet erişiminin yaygınlaşması gibi faktörler dijital oyun bağımlılığında önemli bir rol oynamaktadır (Hooft Graafland, 2018). Bulut (2018) okul öncesi dönem çocuklarının telefon, tablet, bilgisayar gibi farklı dijital cihazları kullandıklarını, kullanım süresinin öğrenciden öğrenciye değişmekle birlikte günlük yarım saat ile dört saat arasında değiştiğini ve çocukların dijital cihazları en çok çizgi film izlemek ve dijital oyunlar oynamak amacıyla kullandıklarını belirtmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2021 yılında yayınladığı "İstatistiklerle Çocuk" raporunda ise 2013-2021 yılları arasında 6-10 yaş grubu çocuklarda internetin kullanım sıklığının %36.9'dan %78.1'e çıktığı ve cep telefonlarının en çok çevrim içi veya çevrim dışı oyun oynamak amacıyla kullanıldığı ifade edilmektedir. Alanyazında oyun bağımlılığı, video oyun bağımlılığı veya internette oyun oynama bozukluğu gibi farklı kavramlarla ele alınan dijital oyun bağımlılığı kavramı bireyin dijital oyunları günlük yaşamında sosyal ve duygusal birtakım sorunlara yol açacak veya sorumluluklarını yerine getirmesini engelleyecek kadar aşırı ve kontrolsüz bir şekilde kullanımını ifade etmektedir (Lemmens vd., 2009). Dünya Sağlık Örgütü ve Amerikan Psikiyatri Birliği dijital cihazlar üzerinden oyun oynama bozukluğunu bir ruh sağlığı sorunu olarak ele almaktadır. Amerikan Psikiyatri Birliği'nin 2013 yılında yayınladığı Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabında (DSM-5) "İnternette oyun oynama bozukluğu" tanısı "Daha fazla araştırma yapılması gereken konular" başlığı altında yer almıştır. Dünya Sağlık Örgütü tarafından 2019 yılında derlenen Hastalıkların Uluslararası Sınıflamasının 11. revizyonunda (ICD-11) ise "Oyun oynama bozukluğu" tanısı "Bağımlılık yapıcı davranışların neden olduğu bozukluk" başlığı altında yer almaktadır (WHO, 2019).

Okul öncesi dönemde dijital oyun bağımlılığı üzerine yapılan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda çocukların davranışları üzerinde en etkili faktörlerden birinin ebeveynler olduğu görülmektedir. Kay (2022) tarafından yapılan araştırmada, anne

baba ile çocuk ilişkisinin erken çocukluk döneminde dijital oyun bağımlılığını negatif yönde anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Emiroğlu İlvan ve Ceylan (2023) tarafından yapılan bir çalışma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarında olumsuz anne-çocuk ilişkisinin ve annelerin dijital cihaz kullanımının çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimini yordadığı tespit edilmiştir. Şenol, Şenol ve Can Yaşar'ın (2023) çalışmasında ise okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğiliminin ebeveynlerin stratejileriyle ilişkili olduğu; aktif ebeveyn rehberliği stratejisinin çocuklarda dijital oyun bağımlılık eğilimini önlediği belirlenmiştir. Li, Luo ve He (2022) tarafından yapılan çalışma da ebeveynlerdeki ekran bağımlılığının okul öncesi dönem çocuklarındaki ekran bağımlılığını doğrudan etkilediğini göstermiştir. Karacaoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada ise aile ilişkileri ile çocuklarda görülen bilgisayar oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığının engelleyici aile ilişkileri ile orta düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu, destekleyici aile ilişkileri ile de orta düzeyde negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Belirtilen araştırma bulguları ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları sağlıklı ilişkilerin ve dijital cihazları kullanma konusunda iyi bir rol model olmalarının dijital oyun bağımlılığını azaltıcı veya önleyici nitelikte olabileceğine işaret etmektedir.

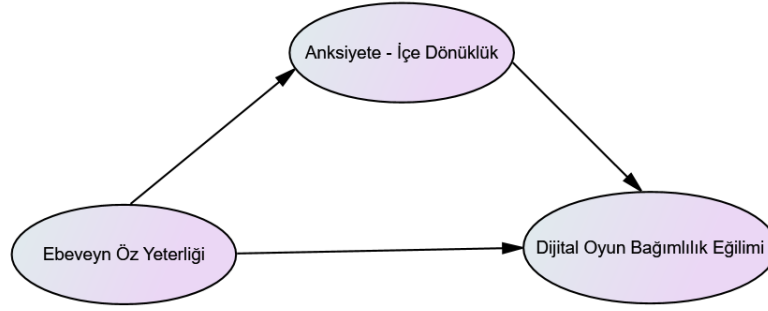
Ebeveynlerin benimsedikleri çocuk yetiştirme stilleri ve ebeveynlik konusunda ne derece yeterli olduklarına ilişkin inançları çocukları ile ilişkilerini etkilemektedir (Aksoy, Kılıç ve Gözün Kahraman, 2009). Ebeveynin çocuğunu veya çocuklarını başarılı bir şekilde yetiştirme becerilerine ilişkin inancı veya güveni ise ebeveynlik öz yeterliği olarak tanımlanmaktadır (Jones ve Prinz, 2005). Ebeveyn öz yeterliği kavramı, Teti ve Gelfand'ın (1991) Bandura'nın (1997) sosyal öğrenme kuramındaki öz yeterlik kavramını ebeveynlik bağlamında ele alması ile ortaya çıkmıştır. Teti ve Gelfand'a (1991) göre ebeveyn öz yeterliği, bireyin ebeveynlik rolünde ne kadar başarılı veya becerikli olduğuna ilişkin inancıdır. Araştırmalar ebeveyn öz yeterliğinin ebeveynlerin benimsedikleri ebeveynlik stilleri ve davranışları ile ilişkisini göstermektedir (Albanese, Russo ve Geller, 2019; Jones ve Prinz, 2005). Ebeveyn öz yeterliliği, ebeveynler ve çocukları için sağlıklı işlevselliği teşvik etmede kilit bir faktör olarak ele alınmaktadır (Albanese, Russo ve Geller, 2019). Hamovitch, Acri ve Bornheimer (2019) tarafından yapılan çalışmada ebeveyn öz yeterliliğinin olumlu ebeveynliği benimseme ile pozitif yönde, tutarsız disiplini benimseme ile negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Albanese, Russo ve Geller'in (2019) ebeveynlik öz yeterliği ve çocukların iyi oluşu üzerine yaptıkları sistematik derleme çalışması kapsamında ebeveyn öz yeterliliğinin ebeveyn-çocuk ilişkisini, ebeveynin ruh sağlığını ve çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca ele alınan araştırmalarda ebeveyn öz yeterliği yüksek olan ebeveynlerin daha pozitif ebeveynlik yaklaşımlarını benimsediği ve çocukları ile ilişkilerinin daha olumlu olduğu dikkat çekmektedir (Albanese, Russo ve Geller, 2019). Ülkemizde yapılan çalışmalarda da ebeveynlik öz yeterliği yüksek olan anne babaların çocukları ile daha sağlıklı iletişim kurdukları görülmektedir (Çekiç & Karageyik, 2021). Durmuşoğlu Saltalı (2020) tarafından okul öncesi dönem çocukların babaları ile gerçekleştirilen bir çalışmada babaların ebeveynlik öz yeterliğinin baba-çocuk ilişkisinin pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ebeveyn öz yeterliğinin okul öncesi dönem çocuklarındaki problemleri davranışlar ile negatif yönde ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Weaver vd., 2008). Dolayısıyla ebeveyn öz yeterliğinin çocuklarda dijital oyun bağımlılığı ile negatif yönde ilişkili olabileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Nitekim, okul öncesi dönem öğrencileri üzerine yapılan bir araştırma kapsamında, ebeveyn öz yeterliğinin okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılığını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir (Bağatarhan, 2023).

Dijital oyun bağımlılığında önemli olan faktörlerden biri de anksiyete ve içe dönüklüktür. İçe dönüklük klinik olarak tanılanmış davranışsal, sosyal veya duygusal bir bozukluk olmasa da çocukların sıklıkla akranlarının bulunduğu sosyal aktivitelerden kaçınmaları ve çevresel etkileşimlerinin azalması şeklinde görülen bir durumdur (Rubin, Coplan ve Bowker, 2009). Anksiyete ise DSM-5'e göre gelecekteki bir tehdidin beklentisi olarak tanımlanmaktadır; gerçek veya algılanan yakın tehdide verilen duygusal tepki olan korkudan ayrılmaktadır (APA, 2013). Gerginlik duyguları, endişeli düşünceler ve artan kan basıncı gibi fiziksel değişikliklerle karakterize edilen bir duygudur (American Psychological Association, 2023). Araştırmalar anksiyete ile çevrimiçi oyun bağımlılığı arasında bir ilişki olduğunu veya anksiyetenin çevrimiçi oyun oynamayı artırdığını göstermektedir (Budak, 2020; Kim vd., 2016; Mehroof ve Griffiths, 2010; Taş, 2019; Wang vd., 2017). Budak (2020) tarafından okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ile anksiyete ve içe dönüklüğün pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Cheng ve Cao (2023) tarafından yapılan araştırma da okul öncesi dönemde içe dönüklük ile dijital cihazlara bağımlı olma arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak yine de okul öncesi dönemde dijital oyun bağımlılığı veya genel olarak dijital bağımlılıklarla anksiyete ve içe dönüklük arasındaki ilişkiyi ele alan az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır

Araştırmalar çocukların anksiyete ve içe dönüklük düzeyleri ile anne babalarının ebeveynliklerine ilişkin öz yeterlik algıları arasında da anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir (Aminayi vd., 2015; Buluş ve Öztürk Samur, 2017; Hill ve Bush, 2001). Hill ve Bush (2001) tarafından yapılan çalışmada annelerin ebeveynlik öz yeterliklerinin düşük olması ile okul öncesi dönemdeki çocuklarının anksiyete düzeylerinin yüksek olması arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buluş ve Öztürk Samur (2017) tarafından yapılan çalışmada ise 5-6 yaş çocuklarının anksiyete-içedönüklük düzeyleri ile ebeveynlerinin öz yeterlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Tatsiopoulou ve diğerlerinin (2022) çalışmasında da ebeveyn öz yeterliği ile okul öncesi dönem çocuklarının anksiyete düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Bandura'nın (1997) sosyal öğrenme kuramı göz önüne alındığında, ebeveyn öz yeterliği yüksek olan bir ebeveynin ebeveynlik görevlerini yerine getirme konusunda kendine güvenmesi, pozitif bir ebeveynlik stili benimsemesi, çocuğunun ihtiyaçlarını uygun bir şekilde karşılaması, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilmesi ve dolayısıyla çocuklarında daha az problemlerle davranış olması beklenmektedir. Araştırmalar da ebeveyn öz yeterliği ile bu araştırma çerçevesinde problemlerle davranışlar olarak ele alınan dijital oyun bağımlılığı (Bağatarhan, 2023) ve anksiyete-içedönüklük (Buluş ve Öztürk Samur, 2017; Hill ve Bush, 2001; Tatsiopoulou vd., 2022) arasında negatif ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarında anksiyete-içe dönüklük ile dijital oyun bağımlılık eğilimi arasında pozitif yönde ilişki olduğunu görülmektedir (Budak, 2020). Ancak alanyazında ebeveyn öz yeterliği ile okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkide anksiyete ve içe dönüklüğün aracı rolünü ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu konuda bir araştırmanın yapılmasının hem araştırma çerçevesinde ele alınan değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyarak daha önceki araştırmalarda elde edilen sonuçların farklı bir örneklem üzerinde test edilmesi açısından hem de anksiyete-içedönüklüğün bu ilişkideki aracılık etkisinin incelenmesi açısından alanyazına katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Ayrıca araştırma bulgularının gelişimin kritik bir sürecini oluşturan okul öncesi dönemde dijital oyun bağımlılığının önlenmesinde ebeveynlerin rolünün belirlenmesi ve bu konuda önleyici nitelikte çalışmalar yapılmasına bilimsel bir zemin sağlaması açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı



Şekil 1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, ebeveynlerin öz yeterlik düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkide çocuklardaki anksiyete ve içe dönüklüğün aracı etkisini belirlemektir. Araştırmada test edilecek yapısal model Şekil 1’de verilmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

1. Ebeveyn öz yeterliği okul öncesi dönem çocuklarında anksiyete ve içe dönüklüğü negatif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.
2. Okul öncesi dönem çocuklarında anksiyete ve içe dönüklük dijital oyun bağımlılık eğilimini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır.
3. Okul öncesi dönem çocuklarında anksiyete ve içe dönüklük, ebeveyn öz yeterliği ile okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ebeveyn öz yeterliği ile çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimi arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide çocuklardaki anksiyete ve içe dönüklüğün aracı rolünü test etmek için ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla değişkenin birlikte değişiminin varlığı ve düzeyini incelemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2011).

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın evrenini Aydın il merkezinde bulunan anaokullarında okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaşları arasındaki çocuklar oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesi aşamasında, örneklemin evreni temsil etmesini sağlamak amacıyla seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, evrendeki tüm birimler örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılının başında Aydın il merkezinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen dört devlet anaokuluna devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 4-6 yaşları arasındaki 309 çocuk (174 kız ve 135 erkek) ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Örnekleme oluşturulan okullardaki velilere okullar aracılığıyla duyuru yapılmış, veri toplama araçları velilere gönderilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan ebeveynlerden gelen formlar öğretmenler tarafından toplanmıştır. Örnekleme oluşturmak için başlangıçta 356 öğrenciye ilişkin veri toplanmıştır; fakat 41 öğrenciye ilişkin veri formları yarım bırakıldığı için ve 6

öğrenciye ait veri ise uç değer olduğu için veri setinden çıkartılmıştır. Sonuç olarak, araştırma grubunu oluşturan 4-6 yaş aralığındaki 309 çocuğun yaş ortalaması 5.45 (SS=0.62)'tir. Araştırma grubunun sosyo-demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma grubunun sosyo-demografik özellikleri

	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kız	174	56.3
	Erkek	135	43.7
Yaş Grubu	4 Yaş	22	7.1
	5 Yaş	126	40.8
	6 Yaş	161	52.1
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar	1	0.3
	İlkokul	14	4.5
	Ortaokul	33	10.7
	Lise	94	30.4
	Ön Lisans	40	12.9
	Lisans	108	35.0
	Lisansüstü	19	6.1
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar	1	0.3
	İlkokul	19	6.1
	Ortaokul	29	9.4
	Lise	84	27.2
	Ön Lisans	40	12.9
	Lisans	113	36.6
	Lisansüstü	23	7.4
Aile Yapısı	Öz anne ve babanın olduğu aile	297	96.1
	Parçalanmış aile	12	3.9

Tablo 1'de belirtildiği gibi araştırma grubunu oluşturan 309 çocuktan 135'i erkek, 174'ü ise kızdır. Araştırma grubunun 22'si 4 yaş, 126'sı 5 yaş, 161'i ise 6 yaş grubu okul öncesi öğrencisidir. Annelerin 1'i okuryazar iken 14'ü ilkokul, 33'ü ortaokul, 94'ü lise, 40'ı ön lisans, 108'i lisans ve 19'u lisansüstü mezunudur. Babaların 1'i okuryazar iken 19'u ilkokul, 29'u ortaokul, 84'ü lise, 40'ı ön lisans, 113'ü lisans ve 23'ü lisansüstü mezunudur. Aile yapısı değişkenine göre; 297 çocuk öz anne-babanın olduğu bir aile yapısına, 12 çocuk ise parçalanmış bir aile yapısına sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği

Budak ve Işıkoğlu (2022) tarafından geliştirilen Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği 20 maddeden oluşmaktadır. 4-6 yaş çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğiliminin ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesine yöneliktir. 5'li likert tipi (1-Hiçbir Zaman, 5-Her zaman) bir yapıda olan ölçekten en az 20, en fazla 100 puan alınmaktadır. Puanların yükselmesi ise dijital oyun bağımlılık eğiliminin arttığına işaret etmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın 20-35 arasında olması en düşük düzeyde bağımlılık eğilimini, 36-51 arasında olması düşük düzeyde bağımlılık eğilimini, 52-67 arasında olması orta düzeyde

bağımlılık eğilimini, 68-83 arasında olması yüksek düzeyde bağımlılık eğilimini, 84-100 arasında olması ise çok yüksek düzeyde bağımlılık eğilimini göstermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan açımlayıcı faktör analizi ile 4 faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiş ve bu yapı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Elde edilen uyum indeksleri şu şekildedir: $\chi^2/df=3.40$, AGFI=0.85, CFI=0.92, SRMR=0.52 RMSEA=0.064. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları ve Kompozit güvenilirlik katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. Ölçeğin Hayattan Kopma ($\alpha=0.88$; CR=0.85), Çatışma ($\alpha=0.90$; CR=0.86), Sürekli Oynama ($\alpha=0.82$; CR=0.81), Hayata Yansıtma ($\alpha=0.70$; CR=0.78) faktörleri ve ölçeğin toplam puanı ($\alpha=0.93$; CR=0.95) için hesaplanan katsayılar ölçeğin iyi düzeyde güvenilirlik gösterdiğini ortaya koymuştur.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği - Anksiyete - İç Dönüklük Alt Ölçeği

LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen ölçek Çorapçı, Aksan, Arslan Yalçın ve Yağmurlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 30 maddeden oluşan ölçek 6'lı Likert tipi bir yapıdadır. Ölçeğin her biri 10 maddeden oluşan "Sosyal Yetkinlik", "Kızgınlık-Saldırganlık" ve "Anksiyete-İçe Dönüklük" şeklinde üç alt ölçeği bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği'nin "Anksiyete-İçe Dönüklük" alt ölçeği kullanılmıştır. Anksiyete-İçe Dönüklük alt ölçeği çocukların üzgün, depresif duygu durumlarını ve çekingen davranışlarını içeren içselleştirme problemlerini değerlendirmektedir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı "Sosyal Yetkinlik" alt ölçeği için 0.88, "Öfke-Agresyon" alt ölçeği için 0.87 ve "Anksiyete-İçe Dönüklük" alt ölçeği için 0.84 olarak hesaplanmıştır (Çorapçı vd., 2010).

Yenilenmiş Berkeley Ebeveyn Öz-Yeterlik Ölçeği

Ölçek Suzuki, Holloway ve Yamamoto (2016) tarafından Berkeley Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği'ne bazı maddelerin eklenmesi ve çıkarılması sonucu geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Güler Yıldız, Şahin, Haktanır ve Holloway (2021) tarafından yapılmıştır. 18 maddeden oluşan ölçek 6'lı Likert tipi bir yapıya sahiptir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi ebeveyn öz yeterliğinin arttığını göstermektedir. Ölçek "Ebeveynliğe Özgü Stratejiler" ve "Çocuğa Kazandırılabilirler" şeklinde iki alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe versiyonunda iki faktörlü yapısının geçerliğini test etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri iyi düzeydedir: $\chi^2/df=3.55$, GFI=0.85, CFI=0.96, NFI=0.95, SRMR=0.059 RMSEA=0.077. Ölçeğin güvenilirlik çalışması kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı "Ebeveynliğe Özgü Stratejiler" alt ölçeği için 0.83, "Çocuğa Kazandırılabilirler" alt ölçeği için 0.87 ve ölçeğin toplam puanı için ise 0.91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanı için test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0.67 bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya katılan çocukların cinsiyet, yaş, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve aile yapısı ile ilgili bilgileri elde etmek amacıyla kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinden önce çalışmada kullanılan üç ölçekten edilen toplam puanlar için Mahalanobis uzaklığı hesaplanarak çoklu normal dağılım incelenmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Uç dağılım sergileyen veriler veri setinden çıkartıldıktan sonra üç ölçekten elde edilen toplam puanlar için puan ortalamaları, standart

sapma değerleri, basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) katsayıları hesaplanarak dağılımın normal olduğu belirlenmiştir.

Ebeveyn öz yeterliği, okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ve anksiyete - içe dönüklük değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Ebeveyn öz yeterliğinin okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimi ile doğrudan ilişkisine ve çocuklardaki anksiyete ve içe dönüklük üzerinden dolaylı ilişkisine yapısal eşitlik modellemesi ile bakılmıştır. Yapısal eşitlik modelinden önce modelde kullanılan ölçme araçlarının yapı geçerlikleri doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Modelin uyum indekslerinin değerlendirilmesinde χ^2/df oranının 5'ten küçük, CFI değerinin 0.90'ın üzerinde (Hu & Bentler, 1999), GFI değerinin 0.85'in üzerinde (Byrne, 1998), RMSEA ve SRMR değerlerinin ise 0.10'dan küçük (Browne & Cudeck, 1993) olması kabul edilebilir uyum kriterleri olarak dikkate alınmıştır. Ayrıca yapısal eşitlik modelinde, çocuklardaki anksiyete ve içe dönüklüğün aracılık etkisi Bootstrap yöntemi ile test edilmiştir. Araştırmada tanımlayıcı istatistikler ve korelasyonlar IBM SPSS 23 programı kullanılarak, diğer analizler ise IBM AMOS 24 kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma Etiği

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 31.08.2023 tarih ve 55 nolu kararı ile araştırmanın etik kurul uygunluk onayı alınmıştır.

Bulgular

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

Ebeveyn öz yeterliği, okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ve anksiyete - içe dönüklük değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla hesaplanan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayıları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Ebeveyn öz yeterliği, okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi ve anksiyete - içe dönüklük değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları

	1	2	3
1. Ebeveyn Öz Yeterliği	1		
2. Çocuklarda Anksiyete-İçe Dönüklük	-0.18**	1	
3. Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi	-0.29**	0.24**	1

** $p < .01$

Pearson korelasyon analizi sonucunda, ebeveyn öz yeterliğinin okul öncesi dönem çocuklarında anksiyete - içe dönüklük ($r=-0.18$, $p<.01$) ve dijital oyun bağımlılık eğilimi ($r=-0.29$, $p<.01$) ile negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okul öncesi dönem çocuklarında anksiyete - içe dönüklük ile dijital oyun bağımlılık eğilimi arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0.24$, $p<.01$).

Ölçüm Modeli

Yapısal Eşitlik Modeli test edilmeden önce araştırma kapsamında kullanılan Dijital Bağımlılık Eğilimi Ölçeği, Yenilenmiş Berkeley Ebeveyn Öz-Yeterlik Ölçeği ve Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği Anksiyete - İçe Dönüklük Alt Ölçeği nin yapı geçerlikleri doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Doğrulayıcı faktör analizi bulguları

Ölçme Aracı	χ^2/df	p	CFI	GFI	RMSEA	SRMR
Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği	2.59	0.000	0.94	0.88	0.07	0.05
Yenilenmiş Berkeley Ebeveyn Öz-Yeterlik Ölçeği	2.61	0.000	0.92	0.90	0.07	0.05
Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği Anksiyete - İçe Dönüklük Alt Ölçeği	2.83	0.000	0.91	0.95	0.07	0.05

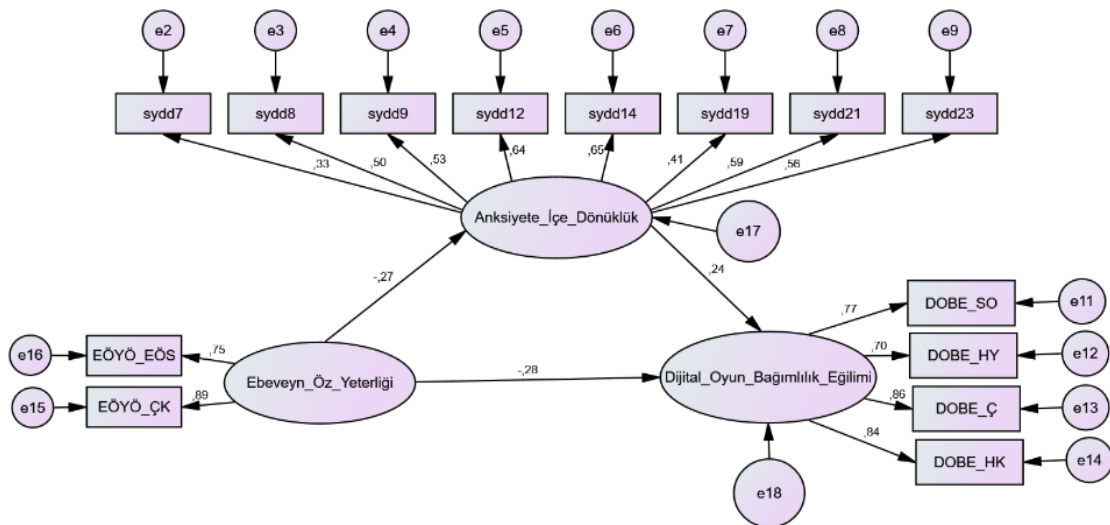
Tablo 3'e göre Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği'nin dört faktörlü yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmesi sonucunda elde edilen uyum indeksleri kabul edilebilir düzeydedir: $\chi^2/df=2.59$, $p=0.000$, $CFI=0.94$, $GFI=0.88$, $RMSEA=0.07$, $SRMR=0.05$. Yenilenmiş Berkeley Ebeveyn Öz-Yeterlik Ölçeği'nin iki faktörlü yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmesi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin de iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir: $\chi^2/df=2.61$, $p=0.000$, $CFI=0.92$, $GFI=0.90$, $RMSEA=0.07$, $SRMR=0.05$.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği Anksiyete - İçe Dönüklük Alt Ölçeğinin yapı geçerliği de doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin orijinal madde numaralarına göre 1. ve 26. maddelerinin faktör yüklerinin sırasıyla 0.15 ve 0.24 olduğu belirlenmiştir. Bu maddelerin faktör yükleri 0.30'un altında olduğu için iki madde de analizden çıkartılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Alt ölçeğin bu haliyle yapı geçerliği test edilmiş uyum indekslerinin iyi olduğu belirlenmiştir: $\chi^2/df=2.83$, $p=0.000$, $CFI=0.91$, $GFI=0.95$, $RMSEA=0.07$, $SRMR=0.05$. Yapısal eşitlik modelinde de bu haliyle kullanılmıştır.

Tablo 3'te ele alınan üç ölçme aracının her biri için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde; χ^2/df oranı 5'ten küçük, CFI değeri 0.90'ın üzerinde (Hu & Bentler, 1999), GFI değeri 0.85'in üzerinde (Byrne, 1998), RMSEA ve SRMR değerleri ise 0.10'dan küçük (Browne & Cudeck, 1993) olduğu için iyi düzeyde uyum indeksleri sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapısal Eşitlik Modeli

Maksimum olabilirlik tahmini kullanılarak tam bir yapısal model test edilmiştir. Bu analizlerden elde edilen sonuçlar Şekil 2'de sunulmuştur.



EÖYÖ: Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği, EÖYÖ_EÖS: Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Ebeveynliğe Özgü Stratejiler Alt Boyutu, EÖYÖ_ÇK: Ebeveyn Öz Yeterlik Ölçeği Çocuğa

Kazandırılabilirler Alt Boyutu, DOBE: Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği, DOBE_SO: Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği Sürekli Oynama Alt Boyutu, DOBE_HY: Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği Hayata Yansıtma Alt Boyutu, DOBE_Ç: Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği Çatışma Alt Boyutu, DOBE_HK: Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği Hayattan Kopma Alt Boyutu

Şekil 2. Ebeveyn öz yeterliği ile okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi arasındaki ilişkide çocuklardaki anksiyete ve içe dönüklüğün aracı rolü

Şekil 2’de gösterilen modele ilişkin elde edilen uyum indeksleri şu şekildedir: $\chi^2=152.90$, $df=74$, $\chi^2/df=2.07$, $p=0.000$, $CFI=0.94$, $GFI=0.93$, $RMSEA=0.06$, $90\% RMSEA CI [0.046, 0.072]$, $RMSEA Pclose=0.131$. Model uyum indeksleri incelendiğinde χ^2/df oranının 5’den küçük, CFI değerinin 0.90’ın üzerinde (Hu & Bentler, 1999), GFI değerinin 0.85’in üzerinde (Byrne, 1998), RMSEA ve SRMR değerlerinin ise 0.10’dan küçük (Browne & Cudeck, 1993) olduğu görülmüştür. Bu nedenle model iyi düzeyde uyum indeksleri sağlamıştır

Analiz sonucunda araştırma değişkenleri arasındaki doğrudan, dolaylı ve toplam etkilere ve anlamlılık düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Doğrudan, dolaylı ve toplam etkiler

Model yolları	β	95% CI		p
		Alt	Üst	
Doğrudan Etki				
Ebeveyn Öz Yeterliği → Anksiyete-İçe Dönüklük	-0.27	-0.41	-0.14	0.01
Ebeveyn Öz Yeterliği → Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi	-0.28	-0.40	-0.13	0.02
Anksiyete-İçe Dönüklük → Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi	0.24	0.08	0.44	0.01
Dolaylı etki				
Ebeveyn Öz Yeterliği → Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi	-0.07	-0.13	-0.02	0.01
Toplam etki				
Ebeveyn Öz Yeterliği → Anksiyete-İçe Dönüklük	-0.27	-0.41	-0.14	0.01
Ebeveyn Öz Yeterliği → Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi	-0.34	-0.44	-0.22	0.01
Anksiyete-İçe Dönüklük → Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi	0.24	0.08	0.44	0.01

Tablo 4’e göre ebeveyn öz yeterliğinin okul öncesi dönem çocuklarında anksiyete ve içe dönüklüğü negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($\beta=-0.27$, $p<.05$). Bu bulguya göre araştırmanın 1. hipotezi doğrulanmıştır.

Bulgular okul öncesi dönem çocuklarında anksiyete ve içe dönüklüğün dijital oyun bağımlılık eğilimini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir ($\beta=0.24$, $p<.05$). Bu bulguya göre araştırmanın 2. hipotezi doğrulanmıştır.

Ayrıca ebeveyn öz yeterliğinin okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimini negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir ($\beta=-0.28$, $p<.05$). Ancak ebeveyn öz yeterliği ile okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi arasındaki ilişkide çocuklardaki anksiyete ve içe dönüklüğün aracılık rolü bootstrap yöntemi ile test edilmiştir.

Aracılık Testine İlişkin Bulgular

Araştırmanın 3. hipotezini test etmek amacıyla, ebeveyn öz yeterliği ile okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi arasındaki ilişkiye anksiyete ve içe dönüklüğün aracılık edip etmediği bootstrap yöntemi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları ebeveyn öz yeterliği ile okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi arasındaki ilişkiye anksiyete ve içe dönüklüğün aracılık ettiğini göstermiştir ($\beta=-0,07$, %95 BcCI [-0,134, -0,023], $p = 0,008$). Bu bulguya göre araştırmanın 3. hipotezi doğrulanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, ebeveynlerin öz yeterlik düzeyleri ile okul öncesi dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkide çocuklardaki anksiyete ve içe dönüklüğün aracı etkisini belirlemektir. Araştırmanın hipotezlerine ilişkin elde edilen bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırmanın ilk hipotezi ebeveyn öz yeterliğinin okul öncesi dönem çocuklarında anksiyete ve içe dönüklüğü negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığını ileri sürmektedir. Araştırma bulgularına göre, ebeveyn öz yeterliği 4-6 yaş grubundaki okul öncesi dönem çocuklarında anksiyete ve içe dönüklüğü negatif yönde yordamaktadır. Bu bulguya göre araştırmanın ilk hipotezi desteklenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu daha önce yapılan araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Kay, 2022; Karacaoğlu, 2019). Alanyazında okul öncesi dönemde ebeveyn öz yeterliği ile anksiyete ve içe dönüklük ilişkisini ortaya koyan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Ancak bu ilişkinin varlığına dair daha fazla kanıt sunulması gerekmektedir. Araştırma bulgusunun önceki çalışmaların bulgularıyla tutarlı olması bu ilişkinin varlığını güçlendirmektedir. Bu bulguya göre anne babaların ebeveynlik öz yeterlikleri arttıkça çocuklarında anksiyete ve içe dönük davranışlar azalmaktadır. Bu bulgu ebeveynlerin çocuklar üzerindeki etkisini göstermekle birlikte ebeveynliği geliştirmeye yönelik çalışmaların çocukların psikolojik iyiliklerine de katkı sağlanabileceğine işaret etmektedir.

Araştırmanın ikinci hipotezi okul öncesi dönem çocuklarında anksiyete ve içe dönüklüğün dijital oyun bağımlılık eğilimini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığını ileri sürmektedir. Bulgulara göre, 4-6 yaş grubundaki okul öncesi dönem çocuklarında anksiyete ve içe dönüklük dijital oyun bağımlılık eğilimini pozitif yönde yordamaktadır. Bu bulguya göre araştırmanın ikinci hipotezi desteklenmiştir. Daha önce yapılan araştırmalarda da anksiyete ve içe dönüklüğün dijital cihazlara olan bağımlılıklarla pozitif yönde ilişkili olduğuna dair bulgular elde edilmiştir (Budak, 2020; Cheng ve Cao, 2023; Ebeling-Witte vd., 2007; McIntyre vd., 2015; Tatsiopoulou vd., 2022; Yan vd., 2014). Dolayısıyla, bu araştırma bulgusu önceki araştırmalarla tutarlıdır. Budak (2020) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocuklarında anksiyete-içe dönüklük ile dijital oyun bağımlılık eğilimi arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Cheng ve Cao (2023) tarafından yapılan çalışmada ise okul öncesi dönem çocuklarında geri çekilme-içedönüklük ile akıllı dijital cihaz bağımlılığı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu bulguya göre okul öncesi dönem çocuklarında anksiyete ve içe dönüklük arttıkça dijital oyun bağımlılık eğilimi de artış göstermektedir. Günümüzde okul öncesi dönemden itibaren önemli bir sorun haline gelmeye başlayan dijital oyun bağımlılığını önlemeye yönelik çalışmalar yapılması oldukça önemlidir. Önleme çalışmalarının temelinde dijital oyun bağımlılığına neden olan faktörlerin belirlenmesi bulunmaktadır. Bu çalışma dijital oyun bağımlılık eğilimi için anksiyete ve içe dönüklüğün birer risk faktörü olduğuna işaret etmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının anksiyete düzeylerini azaltmaya

ve daha sosyal bireyler olmalarını sağlamaya yönelik çalışmaların dijital oyun bağımlılığını önlemede etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulguları ebeveyn öz yeterliği ile okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılığı arasında ilişki olduğunu ve bu ilişkiye çocuklardaki anksiyete ve içe dönüklüğün aracılık ettiğini göstermiştir. Böylece araştırmanın üçüncü hipotezi de desteklenmiştir. Alanyazında okul öncesi dönemde ebeveyn öz yeterliği ile dijital oyun bağımlılık eğilimi arasındaki ilişkiyi ele alarak negatif yönde ilişkili olduğunu gösteren sadece bir çalışmaya rastlanmıştır (Bağatarhan, 2023). Ancak bazı çalışmalar ebeveyn ile çocuk ilişkisinin çocuklarda dijital oyun bağımlılığı ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Karacaoğlu, 2019; Kay, 2022). Bununla birlikte ebeveynlik öz yeterliği yüksek olan anne babaların çocukları ile daha sağlıklı ilişkiler kurabildikleri bilinmektedir (Çekiç ve Karageyik, 2021; Durmuşoğlu Saltalı, 2020). Bu nedenle ebeveynlik öz yeterliği yüksek olan anne babaların çocukları ile daha yakın ilişkiler kurabildikleri ve böylece çocuklarda dijital oyun bağımlılık eğiliminin azaldığı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarında anksiyete ve içe dönüklüğün aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir.

Daha önce yapılan araştırmalar bu araştırmanın bulgusuna paralel bir şekilde ebeveyn öz yeterliği ile çocukların anksiyete ve içe dönüklük düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu (Buluş ve Öztürk Samur, 2017; Hill ve Bush, 2001; Tatsiopoulou vd., 2022) göstermektedir. Buluş ve Öztürk Samur'un (2017) çalışmasında 5-6 yaş çocuklarının anksiyete-içedönüklük düzeyleri ile ebeveynlerinin öz yeterlik düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Hill ve Bush (2001) ise annelerin ebeveynlik öz yeterliklerinin düşük olması ile okul öncesi dönemdeki çocuklarının anksiyete düzeylerinin yüksek olması arasında ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Tatsiopoulou ve diğerleri (2022) de benzer şekilde ebeveyn öz yeterliği ile okul öncesi dönem çocuklarının anksiyete düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Diğer yandan, daha önce yapılan araştırmalar bu araştırmanın bulgusuna benzer şekilde okul öncesi dönemdeki çocukların anksiyete ve içe dönüklük düzeyleri ile dijital oyun bağımlılık eğilimleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Budak, 2020; Cheng ve Cao, 2023). Bunlara ek olarak, ebeveyn öz yeterliği ile okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Bağatarhan, 2023). Ancak ebeveyn öz yeterliği ile okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi arasındaki ilişkide çocuklardaki anksiyete ve içe dönüklüğün aracılık rolü daha önce ele alınmamıştır. Bu nedenle bu bulgu ile alanyazına önemli bir katkı sağlanmıştır.

Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, ebeveyn öz yeterliği okul öncesi dönem çocuklarının anksiyete ve içe dönüklük düzeyleri ile dijital oyun bağımlılık eğilimleri üzerinde etkilidir. Bu nedenle ebeveynlerin ebeveynliğe özgü stratejiler ve çocuğa kazandırılacaklar konusunda öz yeterliklerinin artırılmasına yönelik eğitim çalışmalarının yapılması yararlı olabilir. Ayrıca ebeveyn eğitimleri, ebeveynlerin dijital cihaz kullanımı konusunda çocuklarına olumlu bir rol model olabilmeleri ve çocuklarının hangi oyunları ne kadar süre ile oynayacaklarına ilişkin uygun bir rehberlikte bulabilmeleri için de önemli bir etkiye sahiptir. Ebeveyn rehberliği ile dijital cihaz kullanan okul öncesi dönem çocuklarının bilinçli olarak eğitim içerikli dijital oyunlar oynadıkları belirlenmiştir (Gözüm ve Kandır, 2021). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarının dijital cihaz kullanımında ebeveyn rehberliği yapılması gerekmektedir. Ayrıca ebeveynlerin farklı eğitim çalışmaları ile genel olarak çocuk gelişimi ile ilgili bilgi ve becerilerinin artırılması ile okul öncesi dönem çocuklarında anksiyetenin, içe dönüklüğün ve dijital oyun bağımlılık eğiliminin önlenmesi sağlanabilir.

Ebeveyn öz yeterliği ile okul öncesi dönem çocuklarında dijital oyun bağımlılık eğilimi arasındaki ilişkinin ve bu ilişkide çocuklardaki anksiyete ve içe dönüklüğün aracı rolünün incelendiği bu çalışmada bazı önerilerde bulunulabilir. Bu araştırma Aydın ilinde okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve ebeveynleriyle yapılmıştır. Çalışmanın bulgularının daha genellenebilir olabilmesi için bu çalışma daha büyük örneklemlemlerle tekrarlanabilir. Bu çalışma nicel bir araştırmadır. İleride yapılacak araştırmalarda ebeveynlerle görüşmeler yapılarak toplanan nitel veriler ile ebeveyn öz yeterliğinin çocukların anksiyete, içe dönüklük ve dijital bağımlılık eğilimleri üzerindeki etkileri incelenebilir. Okul öncesi dönem çocuklarında ebeveynlerle ilgili ebeveynlik tutumları veya stilleri gibi farklı faktörlerin çocukların dijital oyun bağımlılığına etkisi incelenebilir. Ayrıca ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri ve dolayısıyla dijital oyun bağımlılığı üzerindeki etkileri incelenebilir.

Kaynakça

- Aksoy, A. B. , Kılıç, Ş. ve Gözün Kahraman, Ö. (2009). Asya Kültürlerinde Ebeveynlik Stilleri ve Uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 14-25.
- Albanese, A. M., Russo, G. R. ve Geller, P. A. (2019). The Role of Parental Self-Efficacy in Parent and Child Well-Being: A Systematic Review of Associated Outcomes. *Child: Care, Health and Development*, 45(3), 333-363.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder* (5th ed.). Arlington: American Psychiatric Publishing.
- American Psychological Association (2023). Anxiety. <https://www.apa.org/topics/anxiety#:~:text=Anxiety%20is%20an%20emotion%20characterized,recurring%20intrusive%20thoughts%20or%20concerns>.
- Aminayi, M., Roshan Chesli, R., Shairi, M. R. ve Moharreri, F. (2015). Comparative Study of Parenting Styles and Parenting Self-Efficacy in Mothers of Children with and without Anxiety Symptoms. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 17(4), 186-191.
- Bağatarhan, T. (2023). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimlerinin Ebeveynlerinin Öz Yeterlik Düzeyleri ile İlişkinin İncelenmesi. *14. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi*, 31 Ağustos-3 Eylül. Aydın: Eğitimde Mükemmellik Derneği Yayını, 91.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative Ways of Assessing Model Fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). Sage.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications, and Programmings*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Budak, K. S. (2020). *Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeğinin ve Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi, Problem Davranışlarla İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Budak, K. S. ve Işıkoğlu, N. (2022). Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi ve Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeklerinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(3), 673-720.

- Buluş, M. ve Öztürk Samur, A. (2017). 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyumunu Yordamada Ebeveyn Benlik Saygısı, Temel İhtiyaçları ve Öz Yeterliğin Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 105-119.
- Bulut, A. (2018). Okul Öncesi Öğrencilerinin Teknoloji Kullanımlarına İlişkin Alışkanlıklarının Gelişim Özellikleri Üzerindeki Etkileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 52-69.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çekiç, A. ve Karageyik, K. (2021). Analyzing Parenting Stress in Terms of Parental Self-efficacy and Parent Child Communication. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 6(40), 14-34.
- Cheng, L. ve Cao, J. (2023). Factors Influencing Smart Device Addiction among Preschool Children: An Extended Protection-Risk Model Perspective. *Frontiers in Psychology*, 14, 1017772.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul Öncesi Dönemde Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.
- Durmuşoğlu Saltalı, N. (2020). The Mediating Role of Parenting Efficacy in the Association between Preschool Father-Child Relationship and Parental Stress. *Participatory Educational Research*, 7(2), 230-240.
- Ebeling-Witte, S., Frank, M. L. ve Lester, D. (2007). Shyness, Internet Use, and Personality. *CyberPsychology & Behavior*, 10(5), 713-716.
- Emiroğlu İlvan, T. ve Ceylan, R. (2023). Predicting Preschool Children's Digital Play Addiction Tendency during Covid-19 Pandemic: Regarding the Mother-Child Relationship, and Child- and Family-Related Factors. *Education and Information Technologies*, 1-30.
- Gözüm, A. İ. C. ve Kandır, A. (2021). Digital Games Pre-Schoolers Play: Parental Mediation and Examination of Educational Content. *Education and Information Technologies*, 26(1), 3293-3326. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10382-2>
- Güler Yıldız, T. , Şahin, F. , Haktanır, G. ve Holloway, S. (2021). Turkish Adaptation of the Berkeley Parenting Self-Efficacy Scale Revised (BPSE-R). *Journal of Education and Future*, (19), 13-23.
- Hamovitch, E. K., Acri, M. C. ve Bornheimer, L. A. (2019). An Analysis of the Relationship between Parenting Self-Efficacy, The Quality of Parenting, and Parental and Child Emotional Health. *Journal of Family Social Work*, 22(4-5), 337-351.
- Hill, N. E. ve Bush, K. R. (2001). Relationships between Parenting Environment and Children Mental Health among African American and European American Mothers and Children. *Journal of Marriage and Family* 63(4), 954-66.
- Hooft Graafland, J. (2018). *New Technologies and 21st Century Children: Recent Trends and Outcomes*. OECD Education Working Papers, No. 179. Paris: OECD Publishing.

- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Jones, T. L. ve Prinz, R. J. (2005). Potential Roles of Parental Self-Efficacy in Parent and Child Adjustment: A Review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341-363.
- Karacaoğlu, D. (2019). *Çocuklarda Bilgisayar Oyun Bağımlılığı ile Aile İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kay, M. A. (2022). *Erken Çocuklukta Dijital Oyun Bağımlılığının Yordayıcıları Olarak; Dijital Ebeveynlik, Aile İçi İlişkiler ve Sosyal Yeterlilik*. Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Kim, N., Hughes, T. L., Park, C. G., Quinn, L. ve Kong, I. D. (2016). Resting-State Peripheral Catecholamine and Anxiety Levels in Korean Male Adolescents with Internet Game Addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(3), 202-208.
- LaFreniere, P. J. ve Dumas, J. E. (1996). Social Competence and Behavior Evaluation in Children Ages 3 to 6 Years: The Short Form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377. <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.369>
- Lemmens J. S., Valkenburg P. M. ve Peter J. (2009). Development and Validation of a Game Addiction Scale for Adolescents. *Media Psychol.*, 12, 77-95.
- Li, H., Luo, W. ve He, H. (2022). Association of Parental Screen Addiction with Young Children's Screen Addiction: A Chain-Mediating Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12788.
- McIntyre, E., Wiener, K. K. K. ve Saliba A. J. (2015). Compulsive Internet Use and Relations between Social Connectedness, and Introversion. *Computers in Human Behavior*, 48, 569-574.
- Mehroof, M. ve Griffiths, M. D. (2010). Online Gaming Addiction: The Role of Sensation Seeking, Self-Control, Neuroticism, Aggression, State Anxiety, and Trait Anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(3), 313-316.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J. ve Bowker, J. C. (2009). Social Withdrawal in Childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171.
- Suzuki, S., Holloway, S. D., Yamamoto, Y. ve Mindnich, J. D. (2009). Parenting Self-Efficacy and Social Support in Japan and the United States. *Journal of Family Issues*, 30(11), 1505-1526.
- Şenol, Y., Şenol, F. B. ve Can Yaşar, M. (2023). Digital Game Addiction of Preschool Children in the Covid-19 Pandemic: Social Emotional Development and Parental Guidance. *Current Psychology*, 1-9.
- Taş, İ. (2019). Ergenlerde İnternette Amaçsız Gezinme ile Dijital Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişki: Anksiyetenin Aracı Etkisi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 351-370.
- Tatsiopoulou, P., Holeva, V., Nikopoulou, V. A., Parlapani, E. ve Diakogiannis, I. (2022). Children's Anxiety and Parenting Self-Efficacy during the COVID-19-Related Home Confinement. *Child: Care, Health and Development*, 48(6), 1103-1111.
- Teti, D. M. ve Gelfand, D. M. (1991). Behavioral Competence among Mothers of Infants in

- the First Year: The Mediational Role of Maternal Self-Efficacy. *Child Development*, 62(5), 918-929.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021). *İstatistiklerle Çocuk Statistics on Child 2021*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu. https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istatistiklerle_cocuk_2021.pdf
- Yan, W., Li, Y. ve Sui, N. (2014). The Relationship between Recent Stressful Life Events, Personality Traits, Perceived Family Functioning and Internet Addiction among College Students. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 30(1), 3-11.
- Wang, C. Y., Wu, Y. C., Su, C. H., Lin, P. C., Ko, C. H. ve Yen, J. Y. (2017). Association between Internet Gaming Disorder and Generalized Anxiety Disorder. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(4), 564- 571.
- Weaver, C. M., Shaw, D. S., Dishion, T. J. ve Wilson, M. N. (2008). Parenting Self-Efficacy and Problem Behavior in Children at High Risk for Early Conduct Problems: The Mediating Role of Maternal Depression. *Infant Behavior & Development*, 31(4), 594-605.
- World Health Organization. (2019). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (11th ed.). Geneva: WHO.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/ Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1305-1324.
|| Geliş Tarihi-Received: 15.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 10.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1361112

The Use of Artificial Intelligence in Educational Institutions: Social Consequences of Artificial Intelligence in Education

Eğitim Kurumlarında Yapay Zekanın Kullanımı: Eğitimde Yapay Zekanın Sosyal Sonuçları

Fatih ULAŞAN*

Abstract

Artificial Intelligence (AI) technology was created to solve problems that are complex to be solved by humans, related to the construction of machines that understand, monitor, reason, predict, interact, learn, develop and work like humans. Thanks to the development AI has achieved in recent years, AI has surpassed its limits in the field of computer engineering and has begun to be effective in almost every field. AI has started to contribute to the management of information in education and directly to the education and training process, with its features such as learning, making predictions, solving complex problems, having experience and adapting to changing conditions. Systems inspired by AI have become very popular and have been applied in almost every field, especially in educational institutions. The biggest impact of this technology on education has been in the delivery of education. Technological developments are starting to change many sectors and the education sector is also keeping up with this change. AI is not just made to support learning. AI is used in all educational institutions (teacher duties, administrative works, teaching, school and classroom management). Research needs to be increased, especially in terms of the social impact that AI will have on people regarding the use of AI in education. Qualitative method was used in this study. The purpose of the article is to investigate the effect of AI on traditional education, to examine the point the traditional education has reached with AI and to analyze the social consequences of AI in education.

Keywords: Education, artificial intelligence, technology, public administration, applications.

Öz

Yapay zeka teknolojisi, insanlar gibi anlayan, izleyen, akıl yürüten, tahminlerde bulunan, etkileşime giren, öğrenen, geliştiren ve çalışan makinelerin yapımı ile alakalıdır ve insanlar tarafından çözülmesi karmaşık sorunları çözmek için yaratılmıştır. Yapay zekanın son yıllarda kaydettiği gelişme sayesinde bilgisayar mühendisliği alanında sınırlarını aşmış ve neredeyse her alanda etkili olmaya başlamıştır. Yapay zeka, öğrenme, tahminde bulunma, karmaşık problemleri çözme, deneyim sahibi olma ve değişen koşullara uyum sağlama gibi özellikleriyle eğitimde bilginin yönetimine ve doğrudan eğitim ve öğretim sürecine katkı sağlamaya başlamıştır. Yapay zekadan ilham alan sistemler oldukça popüler hale gelmiş ve

* Dr., Cumhuriyet Savcısı, Adalet Bakanlığı, e-posta: fatih_ulasan@hotmail.com , ORCID: 0000-0003-3301-4823.

eğitim kurumları başta olmak üzere hemen hemen her alanda uygulanmıştır. Bu teknolojinin eğitim üzerindeki en büyük etkisi eğitimin sunumunda olmuştur. Teknolojik gelişmeler birçok sektörü değiştirmeye başlarken eğitim sektörü de bu değişime ayak uydurmaktadır. Yapay zeka sadece öğrenmeyi desteklemek için yapılmamıştır. Ayrıca, yapay zekâ tüm eğitim kurumlarında (öğretmen görevleri, idari işler, öğretim, okul ve sınıf yönetimi) kullanılmaktadır. Özellikle yapay zekanın eğitimde kullanılması konusunda insanlarda yaratacağı sosyal etki bakımından yapılan araştırmaların çoğaltılması gerekmektedir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Makalenin amacı yapay zekanın geleneksel eğitim üzerindeki etkisini araştırmak, geleneksel eğitimin yapay zeka ile geldiği noktayı inceleyerek yapay zekanın eğitimdeki sosyal sonuçlarını değerlendirmektir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, yapay zeka, teknoloji, kamu yönetimi, uygulamalar.

Introduction

Artificial intelligence (AI) is an artificial operating system that is generally based on human intelligence and is expected to exhibit high cognitive functions specific to human intelligence, such as learning, comprehending, inferring, thinking and communicating. In addition, AI is a technology that makes it possible to produce solutions to problems and imitate the way of thinking of humans, based on the idea of copying human mental abilities (Sağlamtuğ, 2020). Today, AI has become important in many fields such as the defense industry, the army, public administration, justice system, education, health sector, business, accounting and economy. Since the field of AI and its studies are developing day by day and it is difficult to keep track (Oke, 2008). The use of AI is especially common in public administration fields. In addition, the impact of AI on public administration begins to change this sector and also changes expectations. In the traditional public administration, the relationship between the public sector and society has been worn out. With the initiation of AI in public services, public administration has begun to become faster, more efficient and less costly. AI is seen as a solution to undesirable situations such as stationery, bureaucracy, waste of time, excessive cost and labor. AI systems can manage automated routine processes, have the potential to help reduce administrative burdens and solve resource problems, and can help public employees cope with highly complex tasks. AI can help better understand real-time processes and give shorter and more abundant feedback loops for public services (Ulaşan, 2023, p. iii).

Thanks to the development AI has achieved in recent years, AI has surpassed its limits in the field of computer engineering and has begun to be effective in almost every field. AI has started to contribute to the management of information in education and directly to the education and training process, with its features such as learning, making predictions, solving complex problems, having experience and adapting to changing conditions. Today, AI has entered the classrooms with its level of development and has been included in the educational structures of primary schools, high schools and universities under the name of "smart, adaptive or personalized learning systems". AI has the power to contribute to education in many ways. In the education management phase, it can assist students and teachers in the management and presentation of information and contribute to the learning and teaching processes (Arslan, 2017, p. 71). In this study, the role of AI in the area of education is presented in a general framework, benefits and challenges of AI to teachers and students in education is discussed, and the social consequences of AI in education will be emphasized.

Research Method

The literature review is used in the article and the article gathers, analyses and evaluates foreign researchers` an in-depth exploration about AI in education and focuses

on definitions, characteristics, and idea of the AI in education to improve the understanding and build a strong base helping to understand the researches and information in the article. The study includes logical and analytical methods such as discourse and historical analysis. Document analysis is used in the article. The article gathers information from existing documents. Documents are concrete materials in which thoughts and facts are recorded such as online sources, books, articles, government records and etc. Also, in this study, the experiences of countries in the AI in education are analysed and characterised systematically so as to guide the future inventors and developers of the software/application/ service in the AI in education. Document analysis considered as a systematic procedure which reviews and evaluates texts and documents. By the help of document analysis, the information collected from AI and AI in education, effects of AI in education on the traditional education and social consequences of AI on people are analysed and interpreted in order to have the deep understanding, and increase the level of the empirical knowledge on the AI in education. The analysis includes meetings, books, journals, websites, newspapers, press releases, governmental reports, surveys and etc. The aim is to review the prior literature on the AI in education as the part of the study by finding, choosing, appraising and synthesising the information found in sources. Also in this article, the historical research was used to help people understand past and present developments of the AI in education and permits people to provide probable answers to existing issues and challenges about effects of AI in education on the traditional education and social consequences of AI on people. This study can shed a light for other researches about the AI in education.

This article is largely literature review and gives analytic discussions from social and academic practices in the world. Research materials consist of various sources:

- Research papers of foreign scholars who specialize in the field of the AI in education.
- Official media sources;
- AI applications/software making decisions in education.

The Definition of AI

AI can be defined as the dominant concept of the Fourth Industrial Revolution, as a super/umbrella concept with an interdisciplinary perspective. AI refers to intelligent machines and ways of making them and is primarily related to computer science and engineering. Additionally, AI is known as an interdisciplinary field where these machines are studied (Dörfler, 2022). The purpose of developing AI is to use it in areas where human intelligence is needed and in complex tasks that will ease the burden on people (Xue & Wang, 2022). Systems with human-like intelligence, called AI, have become popular among the academic environment and the public since the second half of the 20th century. The first use of the term AI was made at the Dartmouth College Conference held in 1956 (Popenici and Kerr, 2017). Digital technology developed with AI has begun to be effective in daily life by changing the way people think and act. The main development and public interest in AI started with the emergence of Artificial Neural Networks and Deep Learning (Chan & Zary, 2019).

A basic definition of self-awareness, language and learning skills, reasoning and comprehension skills, boundaries, and intelligence is difficult. While the same problems are in question for AI at the same time, Peter Norvig and Stuart Russell wrote the leading introductory book on AI, "AI: A Modern Approach" (2010, p. 1-2) and presented 8

different definitions of AI. They defined AI with 4 basic categories as humanely thinking and humanely acting and rationally thinking and acting.

Table 1. AI Definitions and Categories

<p>1) Thinking like human</p> <ul style="list-style-type: none"> • The efforts to make robots think... robots with full and real minds (Haugeland, 1985). • Automation of activities individuals link with (decision making processes, problem solving and learning) (Bellman, 1978). 	<p>2) Rational thinker</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examining mental strength through the utilization of computational models (Charniak & McDermott, 1985). • The study of calculations which make it possible to observe, reason and act (Winston, 1992).
<p>3) Behaving like a human</p> <ul style="list-style-type: none"> • The art of creating machines which performs intelligent functions when implemented by people (Kurzweil, 1990). • The study of how robots can do things that people are currently better at (Rich & Knight, 1991). 	<p>4) Acting rationally</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computational intelligence which is the study of designs of intelligent agents (Poole, Mackworth, & Goebel, 1998). • AI... is about intelligent behaviours in artefacts (Nilsson, 1998).

Source: (Norvig & Russell, 2010, p. 2)

AI researches generally follow these 4 approaches. While the 1st and 2nd approaches in the table basically deal with the thinking processes and keep reasoning at the forefront, the 3rd and 4th approaches emphasize behaviours and build the definition of the AI according to its importance.

AI in Education

AI technology is developing day by day and has become a system that people encounter in daily life. AI applications in the field of education around the world are used in all areas of education (primary education, secondary education and higher education), in the operation of educational institutions, in the training of employees in other sectors and in many areas, especially in the training of teachers. AI helps understand the abilities and interests of teachers and students. AI systems used in education can excel at certain routine tasks in classrooms, allowing teachers to spend more time with and interact with their students. AI systems can help reduce the level of education to the capacity of students. AI can understand students' knowledge levels by examining their performance in exams and measuring their interest level in courses. Students can both learn information about AI (with AI classes, machine learning and deep learning classes) and benefit from AI in online courses. Students should take AI lessons from an early age. These courses may initially be offered as electives, and the state should encourage students to take these courses. Students need to both learn AI and take lessons from AI. National and regional strategies published by states, especially in recent years, for the development of the AI technology in educational institutions are important enough to change the fate of states. Countries are raising generations that will shape their future with these strategies. For instance, China's sensitivity to AI is also evident in the field of education. In particular, it emphasized the importance of the AI in the field of education with the Action Plan for AI Innovation in Colleges and Universities published in 2018. With this policy, China aims to support the AI-supported personalized and lifelong education system to improve the invention and applications of the AI in the area of education,

reform in the field of education, and support the development of education governance capabilities. This policy aims to align university infrastructure and curricula with AI in 2020 and for universities to become global leaders in AI by 2030. China sees universities not only as places for research and development, but also as an ideal place to create programs and competencies on behalf of the expertise and workforce for an AI-powered future economy (MEPRC, 2018). With the State Council's National Strategy for AI Development and the Action Plan for AI Innovation in Colleges and Universities, China aims to align higher education with AI systems. Additionally, the Chinese government invites AI researchers to work in China through talent programs. The 'Ten Thousand Talents' program was established to encourage AI experts working abroad for research and development positions in China. The aim is to accelerate the training and gathering of high-level AI talents and for these talents to educate China's future generations (Ding, 2018, p. 19; Knox, 2020).

Table 2. Comparison of AI and Human Intelligence in Education

Features	AI in Education	Human Intelligence in Education
Permanence of information	<ul style="list-style-type: none"> Robots do not forget any information they have. Knowledge is permanent. Robots do not forget the capacity of students and what they teach. They can understand easily whether students understand a topic or not. 	<ul style="list-style-type: none"> Information is not permanent but cannot be deleted. Teachers may forget the information they will teach. They can have some illness which affects the teaching quality. Because teachers give classes to many students, they may just remember the certain number of the information about students.
Transfer information	<ul style="list-style-type: none"> Digital information can be easily copied and transferred to other places. Information can be designed according to students or audients' capacity. Every kind of the information can be taken by AI. For every information, references can be given instantly. Students can ask every question without hesitation. 	<ul style="list-style-type: none"> The quality and limit of information transfer may vary depending on teachers' capacity. Teachers may not understand the real capacity of students. Students can be shy or afraid of asking questions to teachers. Teachers may not answer all questions of students or give wrong answers.
Cost	<ul style="list-style-type: none"> The creation of digital information and AI system can be costly. But later the teaching can repeat itself with the lesser cost. Education institutions do not need to pay AI teachers. One time paying for manufacturers is enough. 	<ul style="list-style-type: none"> Teaching each person individually is variable, costly and time-consuming due to factors such as age and cognitive capacity. Teachers should be paid regularly. When teachers should be paid less than they deserve, they may not teach students well or they do not care students or they work less.
Consistency	<ul style="list-style-type: none"> It is consistent and the teaching is always the same under the same conditions for certain students. The certain quality can be achieved every time. Students do not need to choose AI schools about the quality of the teaching. 	<ul style="list-style-type: none"> The quality of the teaching may differ. There are many factors that can affect teaching, such as experience, education level, intelligence. For instance, some students want to go to some schools for their education level because of teachers' quality.
Creativity	<ul style="list-style-type: none"> They cannot develop any will, 	<ul style="list-style-type: none"> Teachers can develop new and original

	consciousness, or desire which affects their quality and creativity.	ideas, objects, systems by going beyond traditional ways of teaching.
Reasoning Power	<ul style="list-style-type: none"> • Today, AI in educational systems work in a narrow field and with the low capacity. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teachers can benefit from their experience in other issues and have a broad perspective to teach students in a better way.

Source: Nabiyevev (2003: 94) (edited by the author)

AI systems have begun to be used more frequently in education, and studies on the effects of the AI systems in education have begun to increase (Chen et al., 2020). Many types of AI systems can be used at different stages of education. Natural language processing systems can be used for language education, smart lesson systems if special education is desired for students, and educational data mining can be used if performance prediction is desired (Su & Yang, 2022: 1-2).

AI that can examine student data and student-teacher interaction can increase teachers' capacity to understand, use, and analyze the social implications of AI technologies (Oran, 2023, p. 1359). For instance, in China, the private sector focusses on online education technologies. ALEKS on a web-based learning and assessment system tries to improve the online AI in education. In the system, a student starts the training course with a short diagnostic test to measure how well he comprehends basic topics. Provided that he responses an early inquiry properly, the system thinks he knows the topics and makes a rough plan of what he needs to study in ten questions and utilizes this to make a syllabus. As he progresses, systems update his understanding model and alters the curriculum. ALEKS claims that their system can do some of this. AI and Human Intelligence are two concepts that are generally compared to each other and have similarities as well as contrasts. It is important to understand the features and differences of the two concepts, especially in the field of education (Hao, 2019).

When the studies for the use of AI in education are analyzed, it is seen that researchers use AI techniques indirectly in data analysis or directly for the student interaction and project developments in Turkey and other countries. AI techniques used for data analysis are MATLAB, Cywrite and Moodle. MATLAB was first adopted by researchers and developers in control engineering. It is also used in education today, especially in teaching linear algebra and numerical analysis, and is a popular language among image processing scientists (Özel, 2018). Karadağ (2012), who wrote a master's thesis on MATLAB, said that MATLAB offers students in the fields of statistics, mathematics, finance and engineering the environment to use computers during and after their education. CyWrite is called as a software system and was developed to be used as an integrated learning program in English Second Language classrooms and to take instant feedback on their writings. This system can be a mixture of 4 essential components which are the real-time application programming interface, data management system, web-based text editor and automated writing evaluation system (Dalbey, 2015). Gençer wrote a thesis in T.C. Ufuk University in 2019 about Automated Writing Evaluation Use In An EFL Context: From Paragraph Writing to Essay Writing and made a study which is conducted as a classroom-based study and integrated the use of Automated Writing Assessment into the writing course content. After paragraphs and compositions written by students utilizing CyWrite, Gençer examined and assessed the students' writings according to grammatical and mechanical errors. In the 2016-2017 academic year, 15 English Language Education students studying at Ufuk University Preparatory School involved in the study. It was stated that the use of CyWrite was not very effective in the long term, but it was stated that the automatic feedback feature of this system provided

great benefits to students in the short term. In addition, in the survey conducted, students stated that they said that this system was very effective and useful in improving their writing skills. Also, most supportive categories of the CyWrite feedback were grammar and mechanics. Students were satisfied highly. The system helped students to improve student's writing skills. The system gave the immediate feedback for students to revise and change their errors instantly (Gençer, 2019). Moodle is called as a software package to make internet-based courses and websites and is utilized in 138 states, supports 77 different languages and has 75000 registered customers. Moodle is a php based open source online education system. Courses are organized in modules. It supports Unix, Mac OSX, Windows and Linux operating systems. The trial version and help system can be accessed online (Elmas, Doğan, Biroğul & Koç, 2008, p. 54). In a study by Suner (2018), 19 students who took undergraduate and graduate courses in the Moodle environment during the 2015-2016 and 2016-2017 academic years were included in the study. A 10-question survey form to obtain students' personal information and evaluate the system; It was prepared in a five-point Likert type, and the 26-question readiness and expectation scale for the e-learning process, whose validity and reliability have been previously studied, and the 29-question satisfaction scale for the e-learning process were used. As a result, it was deemed appropriate to include existing courses in the Moodle environment and students were especially pleased with the web-based teaching of the course, with its visuality, easy accessibility to resources and assignments, and evaluation features (Suner, 2018).

Turkey started to use e-school and FATİH project and wanted to integrate the state-of-the-art computer technology into the public education system. In 2010, the project was initiated. With this project, it is aimed to provide access to and transfer of information within the scope of educational activities carried out in nearly 54,000 schools in Turkey, including pre-schools, primary schools, secondary schools and secondary schools. It has affected approximately one million teachers and around 18 million students at various school levels outside the higher education level (Durnalı, Orakcı, & Aktan, 2019). Also, Bornova Municipality implemented the "digital classroom" application and around 55,000 primary and secondary school students were expected to benefit from this application (T.C. Bornova Municipality, 2019). In 2014, a foundational course in AI was launched as part of the Georgia Institute of Technology's Online Master of Science in Computer Science program. While a residency can cost thousands of dollars, this program only charges \$170 per credit hour and therefore only costs a few thousand dollars, which is much less than a residency program. The video lectures of these courses are offered by Udacity and, as of 2017, it has approximately 4000 students and is the largest Master of Computer Science program in the United States. The degree earned by students in this program is not considered "online" and is fully equivalent to a face-to-face diploma. As a result, this program has the same reputation as Georgia Tech's in-person degree (Goodman, Melkers & Pallais 2016: 2; Goel & Joyner, 2017, p. 49). In Turkey, between 2017 and 2021, a search was made by Meço and Coştu (2022) from "Google academic" and the Council of Higher Education national thesis center database using the keywords "artificial intelligence in education", and the results were included with the criteria of articles and theses. A total of 21 studies, including 6 postgraduate theses and 15 articles, were examined. 13.56% of the compiled studies mentioned the advantages of AI in education. In the studies, researchers mostly talked about the advantages of AI, stating that it facilitates individual learning, saves teachers' time when preparing materials, and opens collaborative learning paths for students (Meço & Coştu, 2022, p. 185).

The Challenges for AI in Education

AI is a promising field despite many challenges in the field of education. In the field of education, changes are generally slow. Fundamentally, there are difficulties in three areas: Technical, teachers and students, and social ethics. First of all, cost and technical infrastructure come to the fore. AI is quite expensive when installation, maintenance and repair costs are calculated. It is thought that only the best-funded schools will benefit from AI (Livetilesglobal, 2021). When AI systems are established in educational institutions, the roles of educators and students may have to be re-evaluated. For example, teachers must check these systems and ensure their functionality. But teachers' attitude towards this system is very important. In this case, two types of negative situations may arise. First, teachers can rely too much on this system and over time it can make them dysfunctional. They also need to understand this system well. For this, they also have to receive training. Secondly, they may not believe in the effectiveness of this system and may resist the system. This may be due to incompetence or over-reliance on traditional methods. There is also a risk that the methods that teachers have chosen so far and the knowledge they have taught will be changed or deemed unimportant by AI. Teachers may be uneasy about the danger of falling from the main role to the supporting role in this new technology. Also the main role given to AI can create problems. Teachers know their students well and can understand their capacities. Every learning system may not suit to every person. This may not be related to the poor quality of the system or the incompetence of the person. The effects of AI systems on students may be different. Students can do the work that the AI asks them to do, but they can avoid doing what the teachers want. The work given by teachers can also be done by AI systems. For example, students can have AI to do translation assignments given by the teacher. This situation also causes ethical problems to arise. AI can make the work of students, but it may lead to a decrease in the quality of some and an increase in the quality of others. So it can make the lazy student and teacher even lazier. It can make the cheating student more cheating. Teachers have concerns that relying too much on artificial intelligence could harm students' abilities to learn independently, solve problems creatively, and think critically. Also, since AI systems store students' and teachers' information, data privacy is very important. Individual student and teacher data may be disclosed, shared or used inappropriately. This is a challenge that educators and AI engineers will face (Zhai, Chu, Chai, et al., 2021, p. 13; Seo, Tang, Roll, Fels & Yoon, 2021, p.2) Students might understand indiscriminate collection and exploration of the data through AI machines as a privacy breach such as Facebook-Cambridge Analytica data scandal (Chan, 2019).

The quality and comprehensiveness of the information contained in AI systems is also very important. One of the main concerns is the quality of the data. AI may raise a lot of ethical problems about the access to education systems, advices to students, accountability, effects on business and data privacy. AI regulation should be based on morals, liability, transparency and safety and should be inclusive (Unesco, 2023). Additionally, technical expertise will be needed when using AI in the field of education. Teachers who are not familiar with AI may have difficulty integrating it into this system and may need support and training (Melo, 2023).

The Advantages for AI in Education

The utilization of AI systems in education attracted the great attention, especially from educators. This revolutionizes teaching and learning and may render many traditional education methods useless. One of the key advantages of AI systems in education is the ability to personalize learning experiences for each student. Kelleher and

Tierney (2018) states that AI systems can offer individualized learning plans based on students' individual needs, interests, and abilities. Since students will be highly motivated in subjects related to their interests, their learning rates in these subjects will increase. AI can also help students unlock their potential. AI can measure students' interest and ability in any subject, based on the grades the student gets in the exams, the level of focus in the lessons and the quality of the questions they ask. Additionally, the utilization of AI systems in education reduces the workload of teachers. Teachers can spend less time to plan basic managements and organization about a class and more time to take care of students individually, and helps them allocate their time to more important tasks (Ayala-Pazmiño, 2023, p. 894). AI generally provides certain benefits to institutions, students and teachers. Students can more easily focus on their deficiencies with AI systems, and with personalized education, students can more easily correct their deficiencies. The feedback received from AI will be better than the traditional education and there will be no risk of embarrassment for the mistakes students make. AI can improve itself and be more useful to students as it can learn where students make mistakes through trial and error. AI can help a student's career by measuring the student's grades and achievement level. AI can teach students faster and in less time than traditional education. AI can assist teachers in giving feedback on lessons and topics, and can determine whether students understand the lessons and topics and report back to teachers. It also helps teachers develop their professions and provide missing information. They can also support teachers with always up-to-date information. It helps teachers analyze exams. In educational institutions, AI can automate classification. It prevents workforce loss and helps institutions with data management (Savaş, 2021, p. 21).

Although AI can improve the process of teaching and learning, AI does not have the capacity to replace the role of human teachers. Additionally, AI cannot contribute sufficiently to an issue related to human experience. Sclater and Peasgood (2018) stated that the achievement of AI systems in education depended on the active incorporation of AI and human expertise. Education should use a hybrid system that balances the benefits of AI with the strengths of human teachers. With AI-based simulations, teachers can help students to discover complex events and concepts in a controlled and safe environment. While some situations are normally very difficult to practice in real life, students can learn very useful information thanks to AI-based simulations. Additionally, students should be given lessons about AI and students should be prepared for the future. AI systems can assist teachers in educational institutions with basic activities such as grading. Can perform routine and monotonous operations instead of students. For example, the teacher can understand who is coming to class without taking attendance, helping the teacher start the lesson faster. In addition, since the answer in fill-in-the-blank exams is fixed and unchangeable, AI can easily do this job. In addition, students can contribute to their creative thinking by taking the learning style of AI as a model. AI also helps students and by determining the success rate in courses, it can be realized which subjects are not understood by students. Teachers' job descriptions may change. After AI takes monotonous work from teachers, AI reduces the workload of teachers in the traditional system. But it may impose new tasks on teachers. For example, it can control AI systems and review the information the AI obtains. Additionally, AI systems can recommend departments that students can attend based on their grades and help them choose courses (Neha, 2020, p. 306-307). In recent years, AI-based systems have been developed that will change the education system (Guardian, 2023).

AI in Education for Personalized Learning Experience

One of the most popular areas of AI in education systems is personalized learning. AI can offer specific learning mechanisms based on students' learning styles, needs and interests. Personalized learning in AI-based systems is used in various ways. AI-based adaptive learning platforms analyze students' study methods, performance in classes, strengths and weaknesses, and learning speeds, and thanks to this data, they recommend personalized learning paths and resources according to students' course situations (Singh, 2023). In AI-based course systems, students receive support from AI systems on subjects related to their courses. AI-based systems can recommend resources to students that can improve themselves regarding the subject they focus on, provide resources according to their success, and improve the student's perspective by recommending different resources regarding the subjects in which they are successful. Students who communicate by speaking will not find AI systems strange because they communicate with the human voice, and they can get used to such systems more easily. It is very important for AI systems to communicate with students as much as possible in terms of the amount of data and experience they obtain and for the AI system to improve themselves later. Thanks to the multi-modal learning that AI systems have, they combine text, audio, video and interactive elements and communicate with students in modes that suit their learning preferences. In addition, feedback systems can be established for each student, regardless of the class, by analyzing the information obtained through completely personalized assignments, exams and trainings and personalized learning paths (Elearning Industry, 2023; Almusaed, Almsad, Yitmen & Homod, 2023). For example, in Nigeria, an AI-supported platform called ScholarX scans the internet using student academic and personal information to find suitable scholarship opportunities for students (Ndiomewese, 2016). AI applications can recommend various books and sources according to individuals' interests and needs. In the USA, Carnegie Learning's AI-based Mathia program offers mathematics education tailored to the needs of students aged 6 to 12 by analyzing their answers (Boland, 2018).

AI in Education for Accessibility and Inclusion

Accessible and inclusive AI-based systems are being developed to respond to needs. These systems attempt to assist students with language barriers and other needs. For example, speech recognition software was developed to assist hearing impaired people. Text-to-speech technology was developed to help visually impaired students. In countries where it is difficult for large populations to obtain education, online resources can have a positive impact if the public has the means to access the Internet. For example, the University of Cambridge has developed an AI-powered program called READ that helps students with dyslexia, and this program uses an AI system to analyze text and adapt the screen to make reading easier for people with dyslexia. WAVE, a Nigerian startup, has developed an AI chatbot called Tosin that provides free educational resources and support to students in poor places. This system has features such as understanding students' questions, providing understandable answers and citing sources, and uses natural language processing (Guardian, 2023). Coursera and Udacity applications prompt teachers to review courses by telling them that too many students have answered a question incorrectly or are providing insufficient learning. With applications such as Duolingo, a language learning system, learning and instant evaluations can be made anywhere, anytime on mobile. New ways of interacting with information enable effective learning. For example, thanks to the AI used by Google, searches are shaped according to our geographical location and previous searches. UTIFEN application provides students with learning and students can communicate via voice with assistants like HomePod, Amazo Echo, and Google Home, creating a true voice conversation environment (İşler

and Kılıç, 2021, p. 4-5). The U.S. Bureau of Labor Statistics (2020) found that people with disabilities (19.9 percent) are less likely to work as STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) professionals than people without disabilities (24.9 percent). To solve this situation, artificial intelligence systems (Virtual Lab Assistant (VLA), Web Services, Skills Kit, smart speakers and microcontrollers are used. The VLA system provides students with disabilities with a virtual assistant that can be controlled using natural language rather than memorizing specific keywords or phrases in the laboratory. Students can control laboratory equipment via voice command. Hands-on laboratory exercises with sound control can be done personally by students with disabilities. VLA can also be used via any smartphone or Amazon Echo device (Watters, Hill, Weinrich, Supalo & Jiang, 2020, p. 13).

AI in Education for Teacher Support

AI helps teachers save time and reduce errors by assisting them with tasks such as grading, lesson planning, and attendance taking. At the same time, AI can control the teacher's actions and thus errors can be reduced. In addition, AI-supported systems can provide teachers with the necessary information about which subjects students are unsuccessful in and plan the lesson accordingly. Additionally, teachers can recognize outstanding students and their talents can be discovered earlier. AI can predict the potential of students dropping off schools. AI collects student data and quickly alert teachers about students at risk of dropping off. Effective prediction also helps alert teachers to early intervention of uncontrolled behaviors which could trigger dropping off and take active preventive measures (Niyogisubizo, Liao, Nziyumva, Murwanashyaka & Nshimyumukiza, 2022, p. 10). The role of teachers in AI research is very important, and the analysis of teachers can obtain important information about the AI teaching system. Additionally, AI has many advantages for teachers. Teachers should be a model to train AI, feed the AI system with the updated information, check the accuracy of assessments, determine the assessment criteria and give feedback about issues to AI. AI automates the assessment and evaluation, gives feedbacks for the effectiveness, tries to increase teachers' performance, monitors students timely, gives instant feedback, chooses the optimum learning activity, tracks student evaluation progress, makes classes more interesting, reduces teachers' workload and plans activities (Çelik, Dindar, Muukkonen and Järvelä, 2022, p. 624)

The AI-based tutoring system, called Squirrel AI Learning, helps teachers create personalized learning plans. The program both checks students' progress and assesses a student's point of learning (Moncayo, 2019). AI can also help improve the quality of teacher education. For example, in India, artificial intelligence is widely used in the field of digital learning. Artificial intelligence can analyse curriculum and teaching issues and support the teacher on issues that need to be explained. Teachers must be fully knowledgeable in the field they teach and have the qualifications to convey what they know to the students. For example, the Global Teaching Insights Report noted that many teachers in developing states struggle to access high-quality educational opportunities. Additionally, the prerequisite for benefiting from AI systems is to have internet. Once people have the internet, it is possible to access some of AI used in the field of AI-based education. Even AI ChatGPT provides information that can help teachers by writing "ways to improve teaching skills". AI is making teachers' jobs easier in classrooms at Indus International School in Hyderabad. Indus International School, which provides education according to the IB curriculum, has tried to personalize learning by integrating AI into its curriculum. Indus International schools in Bengaluru and Hyderabad are the first schools in India to use the Collaborative Learning Model. The teachers have AI-based

support systems that share the daily responsibilities of the teachers while teaching, and this system is implemented in grades (seven, eight and nine) in History, Physics, Chemistry, Geography and Biology (Nataraj, 2022; Jamal, 2023, p. 140-142).

The Social Consequences of AI in Education

Countries compete with each other regarding AI. Every state invests in strategies and plans that will enable it to develop itself as quickly as possible, grow its economy and ensure its prosperity. States are moving towards building their future, especially with artificial intelligence strategy documents. Particularly, states attach great importance to the education of students and try to use the latest technologies for the benefit of students. AI is seen as a solution to the lack of qualified teachers and education. In particular, the underlying cause of student failure and the increasing achievement gaps between poor and rich students emphasize the need for AI. The purposes for which AI is used in education, where it is used, by whom (individuals, institutions or industry), how it is functionalized, at what levels (from a single student to the entire student) and how it works will determine the fate of education for today and the future. Applications of AI in the educational context are rapidly increasing. Although future applications of AI in the educational context have already attracted attention, the potential effects of this technology on students, teachers and society are important and need to be investigated in detail. In particular, there are debates about privacy, the consistency of predictions, the quality of teaching and the opportunities it offers to teachers. Although the applications of AI in the field of education have been talked about and attracted attention around the world, AI learning has not yet been fully implemented and its use in schools has remained very limited. Additionally, no regulations have been made on the utilization of AI systems in education. There are doubts about the effectiveness and adequacy of AI used in education (Holmes, Bialik & Fadel, 2019, p. 169-170). More than 98 per cent of alerts to the facial recognition systems utilized by the UK police force were faulty, with the software described as “not yet fit for use”. The Metropolitan Police stated that AI produced 104 alerts, of which only 2 were correct. Facial recognition technology scans check a video stream and compares the images to stored images. This system has been used in Notting Hill Carnival and Six Nations Rugby matches. Additionally, South Wales Police has used this system and made more than 2,400 false matches since June 2017. The vast majority of these were in the UEFA Champions League final in Cardiff, and in total there were only 234 correct alerts, less than ten percent of the total alerts received (Sharman, 2018). South Wales police were given £2.1 million to test a facial recognition system, but it gave inaccurate results 91% of the time. The system has been tested at a Kasbian concert in Cardiff, Prince Harry’s royal visit and a Liam Gallagher concert. Relying on this system, the police identified people to whom the system had alerted in 31 cases, but it turned out that these people were innocent and the system was mistaken (Dodd, 2018). The New York State Department of Corrections and Community Supervision has been implementing facial recognition, and it has been reported that numerous family members have been prevented from seeing their loved ones due to false alerts. The faces of people who come to visit are scanned by the facial recognition mechanism. If a visitor’s face matches a person who is banned from entering these facilities, that person is not allowed to visit. Studies have revealed that the facial recognition system makes incorrect detections against blacks and other races. This creates significant injustice in the New York prison system, where 75 percent of those incarcerated are Black or Latino (Laplace & McCormack, 2023).

The data given to AI is very important and it takes action according to the data and command given. AI trained with data containing human bias cannot act impartially.

AI systems that people trust impartially rely on data for now, and if the data given is not impartial, the results will not be fair. This is the same for intelligent tutoring systems. These systems are structured solely on information and do not focus on the social, psychological and structural problems of students. Additionally, AI recommends courses to users based on students' performance. The main problem in these systems is to see every student at the same level. Essentially, the system does not focus on why the training provided works. If it just worked for the majority, that's good enough for the system. Additionally, if the curriculum is determined by AI, AI will be the system that determines what should be learned. In addition, standing in front of the screen for hours and doing homework is boring, it is very easy to cheat, and it poses a serious problem in terms of socialization of students. It is thought that due to the artificial intelligence systems used in education, teachers' professional expertise will weaken, social relations in the classroom will decrease, and automated education processes will empty the essence of real education and dehumanize it. AI programs in the field of education generally create spaces that are far from human interaction, without teacher support, and without discussion and negotiation with our peers (Holmes, Bialik & Fadel, 2019, p. 171-174; Selwyn, 2022). Students criticize the use of AI in education because they think that AI used in education spies on them, provides inadequate education, and obtains their private information. In recent years, the European Commission has identified the application of artificial intelligence in education as a 'high risk' area for human rights, democracy and rule of law (Williamson, 2023). There have been various student protests around the world against personalized learning systems, and teaching unions have opposed the imposition of artificial intelligence-driven technological classrooms (Leskin, 2018). For a few thousand dollars a year, Social Sentinel has offered advanced technology to schools across the country to scan social media posts by students at risk of harm. Some schools accepted this offer. Students protested this situation intensely (Sen and Bernnett, 2022). Also, AI-powered Proctorio, an exam proctoring software designed to prevent students from cheating during exams, often did not recognize black faces. Proctorio software used a face detection model that recognized black faces no more than 50 percent of the time (Clark, 2021; Feathers, 2021). Moreover, today AI is not capable of performing complex strategic planning. AI can make simple and easy tasks and is unable to perform tasks requiring precise hand-eye coordination. It cannot make decisions in areas for which he has not been trained and cannot comment on situations it has not dealt with before. They lack characteristics such as empathy, compassion and stubbornness. Most of these can be done by teachers, and teachers learn many of these tasks both in the field and in theory while training. In addition, since teachers can form special bonds with their students, they will pay extra attention to their education and be attentive to them in a way that robots cannot and be stubborn enough to ensure their success (Lee, 2018). In general, AI used in education is ultimately thought to be about power and political expediency. One of the concerns in the utilization of AI systems in education is political and intertwined with dynamics of power and marginalization. There is concern that AI, which has begun to spread into education, is in a strong tendency towards the centralization of power (Crawford, 2021, p. 223; Selwyn, 2023). According to a report by Dallas Morning News, the use of AI in schools to monitor students is widespread in America. Many campuses consider it necessary to monitor students who are at risk of harm (Brodsky, 2022). Although this situation may seem innocent, it carries many risks. First of all, AI systems can be hacked. Additionally, what this information will be and how it will be used is a question mark. In addition, the risk of harm is a very broad concept and the state can monitor anything that it deems risky for students and can take legal action against students the state does not like. Students can even be tracked through this system and their lives may be under the control of the state and its ideology. The AI technology has

problems about transparency. Engineers can train systems to correctly recognise a picture of a cat. However, the engineers may not know how the AI systems reached results. The “black box” is the idea that people can comprehend what goes in and what comes out but not what is going on inside – significantly lessens transparency (Weinstein, 2020, p. 451). Likewise, people may not understand why AI identifies a student as at risk. This may make it easier for this system to fall under the control of malicious people. In addition, Black girls face high and disproportionate rates of the school suspensions in the U.S. Based on stereotypes, black girls are viewed as having “lower academic prospects” and “disproportionately high levels of makeup.” In cases where Black girls are misidentified by facial recognition technologies, it can lead to negative academic results and disciplinary actions. Provided that the AI system is utilized to determine who is involved in incidents or who is allowed to enter schools, especially black students may be misidentified as students who commits disciplinary incidents (Weinstein, 2020, p. 456-457). Some studies have shown that the application of AI is disadvantageous in terms of individual development. For instance, the frequent use of smart electronic devices negatively affects adolescents’ interpersonal relationships and social adaptation, and elderly people cared for by robots feel lonelier and emotionally indifferent (Lai, Xie, Ruan, Wang, Lu & Fu, 2023, p. 2).

Conclusion

AI studies have been carried out for many years. However, there has been a rapid increase in both the capacity of AI and AI studies in the last 20 years. AI technology is used in almost all fields and AI systems are encountered in daily life. AI technologies are used in all areas such as public administration, justice, finance, sports and education. The utilization of the AI systems in the area of education covers many areas such as material management, individualized education, teaching techniques, measurement and evaluation, and grading system. In today’s world, students’ learning techniques are changing and teachers need to keep up with these situations. With AI, students’ situations and developments can be controlled and different strategies are used against these situations. In addition, both students and teachers benefit from AI, and these two segments have to learn this technology. Students have to learn this system because it is the technology of the future and they are educated within this system. For teachers, this system should be checked and if there are deficiencies, they should be noticed and corrected. Although AI systems are useful, they can also cause great harm in some cases. The system operates in accordance with ethical values, does not discriminate and is free of viruses etc. It is necessary to ensure that the system is not subject to interventions and that the system is not corrupt or provides incorrect training. For this, teachers need to understand AI systems to a certain degree. Additionally, for AI systems to work, teachers must enter the correct data into the system. The presence of teachers’ and students’ data in AI systems requires precise control of this system.

Essentially, policymakers need to think seriously about how AI is being implemented in a variety of ways, in different educational contexts, and with what social impacts. If AI used in education is not used carefully, it will increase existing inequalities and injustices and deepen social divisions and instabilities. The use of AI in education must be taken seriously, its potential risks must be acknowledged, and technochauvinist assumptions that it is the ideal solution must be rejected. In the near future, there will be deeper interaction between application developers and social scientists and historians about AI used in education. In particular, policy makers will have to think deeply about how and where these technologies will be applied (primary schools, secondary schools, universities, national education systems, education policies, etc.).

Author Contribution Rates

The author declares that no other author has contributed to the study and that he has read and approved the final version of the study.

Conflict of Interest Statement

The author declares that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

References

- Almusaed, A., Almssad, A., Yitmen, I., & Homod, R. Z. (2023). Enhancing Student Engagement: Harnessing "AIED"'s Power in Hybrid Education—A Review Analysis. *Education Sciences*, 13(7).
- Arslan, K. (2017). Eğitimde Yapay Zeka ve Uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Ayala-Pazmiño, M. (2023). Artificial Intelligence in Education: Exploring the Potential Benefits and Risks. *Digital Publisher CEIT*, 8(3), 892-899.
- Bellman, R. E. (1978). *An Introduction to Artificial Intelligence: Can Computers Think?* San Francisco: Boyd & Fraser Publishing Company.
- Boland, A. (2018, September 19). *Carnegie Learning Releases All-New Math and Computer Science Products for Back-to-School*. Retrieved from <https://www.businesswire.com/news/home/20180919005074/en/Carnegie-Learning-Releases-All-New-Math-and-Computer-Science-Products-for-Back-to-School>.
- Brodsky, S. (2022, October 04). *Schools May Be Using AI to Keep Tabs on Students – Here's Why*. Retrieved from <https://www.lifewire.com/schools-may-be-using-ai-to-keep-tabs-on-students-heres-why-6746846>
- Chan, K. S., & Zary, N. (2019). Applications and Challenges of Implementing Artificial Intelligence in Medical Education: Integrative Review. *JMIR Medical Education*, 5(1).
- Chan, R. (2019, October 06). *The Cambridge Analytica Whistleblower Explains How The Firm Used Facebook Data to Sway Elections*. Retrieved from Business Insider: <https://www.businessinsider.com/cambridge-analytica-whistleblower-christopher-wylie-facebook-data-2019-10>
- Charniak, E., & McDermott, D. (1985). *Introduction to Artificial Intelligence*. Boston, MA, USA: Addison-Wesley Longman Publishing.
- Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Hwang, G. J. (2020). Application and Theory Gaps During the Rise of Artificial Intelligence in Education. *Computers in Education: Artificial Intelligence*.
- Clark, M. (2021, April 09). *Students of Color are Getting Flagged to Their Teachers Because Testing Software Can't See Them*. Retrieved from <https://www.theverge.com/2021/4/8/22374386/proctorio-racial-bias-issues-opencv-facial-detection-schools-tests-remote-learning>

- Çelik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvelä, S. (2022). The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: a Systematic Review of Research. *TechTrends*, 66, 616–630.
- Dalbey, J. (2015, October 12). *New ISU Software Helps Students Learn English*. Retrieved from Iowa State Daily: <https://iowastatedaily.com/81035/news-student-life/new-isu-software-helps-students-learn-english/>
- Ding, J. (2018). *Deciphering China's AI Dream: The Context, Components, Capabilities, And Consequences Of China's Strategy to Lead the World In AI*. Future of Humanity Institute Report.
- Dodd, V. (2018, May 15). *UK Police Use of Facial Recognition Technology A Failure, Says Report*. Retrieved from The Guardian: <https://www.theguardian.com/uk-news/2018/may/15/uk-police-use-of-facial-recognition-technology-failure>
- Dörfler, V. (2022). Artificial Intelligence. *SAGE Publications, Inc.*, 37–41. doi:<https://doi.org/10.4135/9781071872383.n15>
- Durnalı, M., Orakçı, Ş., & Aktan, O. (2019). The Smart Learning Potential of Turkey's Education System in the Context of FATİH Project. In *Cases on Smart Learning Environments* (pp. 227-243). In A. Darshan Singh, S. Raghunathan, E. Robeck, & B. Sharma (Eds.), IGI Global.
- Elearning Industry. (2023, June 06). *How AI is Personalizing Education for Every Student*. Retrieved from <https://elearningindustry.com/how-ai-is-personalizing-education-for-every-student>.
- Elmas, Ç., Doğan, N., Biroğul, S., & Koç, M. (2008). Moodle Eğitim Yönetim Sistemi İle Örnek Bir Dersin Uzaktan Eğitim Uygulaması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2).
- Feathers, T. (2021, April 08). *Proctorio Is Using Racist Algorithms to Detect Faces*. Retrieved from <https://www.vice.com/en/article/g5g3/proctorio-is-using-racist-algorithms-to-detect-faces>.
- Gençer, Ö. (2019). Automated Writing Evaluation Use In An Efl Context: From Paragraph Writing To Essay Writing. *T.C. Ufuk University Graduate School Of Social Sciences Department of English Language Teaching English Language Education Programme, Master Thesis*. Ankara.
- Goel, A. K., & Joyner, D. A. (2017). Using AI to Teach AI: Lessons from an Online AI Class . *AI Magazine* .
- Goodman, J., Melkers, J., & Pallais, A. (2016). *Can Online Delivery Increase Access to Education?* HKS Faculty Research Working Paper Series RWP16-035.
- Guardian. (2023, April 01). *Importance of Artificial Intelligence in Education*. Retrieved from <https://www.zambianguardian.com/importance-of-artificial-intelligence-in-education/>
- Hao, K. (2019, August 02). *China Has Started A Grand Experiment In AI Education. It Could Reshape How The World Learns*. Retrieved from <https://www.technologyreview.com/2019/08/02/131198/china-squirrel-has-started-a-grandexperiment-in-ai-educati>. MIT Technology Review: <https://www.technologyreview.com/2019/08/02/131198/china-squirrel-has->

started-a-grand-experiment-in-ai-education-it-could-reshape-how-the/ adresinden alındı.

- Haugeland, J. (Ed.). (1985). *Artificial Intelligence: The Very Idea*. Cambridge: MIT Press.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.
- İşler, B., & Kılıç, M. Y. (2021). Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı ve Gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 1-11.
- Jamal, A. (2023). The Role Of Artificial Intelligence (AI) In Teacher Education: Opportunities & Challenges. *IJRAR*, 10(1).
- Karadağ, E. G. (2012). Matlab Portföy Eniyileştirme Aracı ve Örnek Uygulamaların Matlab Platformundan Bağımsız (Standalone) Halde Hazırlanması. *Master's Thesis, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü*.
- Kelleher, C., & Tierney, B. (2018). Artificial Intelligence in Education: Applications and Prospects. *AI Magazine*, 39(3), 45-49.
- Knox, J. (2020). *Artificial Intelligence and Education in China*. Learning, Media and Technology.
- Kurzweil, R. (1990). *The Age of Intelligent Machines*. USA: MIT Press.
- Lai, T., Xie, C., Ruan, M., Wang, Z., Lu, H., & Fu, S. (2023). Influence of Artificial Intelligence in Education On Adolescents' Social Adaptability: The Mediator Role Of Social Support. *PLoS ONE*, 18(3).
- Laplace, L., & McCormack, S. (2023, March 17). *Inaccurate Facial Recognition in Prisons is Keeping Families Apart*. Retrieved from <https://www.nyclu.org/en/news/inaccurate-facial-recognition-prisons-keeping-families-apart>
- Lee, K.-F. (2018, October 01). *10 Jobs That Are Safe in an AI World*. Retrieved from <https://www.linkedin.com/pulse/10-jobs-safe-ai-world-kai-fu-lee>
- Leskin, P. (2018, November 12). *Students in Brooklyn Protest Their School's Use of a Zuckerberg-Backed Online Curriculum That Facebook Engineers Helped Build*. Retrieved from Business Insider: <https://www.businessinsider.com/summit-learning-school-curriculum-funded-by-zuckerberg-faces-backlash-brooklyn-2018-11>
- Livetilesglobal. (2021, February 05). *15 Pros and 6 Cons of Artificial Intelligence in the Classroom*. Retrieved from <https://livetilesglobal.com/pros-cons-artificial-intelligence-classroom/>.
- Meço, G., & Coştu, F. (2022). Eğitimde Yapay Zekânın Kullanılması: Betimsel İçerik Analizi Çalışması. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 171-193.
- Melo, N. (2023, February 16). *Incorporating Artificial Intelligence Into The Classroom: An Examination Of Benefits, Challenges, And Best Practices*. Retrieved from <https://elearningindustry.com/incorporating-artificial-intelligence-into-classroom-examination-benefits-challenges-and-best-practices>

- MEPRC (Ministry of Education of the People's Republic of China). (2018). *Action Plan for Artificial Intelligence Innovation in Colleges and Universities*. Retrieved from http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s7062/201804/t20180410_332722.html.
- Nabiyev, V. V. (2003). *Yapay Zekâ: Problemler-Yöntemler-Algoritmalar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Nataraj, P. (2022, February 22). *How Schools in India are Integrating AI in Their Curriculum*. Retrieved from Analytics India Magazine: <https://analyticsindiamag.com/integrating-ai-curriculum-cbse-international-schools-humanoid-robots/>
- Neha, K. (2020). Role of Artificial Intelligence in Education. *Alochana Chakra Journal*, 9(9), 305-309.
- Ndiomewese, I. (2016, September 07). *ScholarX makes it easy for Nigerian students to find scholarships*. Retrieved from <https://techpoint.africa/2016/09/07/scholarx-connecting-students-with-scholarship/>
- Nilsson, N. J. (1998). *Artificial Intelligence: A New Synthesis*. San Francisco: Morgan Kaufmann.
- Niyogisubizo, J., Liao, L., Nziyumva, E., Murwanashyaka, E., & Nshimyumukiza, P. C. (2022). Predicting Student's Dropout In University Classes Using Two-Layer Ensemble Machine Learning Approach: A Novel Stacked Generalization. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3.
- Oran, B. B. (2023). Correlation Between Artificial Intelligence in Education and Teacher Selfefficacy Beliefs: A Review. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(34), 1354-1365.
- Oke, S. A. (2008). A Literature Review on Artificial Intelligence. *International Journal of Information and Management Sciences*, 19(4), 535-570.
- Özel, H. (2018, March 25). *MATLAB Nedir?* Retrieved from Medium: <https://halilozel1903.medium.com/matlab-nedir-91a904a74f45>
- Poole, D., Mackworth, A. K., & Goebel, R. (1998). *Computational Intelligence: A Logical Approach*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Popenici, S. A., & Kerr, S. (2017). Exploring the Impact of Artificial Intelligence on Teaching and Learning in Higher Education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1-13.
- Rich, E., & Knight, K. (1991). *Artificial Intelligence (second edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Russell, S., & Norvig, P. (2010). *Artificial Intelligence A Modern Approach Third Edition*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Sağlamtunç, K. S. (2020, Aralık 17). *AI - Artificial Intelligence / Yapay Zeka*. Retrieved from DM DANIŞMANLIK MÜHENDİSLİK LTD. ŞTİ.: <https://www.mmo.org.tr/sites/default/files/users/zeynep/AI%20-%20ARTIFICIAL%20INTELLIGENCE%20-%20YAPAY%20ZEKA.pdf>
- Savaş, S. (2021). Artificial Intelligence and Innovative Applications in Education: The Case of Turkey. *Journal of Information Systems and Management Research*, 3(1), 14-26.

- Seo, K., Tang, J., Roll, I., Fels, S., & Yoon, D. (2021). The Impact of Artificial Intelligence On Learner–Instructor Interaction In Online Learning. *Int J Educ Technol High Educ*, 18.
- Sclater, N., & Peasgood, A. (2018). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. *British Journal of Educational Technology*, 49(4), 745-760.
- Selwyn, N. (2022). Less Work For Teacher? The Ironies of Automated Decision-Making in Schools. In S. Pink, M. Berg, D. Lupton, D. & M. Ruckenstein (Eds.), *Everyday automation: Experiencing and anticipating automated decision-making* (pp.73–86). . London: Routledge.
- Selwyn, N. (2023). Constructive Criticism? Working with (Rather than Against) the AIED Back-Lash. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*.
- Sen, A. D., & Bernnett, D. (2022, September 20). *Tracked: How Colleges Use AI To Monitor Student Protests*. Retrieved from <https://pulitzercenter.org/stories/tracked-how-colleges-use-ai-monitor-student-protests>
- Sharman, J. (2018, May 13). *Metropolitan Police's Facial Recognition Technology 98% Inaccurate, Figures Show*. Retrieved from Independent: <https://www.independent.co.uk/news/uk/home-news/met-police-facial-recognition-success-south-wales-trial-home-office-false-positive-a8345036.html>
- Singh, R. (2019, June 09). *AI-Based Adaptive Learning: Empowering Personalized Education*. Retrieved from <https://www.linkedin.com/pulse/ai-based-adaptive-learning-empowering-personalized-education-singh>
- Su, J., & Yang, W. (2022). Artificial Intelligence in Early Childhood Education: A Scoping Review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*.
- Suner, A. (2018). Moodle ile İnternet Destekli Biyoistatistik Dersinin Değerlendirilmesi. *Ege Tıp Dergisi*, 57(4), 201-211.
- T.C. Bornova Municipality. (2019, December 06). *Bornova Belediyesi'nden Eğitimde Fırsat Eşitliği Yaratan Proje*. Retrieved August 29, 2021, from Bornova Belediyesi Website: <https://bornova.bel.tr/2020/07/27/bornova-belediyesi-is-zekasi-ile-hizlanacak/>.
- U.S. Bureau of Labor Statistics . (2020). *Persons with a Disability: Labor Force Characteristics*. Retrieved from <https://www.bls.gov/news.release/disabl.nr0.htm>
- Ulaşan, F. (2023). *The Possibility of Using Artificial Intelligence for Turkish Administrative Jurisdiction*. Ankara: Iksad Publications.
- Unesco. (2023, April 20). *The Challenges And Opportunities of Artificial Intelligence in Education*. Retrieved from <https://www.unesco.org/en/articles/challenges-and-opportunities-artificial-intelligence-education>
- Watters, J., Hill, A., Weinrich, M., Supalo, C., & Jiang, F. (2020). An Artificial Intelligence Tool for Accessible Science Education. *Journal of Science Education*.
- Weinstein, M. (2020). School Surveillance: The Students' Rights Implications of Artificial Intelligence as K-12 School Security, 98 N.C. L. REV. 438 .
- Williamson, B. (2023). The Social life of AI in Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*.

- Winston, P. H. (1992). *Artificial Intelligence (Third edition)*. Boston, MA, USA: Addison-Wesley Longman Publishing.
- Xue, Y., & Wang, Y. (2022). Artificial Intelligence for Education and Teaching. *Wireless Communications and Mobile Computing*. doi:<https://doi.org/10.1155/2022/4750018>
- Zhai, X.; Chu, X.; Chai, C. S. and et al. . (2021). A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. *Complexity*, 1-18.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1325-1338.
Geliş Tarihi-Received: 06.09.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 05.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1356201

Bibliometric Analysis on Digital Diplomacy Studies

Dijital Diplomasi Çalışmalarında Bibliyometrik Analiz

Nabat GARAKHANOVA*

Abstract

As a result of the spread of digitalisation, job descriptions have reached a different dimension in our lives. A radical change has taken place in all sectors such as education, entertainment, tourism, shopping and health. In addition, national and international relations and politics have also started to use digital tools with the advent of the Internet. Therefore, the use of digital as a tool has clearly become widespread. In this context, a bibliometric analysis of digital diplomacy studies in the literature was conducted and a systematic perspective on the subject was obtained in this study. Studies on digital diplomacy were accessed through the Scopus database and analysed in terms of keywords, authors, countries and sources with the VOS viewer. Among the most repeated keywords are digital diplomacy, public diplomacy and social media. Manor, I. and Bjola C. are the most published authors. "Place Branding and Public Diplomacy" and "The Hague Journal of Diplomacy" ranked first in terms of the number of citations and studies. The USA, the United Kingdom and Australia are the leading countries with the highest number of studies. The current situation has been analysed and suggestions have been made for new researches to be conducted as a result of the study.

Keywords: Diplomacy, digitization, digital diplomacy.

Öz

Dijitalleşmenin yayılmasının bir sonucu iş tanımları, hayatımızda farklı bir boyuta ulaşmıştır. Eğitim, eğlence, turizm, alışveriş ve sağlık gibi tüm sektörlerde köklü bir değişim gerçekleşmiştir. Bunlara ek olarak, ulusal ve uluslararası ilişkiler ile siyaset de internetin gelişimiyle dijital araçları kullanmaya başlamıştır. Bu nedenle, dijital bir araç olarak kullanma açıkça yaygın hale gelmiştir. Bu kapsamda, literatürde dijital diplomasi çalışmalarının bibliyometrik analizi yapılmış ve bu çalışmada konuya sistematik bir bakış açısı elde edilmiştir. Scopus veri tabanı üzerinden dijital diplomasi ile ilgili çalışmalara ulaşılmış, VOS viewer ile gerçekleştirilen çalışmayla anahtar kelimeler, yazarlar, ülkeler ve kaynaklar açısından analiz edilmiştir. En çok tekrarlanan anahtar kelimeler arasında dijital diplomasi, kamu diplomasisi ve sosyal medya yer almaktadır. Manor, I. ve Bjola C. en çok yayınlanmış yazarlar olarak yer almaktadır. Atıf ve çalışma sayısı açısından ilk sırada "Place Branding and Public Diplomacy" ve "The Hague Journal of Diplomacy" dergileri ilk sıralarda yer almaktadır. ABD, Birleşik Krallık ve Avustralya en çok çalışma yapan ülkelerin başında gelmektedir. Yapılan çalışmayla mevcut durum analizi yapılmış olup, çalışma sonucunda yeni yapılacak olan araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Diplomasi, dijitalleşme, dijital diplomasi.

Introduction

Digital diplomacy refers to the practice of using digital technologies and communication tools by states to establish, sustain, and enhance diplomatic relations. This involves the utilization of various technologies such as social media, websites, digital communication tools, and data analytics. Digital diplomacy offers the capability to reach wider and faster audiences beyond traditional diplomatic methods. With the rapid advancement of the digital age, a new dimension has been added to traditional diplomacy. Digital diplomacy plays a fundamental role in shaping international relations and managing inter-state communication. As the spread of digitalization has transformed various aspects of our lives, it has also led to profound changes in sectors such as education, entertainment, tourism, commerce, and healthcare. Simultaneously, the use of the internet has extended to national and international relations and politics, incorporating digital tools.

In this context, the use of digital as a tool has become significantly widespread. The transformation initially began with digitization in government structures and evolved into digitalization with the development of information and communication technologies, often prefixed with the term 'digital.' Digital diplomacy is among these concepts. In this study, a bibliometric analysis of digital diplomacy studies in the Scopus database was conducted. The bibliometric analysis examined which keywords were commonly associated with digital diplomacy, which authors have contributed most to these studies, in which countries these studies were conducted, and where they were published. Before delving into the methodology and findings of the study, it is appropriate to provide information about diplomacy and digital diplomacy.

Conceptual Framework

There are many definitions in the literature of diplomacy. Nicolson defines diplomacy as negotiations that high commissioners and ambassadors manage by arranging international relations (Nicolson, 1950). It is expressed as all of the specific activities and methods for the foreign policy of a state in another definition of diplomacy (Reçber, 2011). Diplomacy is the main axis of global relations; it can be identified as the basic method that countries use to express their international strategies and goals (Alethawy, 2022). Henry Kissinger defines diplomacy as a kind of new world order in which modern powers maintain the balance between war and peace (Abdurahmanli, 2021). Digital diplomacy is the use of social media for diplomatic purposes, it covers areas such as the adoption of digital diplomacy, knowledge management of diplomats, public diplomacy, strategy planning, international negotiations, and even how they participate in crisis management (Bjola & Holmes, 2015).

Once we take a look at the definitions of digital diplomacy, we can observe that there is no definition that researchers or politicians agree on in it yet (Baştan & Karagül, 2021). Concepts such as 'cyber diplomacy', 'diplomacy 2.0' and 'net diplomacy' are generally preferred while explaining the interaction of digitalization and diplomacy (Manor, 2017). Bjola considers digital diplomacy as the use of digital technologies to support diplomatic goals (Bjola, 2018). It is regarded as the use of information and communication technologies such as the internet and social media for foreign policy and diplomacy in another definition (Gilboa, 2016).

Although digital diplomacy has been accepted as the use of social media tools, it is also possible to reach large masses by using digital media tools (blog sites, news sites, youtubers, influencers, etc.). Therefore, it becomes contingent to create and direct

perception towards large masses, to perform reputation management, and to manage social processes by using these tools.

Method

First of all, it was decided which database to work on within the scope of work. There are many databases such as Google Scholar, Scopus, PubMed and Web of Science (WoS) (Chen, 2017). Scopus, which has access since 2014, provides services to many researchers in different fields. It was chosen within the scope of the study in terms of having nearly 69 million records (Moral-Muñoz et al., 2020). Digital diplomacy studies, which are included in the Scopus database published until 2022 (October), were scanned and a total of 359 document records were accessed. The data collection phase of the study was completed with 334 documents only in English by performing language filter among these studies. Title, abstract and keywords were regarded as basis and the data set obtained was considered in '.csv' format in survey on the Scopus database.

TITLE-ABS-KEY (digital AND diplomacy) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, "English"))

Bibliometric analysis was carried out in order to reveal the current situation regarding digital diplomacy, to highlight the gap on the subject and to light the way on future studies in the researches in the literature based on this inquiry. Therefore, the following research questions are answered for these purposes.

- Which keywords were used in studies on digital diplomacy?
- How has the use of keywords changed over the years in digital diplomacy studies?
- Which country, journal and author managed digital diplomacy studies the most?
- How has digital diplomacy studies developed over time?

Bibliometric analysis methods provide the opportunity to examine and evaluate the research area regarding a wide perspective. Some sectors such as health, tourism, education, trade, law, bureaucracy, and others have utilized the bibliometric analysis in many fields. For example, a bibliometric study on the use of information systems in tourism studies was discussed and various findings were obtained on related keywords, countries and organizations (Özmen, 2022). The subject of the coup was researched in another study in which bibliometric analysis was performed, and many findings such as the change of thesis studies on this subject by years, their distribution according to universities, the frequencies of the keywords were revealed on this topic (Akıncı, 2020). Bibliometric methods manages the bibliographic analysis of studies found in databases (Zupic & Čater, 2014). Various patterns of information such as author, document, source, country and keywords are revealed and inferences are performed as a result of the analyzes (Moral-Muñoz et al., 2020). There are many software available such as Cytoscape, Bibexcel, VOSviewer and CiteSpace to perform bibliometric analysis (Cobo et al., 2012). However, VOSviewer analysis software developed by Leiden University was used in this study (Van Eck & Waltman, 2010). Interaction levels between data can be revealed thanks to the VOSviewer analysis software, visualizations can be created according to the number and repetition of the data (Donthu et al., 2021).

Findings

First of all, the findings obtained from the descriptive statistics of the data will be given within the scope of work. Keywords, authors, countries, and journal sources will be presented as a result of bibliometric analysis. The change of data from the Scopus database over years is shown in Figure 1.

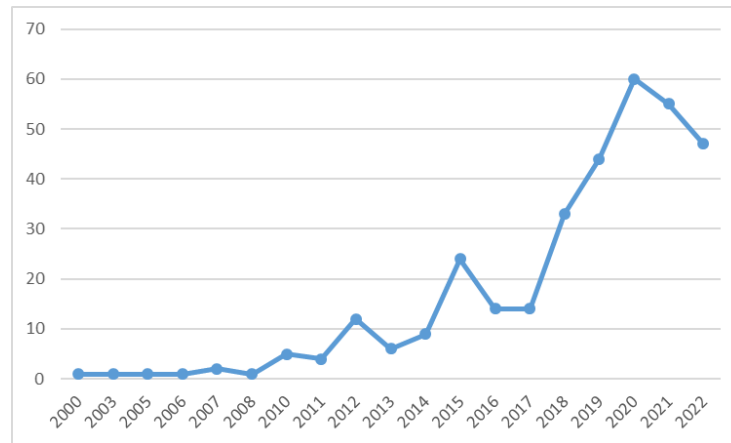


Figure 1. Change of Digital Diplomacy Studies over Years

As can be seen in Figure 1, the first study on digital diplomacy was performed in 2000. It is observed that it increases between 2017 and 2020. It is clear that the most studies were conducted was in 2020. The publication type distribution of digital diplomacy studies is given in Figure 2.

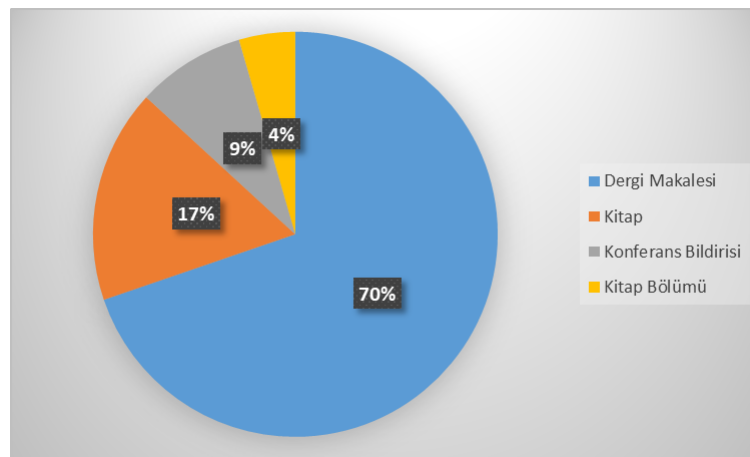


Figure 2. Publication Types of Distribution of Digital Diplomacy Studies

As can be seen in Figure 2, most of the digital diplomacy studies were published as journal articles. The book section is one of the publication types in which digital diplomacy studies are least included.

Keywords Analysis Findings

When the publications on digital diplomacy studies are researched, we can observe that 'Co-occurrence-Author Keywords' was selected to access author keywords in VOSviewer analysis software. Words that differ in uppercase and lowercase letters but have the same meaning were excluded in the analysis in terms of the writing format. The minimum number of repetitions for keywords is determined as five. In general, 22 words out of 814 keywords were considered as related to each other. It is figured out that there were 95 links between the keywords and the total link strength was 329 as a result of the analysis. Information on keywords is given in Table 1.

Table 1. Keywords Used in Digital Diplomacy Studies

Keywords	Turkish Equivalents of Keywords	Repetition Number	Total Link Strength
----------	---------------------------------	-------------------	---------------------

Digital Diplomacy	Dijital Diplomasi	97	142
Public Diplomacy	Kamu Diplomasisi	62	95
Social Media	Sosyal Medya	41	73
Diplomacy	Diplomasi	36	40
Soft Power	Yumuşak Güç	26	46
Twitter	Twitter	25	52
Foreign Policy	Dış Politika	16	28
China	Çin	14	25
Covid-19	Kovid-19	12	22
Facebook	Facebook	9	24
Africa	Afrika	8	16
Technology	Teknoloji	8	9
International Relations	Uluslararası İlişkiler	8	15
Cultural Diplomacy	Kültürel Diplomasi	7	11
Cyber Diplomacy	Siber Diplomasi	6	4
Nation Branding	Ulus Markalaşması	6	15
Internet Governance	İnternet Yönetimi	6	4
Content Analysis	İçerik Analizi	5	11
Digitalization	Dijitalleşme	5	10
E-Diplomacy	E-Diplomasi	5	6
Economic Diplomacy	Ekonomik Diplomasi	5	2
Gender	Cinsiyet	5	8

When Table 1 is examined, it is observed that the first five most repeated words are 'digital diplomacy' (97), 'public diplomacy' (62), 'social media' (41), 'diplomacy' (36) and 'soft power' (26). On the other hand, when we look at the link strengths of the words, we can figure out that the keyword 'twitter' (52) has the fourth highest link strength. The network visualization of the links of the mentioned keywords is performed in Figure 3.

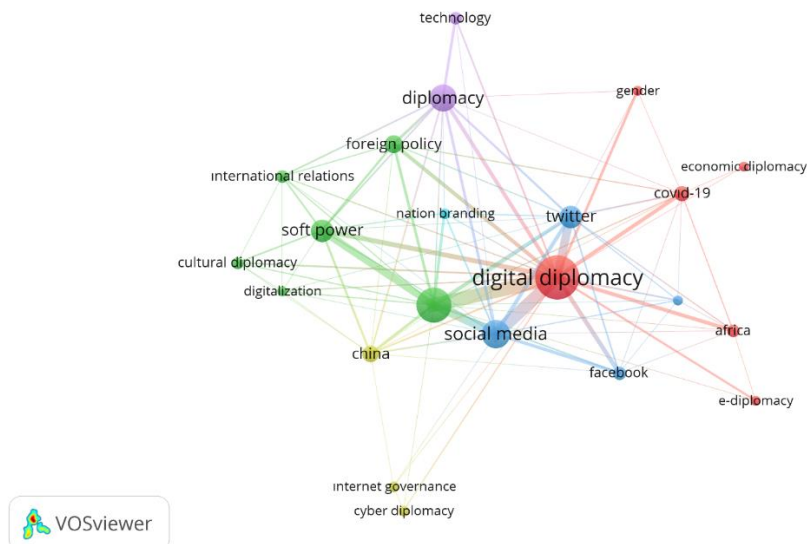


Figure 3. Formation Visualization of Keywords Used in Digital Diplomacy Studies

When we take a look at Figure 3, it is clear that the keywords are in strong connection with each other. The large link strength is proportional to the size of the circles. A total of 22 words are classified into six clusters. The words in the clusters are included in Table 2. Cluster visualizations are presented in Figure 4.

Table 2. Clusters of Keywords

Clusters (6)	Keywords (22)
Cluster1 (6)	Africa, covid-19, digital diplomacy, e-diplomacy, economic diplomacy, gender
Cluster2 (6)	Cultural diplomacy, digitalization, foreign policy, international relations, public diplomacy, soft power
Cluster3 (4)	Content analysis, facebook, social media, twitter
Cluster4 (3)	China, cyber diplomacy, internet governance
Cluster5 (2)	Diplomacy, technology
Cluster6 (1)	Nation branding

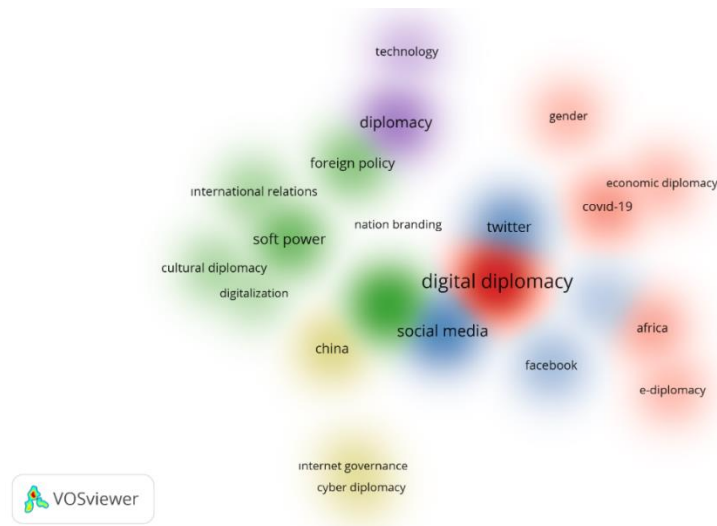


Figure 4. Visualization of Keyword Clusters

Figure 5 should be researched to indicate the connections of the digital diplomacy keyword more clearly.

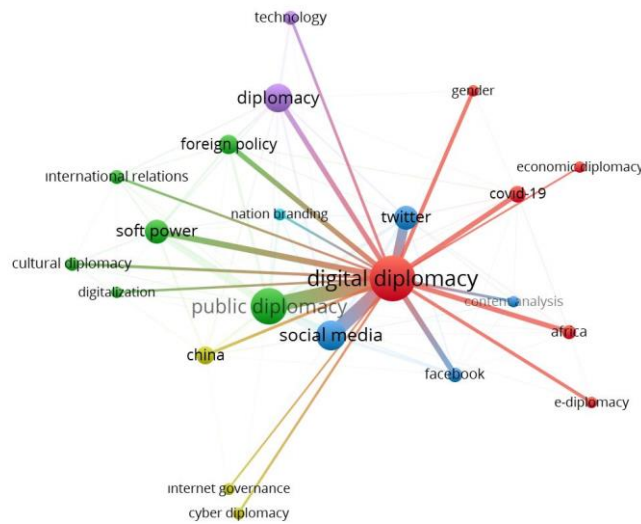


Figure 5. Digital Diplomacy Keyword Links

When we take a look at the keyword digital diplomacy links, it is inferred that its strongest links are seen as 'public diplomacy', 'diplomacy', 'social media' and 'soft power'. 'Cyber diplomacy', 'digitalization' and 'e-diplomacy' are words that have relatively less connection power. The change in usage of these words over the years is demonstrated in Figure 6.

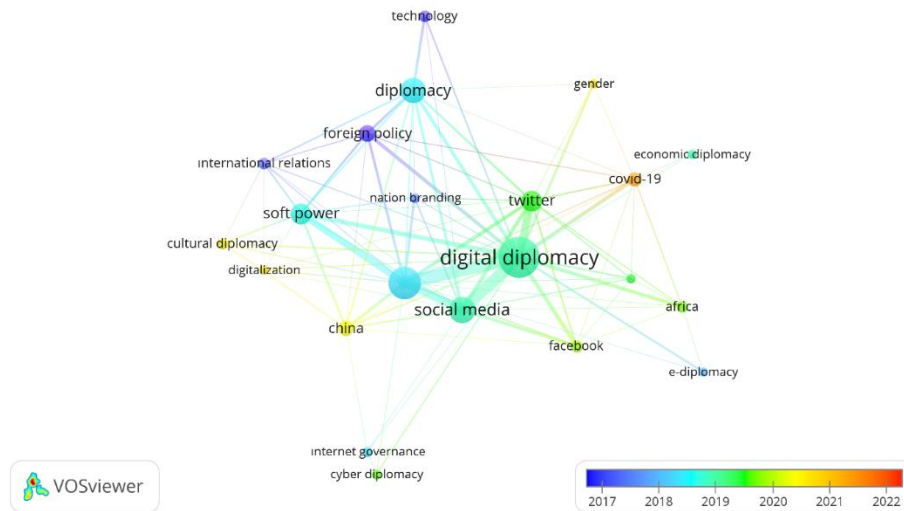


Figure 6. Change of Keywords in Digital Diplomacy Studies over the Years

When we look at the keywords used in the studies in the last five years, it is observed that words such as 'social media', 'cyber diplomacy', 'twitter' and 'Facebook' have been used more intensively until 2020 while words such as 'international relations', 'e-diplomacy', 'technology' and 'foreign policy' were used in 2017. The keywords 'cultural diplomacy', 'digitalization' and 'covid-19' have been used more frequently since 2020. It can be mentioned that the reason of using the word 'covid-19' in these words stems from the effects of the pandemic process that started at the end of 2019 and still continues.

Author Analysis Findings

A 'Bibliographic Coupling-Authors' analysis was conducted for the author's findings on the subject of digital diplomacy. It has been figured out that there are four authors who have conducted at least five studies among 569 authors in total. The heatmap related to the authors is presented in Figure 7.

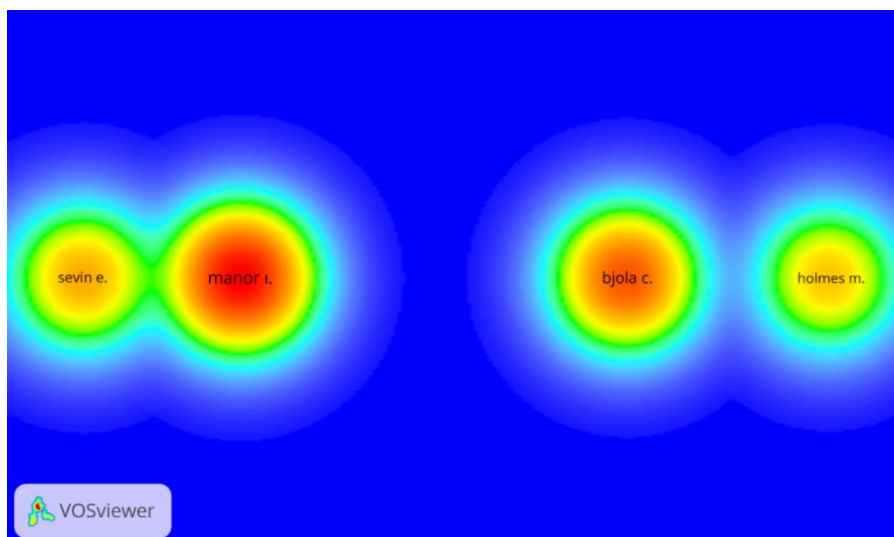


Figure 7. Top Publishing Authors in Digital Diplomacy Studies

When we take a look at the heat maps of the authors of the studies, it is seen that the concentrations are Manor I., Bjola C., Sevin E. and Holmes M. respectively. Descriptive information about the authors is demonstrated in Table 3.

Table 3. Most Referred and Worked Authors in Digital Diplomacy

Author	Number of Studies	Number of Citations	Total Link Strength
Manor I.	15	129	476
Bjola C.	10	209	727
Sevin E.	6	37	196
Holmes M.	5	139	483

It is understood that Manor I. is the author who has the most work on the field. However, it is clear that Bjola C. has the highest number of citations and total link strength. Holmes M. is in second place although the number of citations and link strength is relatively low compared to other authors.

Country Analysis Findings

Countries in bibliometric pairs were examined to research which countries are more effective in digital diplomacy studies. 19 of the 76 countries in total repeated at least five times as a result of the analysis. The links of the countries and their change over the years are shown in Figure 8.

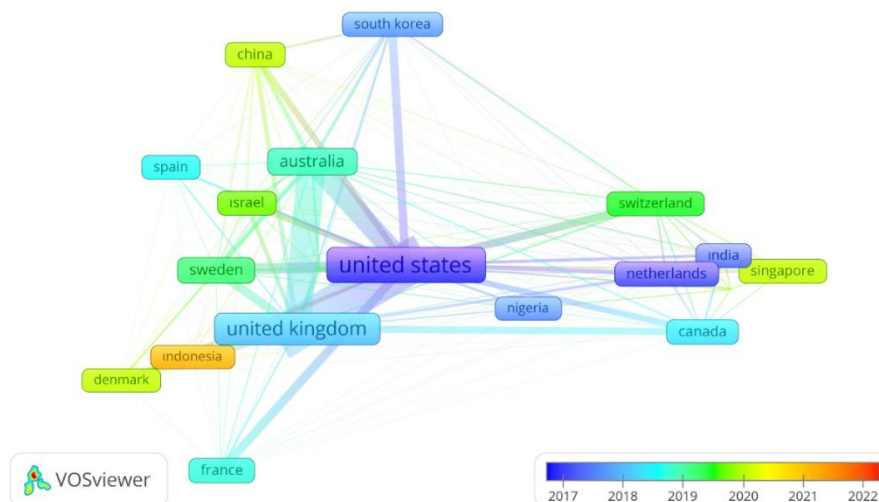


Figure 8. Countries Where Digital Diplomacy Studies and Change over the Years Happen

When we take a look at the work of the last five years, it is found out that the United States (USA), the Netherlands, and India were the countries with the most studies in 2017. However, the countries with the most studies were Spain, the United Kingdom, Canada and Australia in 2018. China, Singapore and Indonesia are placed in the following years. Detailed information about countries is shown in Table 4.

Table 4. Countries Having Digital Diplomacy Studies

Countries	Number of Studies	Number of Citations	Total Link Strength
United States	98	901	7097
United Kingdom	55	606	5992
Australia	25	292	3845
Russian Federation	19	22	904
Sweden	15	57	1723
Canada	11	69	1201
China	11	47	1085
Netherlands	11	93	815
France	10	68	756
Switzerland	9	70	1062
India	9	56	685
Singapore	7	42	441
South Africa	7	32	477
South Korea	7	86	1055
Spain	7	15	366
Israel	7	68	937
Denmark	6	38	803
Nigeria	5	31	415

Indonesia	5	7	215
-----------	---	---	-----

USA, United Kingdom, Australia, Russian Federation and Sweden are among the top five countries in terms of the number of studies. However, the Russian Federation is in last place in terms of the number of citations and total link strength. It means that although the number of studies is high, it is relatively less efficient than other countries. The clustering of countries and the heat map are presented in Figure 9.

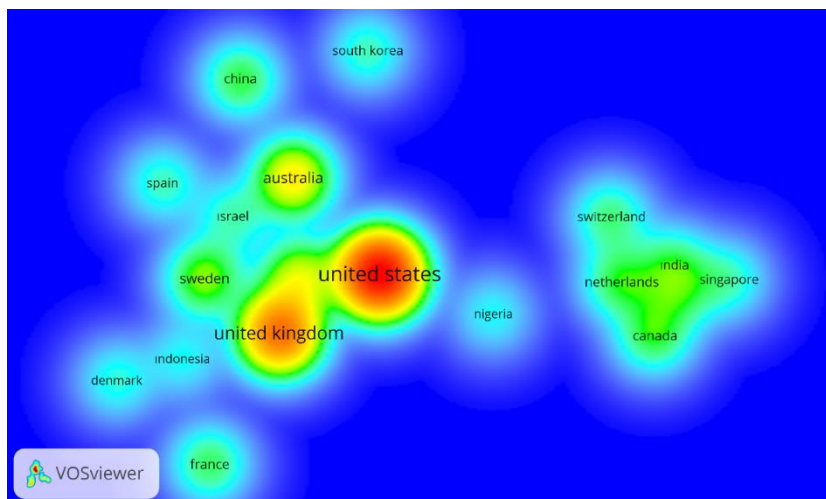


Figure 9. Clusters of Countries and Heat Map

Countries are generally classified in three different clusters. There are nine countries, namely Denmark, France, Indonesia, Israel, Russian Federation, Spain, Sweden, United Kingdom and USA in the first cluster. There are seven countries consisting of Canada, India, Netherlands, Nigeria, Singapore, South Africa and Switzerland in the second cluster. There are Australia, China and South Korea in the third cluster.

Resource Analysis Findings

When the resources of the studies are analyzed, it is seen that there are 207 sources in total. Nine of these sources were repeated five times. Resources found and descriptive researches are presented in Table 5. The links of the sources are shown in Figure 10.

Table 5. Digital Diplomacy Resources

Resource Information	Number of Studies	Number of Citations	Total Link Strength
Place Branding and Public Diplomacy	23	123	885
The Hague Journal of Diplomacy	18	174	659
Digital Diplomacy: Theory and Practice	9	197	133
South African Journal of International Affairs	9	1	0
International Journal of Communication	7	32	301
Routledge Handbook of Public Diplomacy	6	15	158
Acm International Conference Proceeding Series	5	5	61
Diplomatic Studies	5	0	425
International Affairs	5	50	74

Although 'Place Branding and Public Diplomacy' is considered the resource which has the most studies (23) and the highest total connection strength (885) on the field of digital diplomacy, 'Digital Diplomacy: Theory and Practice' takes the first place in terms of the number of citations (197).

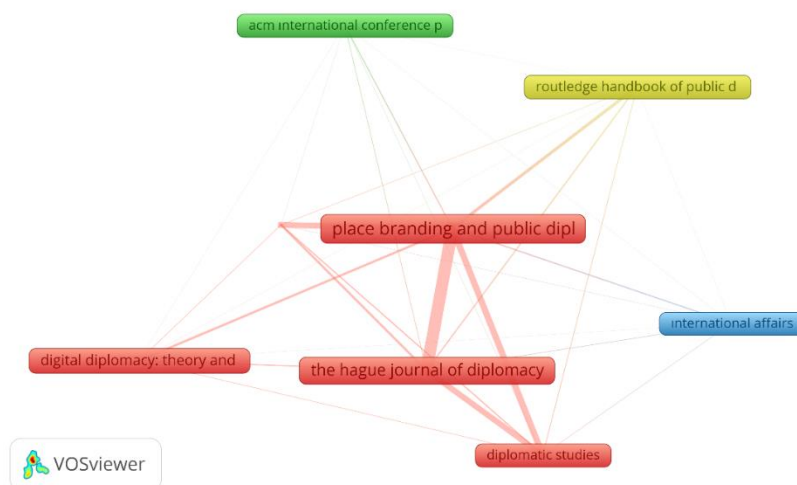


Figure 10. Digital Diplomacy Resources

It is observed that there are four clusters in total and 1348 total link strength in the analysis of the resources. There are 28 links in total between the clusters.

Conclusion and Recommendations

Data sets about the digital diplomacy researches were analyzed in this study. In this context, the relations and connections among keywords, authors, countries, and journals were surveyed at the work. These relationships were reported by performing bibliometric analysis and interpreting the maps that emerged as a result of the analysis. The current situation of digital diplomacy in the literature and how digital diplomacy studies have changed over time were revealed in this study.

It was figured out that the five most frequently repeated words were 'digital diplomacy', 'public diplomacy', 'social media', 'diplomacy' and 'soft power' according to the findings obtained as a result of the analysis of the keywords in the studies accessed from the Scopus database. This result is similar to the point of mentioning many different concepts in the definition of digital diplomacy, as Manor stated. When we take a look at the change in the use of keywords over the years, while words such as 'e-diplomacy', 'technology' and 'foreign policy' were used in the 2010s, words such as 'social media', 'digitalization' and 'cultural diplomacy' were used more intensively in the 2020s. As the reason for this, it can be shown that digital can be reached to more audiences with less cost after the 2020s. As it is known, different generations (such as BB generation, X generation, Y generation, Z generation) live in the same time period and these generations, which are different with their characteristics, have become more accessible in terms of digital. Therefore, different generations communicate with each other more easily and it is possible for public institutions and organizations to communicate more easily with these generations. It is figured out that Manor, I is the author who has the most work. Bjola C. is in the highest author in terms of the number of citations, and Holmes M. is ranked in the second place. Although Henry Kissinger's Diplomacy is evaluated as the main text and it is considered as the main source in academic studies, it is not digital diplomacy, and it shows the feature of work directly on diplomacy. In this context, it is not surprising that although Manor and Njola and Holmes's studies are not

the most used works, they are prevalent regarding both theoretical and practical aspects. It has been seen that the USA, United Kingdom, Australia, Russian Federation and Sweden are among the countries that give the most studies considering the analysis findings of the countries where digital diplomacy studies are carried out. The mentioned countries are also strong countries at foreign policy, moreover, they are also countries that have the right to speak in international organizations such as the UN and NATO. These countries are developed not only in academic works, but also in studies on political theory. Thus, the USA, the United Kingdom, Australia, the Russian Federation and Sweden are countries which possess the most studies on digital diplomacy. It has been determined that the although Russian Federation has advanced in terms of number of studies, it is in the last place in terms of the number of citations. This finds out that even though the number of studies in the Russian Federation is high, it is less interactive with the literature compared to other countries. "Place Branding and Public Diplomacy" is placed in the first place considering the journals with the highest number of studies. "Digital Diplomacy: Theory and Practice" ranks first in terms of the number of citations. When we consider the change in digital diplomacy studies over the years, we can say that there was little or no work until 2008, but fluctuations were experienced until 2017, but it developed and increased between 2017 and 2020. This increase has been replaced by a decrease after 2020 and it is currently back to its 2019 issue. Especially after the second half of 2019, the effects of the Covid-19 virus can be cited as one of the reasons for the increase. It can be mentioned that digital diplomacy has also gained acceleration during the pandemic process, as in all areas of trade, education and training activities and so on.

This study is important in terms of lighting the way on future studies and field research on digital diplomacy. There are hardly any studies in which digital diplomacy studies are evaluated bibliographically in the literature review. It is also important to fill the gap in the literature in this context. Only researches in the Scopus database were considered and VOSviewer analysis software was performed in the study. The work can be repeated in different dimensions in subsequent studies using different databases and different analysis software.

Bibliography

- Abdurahmanli, E. (2021). Definition of Diplomacy and Types of Diplomacy Used Between States. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 580-603.
- Akıncı, A. (2020). Türkiye'de "Darbe" Konusunda Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(28), 1129-1153.
- Alethawy, M. (2022). Digital Diplomacy and Cybersecurity. *Ahi Evran Akademi*, 3(1), 82-90.
- Baştan, Y., & Karagül, S. (2021). Diplomasinin Dönüşümü ve Dijital Diplomasi. *TroyAcademy International Journal of Social Sciences*, 6(3), 777-803.
- Bjola, C. (2018). Digital Diplomacy 2.0: Trends and Counter-Trends. *Revista Mexicana de Política Exterior*. <https://revistadigital.sre.gob.mx/index.php/rmpe/article/view/258%0Ahttps://revistadigital.sre.gob.mx/index.php/rmpe/article/download/258/240> [Erişim Tarihi: 15.06.2023].
- Bjola, C., & Holmes, M. (Eds.). (2015). *Digital Diplomacy: Theory and Practice*. Routledge. <https://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=EcwqBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Digital+Diplomacy+:+Theory+And+Practice&ots=2BxJyBDZ22&sig=aZm>

- [BltCVG9KUpagARgdsw_RqmCU](#) [Erişim Tarihi: 16.06.2023].
- Chen, C. (2017). Science Mapping: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Data and Information Science*, 2(2).
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2012). SciMAT: A New Science Mapping Analysis Software Tool. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(8), 1609–1630.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133(May), 285–296.
- Gilboa, E. (2016). Digital diplomacy: Theory and practice. In C. M. Constantinou, P. Kerr, & P. Sharp (Eds.), *The SAGE Handbook of Diplomacy* (pp. 540–551).
- Manor, I. (2017). *The Digitalization of Diplomacy: Toward Clarification of a Fractured Terminology*. (Issue August).
- Martínez, M. A., Cobo, M. J., Herrera, M., & Herrera-Viedma, E. (2014). Analyzing the Scientific Evolution of Social Work Using Science Mapping. *Research on Social Work Practice*, 25(2), 257–277.
- Moral-Muñoz, J. A., Herrera-viedma, E., Santisteban-Espejo, A., & Cobo, M. J. (2020). Software tools for conducting bibliometric analysis in science: An up-to-date review. *El Profesional de La Informa- Ción*, 29(1), 1–20.
- Nicolson, H. (1950). *Diplomacy*. Oxford University Press. <https://books.google.com.tr/books?id=XPRLAAAAMAAJ> [Erişim Tarihi: 15.06.2023].
- Özmen, E. (2022). Turizmde Bilişim Sistemlerinin Yer Aldığı Çalışmaların Bibliyometrik Analizi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 10(2), 1320–1335.
- Reçber, K. (2011). *Diplomasi ve Konsolosluk Hukuku*. Dora. https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Kamuran+REÇBER%2C+Diplomasi+ve+Konsolosluk+Hukuku&btnG= [Erişim Tarihi: 22.06.2023].
- Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538.
- Zupic, I., & Čater, T. (2014). Bibliometric Methods in Management and Organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429–472.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/ Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1339-1359.
Geliş Tarihi-Received: 09.09.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 07.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1357539

Does Turkish Have Infixes? *Why not?*

Türkçede İçeklerin Varlığı Mümkün mü? Neden Olmasın?

Semra BATURAY MERAL*

Abstract

Compared to suffixation and prefixation, infixation is an uncommon morphological process in which a bound morpheme is inserted into a base. Most of the grammatical infixes are accepted as false infixes in the literature since they are originally either prefixes or suffixes but they surface as infixes due to some phonological reasons. However, there are also true infixes, which come with language games, disguises and iterative infixing ludlings. In the present study, following Yu (2007), we argue that Turkish has true infixation in iterative ludlings known as *Kuş Dili* (the Bird Language). Accordingly, we have three basic claims: (i) The true infixes in Turkish has -Vg- pattern not -gV-, contrary to the previous ludling observations. (ii) The iterative infix -Vg- interrupts the base preceding and copying every source vowel from right-to-left not from left-to-right, as opposed to the previous accounts. (iii) The Turkish iterative infixes have a fixed (unchanging) phonological template (NO) in which there is no way of branching. Our -Vg- pattern analysis and templatic account can explain why long vowels are shortened and why the coda consonant is displaced in the copied form. Accordingly, since there is no possibility for the branching of the rhyme or nucleus on the infix template, only the vowel content is copied from the source nucleus to the infix, not the vowel length or coda consonant. Note that our -Vg- infixation pattern also finds empirical support from various languages such as Basque and Tagalog, which are also argued to have -VC- infixal pattern in their ludlings. As a result, we argue that the fixed template analysis for Turkish iterative infixes minimizes the cognitive burden since all one can do is limited to the template (no complex operations in the system).

Keywords: Iterative infixation in Turkish ludlings, infixes, the bird language, phonological templates, phonology-morphology interface.

Öz

Sonekleme ve önekleme işlemleriyle karşılaştırıldığında içekleme, bağımlı bir biçimbirim bir tabanın içine yerleştirildiği nadir bir biçimbilimsel süreçtir. Dilbilgisel içeklerin çoğu esasen önek ya da sonek oldukları için alanyazında gerçek içek olarak kabul edilmemekte, sesbilimsel sebeplerden ötürü içek biçimiyle karşımıza çıktıkları söylenmektedir. Biz bu çalışmada, Yu'yu (2007) temel alarak, Türkçedeki yinelemeli söz oyunlarında gerçek içek bulunduğunu ileri sürmekteyiz. Buradan hareketle çalışmamızın üç temel iddiası bulunmaktadır: (i) Türkçe söz oyunlarındaki gerçek içekler, önceki çalışmaların yaptığı gözlemlerin aksine, -gV- değil -Vg- kalıbına sahiptir. (ii) Yinelemeli -Vg- içeki, önceki açıklamaların aksine, tabandaki her kaynak ünlüyü soldan sağa değil, sağdan sola kopyalayıp bu ünlünün öncesine yerleşerek tabanı bölmektedir. (iii) Türkçedeki yinelemeli iç ekler, dallanmanın mümkün olmadığı sabit (değişmeyen) sesbilimsel bir şablona (NO) sahiptir. Yaptığımız bu -Vg- kalıbı çözümlemesi ve

* Assist. Prof. Dr., Yıldız Technical University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Western Languages & Literatures, e-mail: semrabaturay@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2231-361X.

şablon açıklaması uzun ünlülerin kopyalanmış oldukları formda neden kısaltıldıklarını ve ünsüz çiftlerindeki ikincil ünsüzün (son ünsüz) neden kaybolduğunu açıklayabilmektedir. Buna göre, sabit şablon analizimizde uyak veya çekirdeğin dallanma olasılığı olmadığından, çekirdekten içe sadece ünlü içeriği aktarılırken, ünlü uzunluğu veya son ünsüz bu pozisyona kopyalanmamaktadır. Ayrıca -Vg- içikleme kalıbının Baskça ve Tagalogca gibi çeşitli dillerden örneklerle de desteklendiği ve bu dillerin de söz oyunlarında -VC- içikleme kalıbına sahip olduğu belirtilebilir. Çalışmada ayrıca, sistemde karmaşık işlemlere izin verilmemesi ve tüm işlemlerin sadece şablonla sınırlı olması nedeniyle Türkçe yinelemeli içekler için sabit şablon analizinin bilişsel yükü en aza indirdiği savunulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Türkçe söz oyunlarında yinelemeli içikleme, içekler, kuş dili, sesbilimsel şablonlar, sesbilim-biçimbilim arayüzü.

1. Introduction

Infixation is an unusual morphological process given that a bound morpheme is embedded into the base, as opposed to prefixation and suffixation, in which a suffix or prefix attaches to the end or beginning of the base, respectively (Greenberg, 1968; Ultan, 1975; Marantz, 1982; McCarthy, 1982; Payne, 1997; Yu, 2007, 2008, 2015 among the others). As an instance of infixation, consider (1a-c) from Leti, an Austronesian language spoken in the Leti Islands (Blevins, 1999). The infix *-ni-* interrupts the base, i.e. it precedes the first base vowel.¹

(1) Nominalizing Infix *-ni-* in Leti

a. kaati	'to carve'	k-ni-aati	'carving'
b. kasi	'to dig'	k-ni-asi	'act of digging'
c. kakri	'to cry'	k-ni-akri	'act of crying'

Adapted from Yu (2007, p. 29)

Infixation has been on the research agenda of linguistics for many decades and many studies have questioned the exact nature of infixation and how it appears in languages. In this regard, Yu (2007) argues that most of the grammatical infixation (the ones with a grammatical function) tend to be edge-oriented among languages because they are underlyingly adpositional (p. 188): i.e. the infixes close to the left edge are originally/historically prefixes while the ones near right edge of the base are originally suffixes. Accordingly, these edge-oriented ad-positional infixes are drawn inside of the bases so as to prevent phonologically/phonotactically ill-formed outputs in language. Then, infixation seems to be the result of the mismatch between morphology and phonology (Yu, 2007, p. 22).

On the basis of this phonology-morphology mismatch, Yu (2007) classifies infixes into two categories as the true infixes and false infixes (p. 184), by developing a hybrid model of diachronic and synchronic analyses as the synthesis of the previous accounts (Moravcsik, 1977; Kiparsky, 1986; McCarthy & Prince, 1986; Inkelas, 1990; Cohn, 1992; Prince & Smolensky, 1993; Halle, 2001 among the others). Accordingly, the originally adpositional infixes are "fake" (Yu, 2007, p. 193) as in the case of the nominalizing infix *-ni-* in Leti, which lodges near the left edge and is assumed to have been originally a prefix (Yu, 2007, p. 92). Certain phonological affixes, on the other hand, are literally "true" infixal, which cannot appear adpositionally under any circumstances and which can never be implemented without disrupting their morphological host. Language games and disguises that involve infixation such as Homeric infixation (*-ma-* insertion) (*saxophone* vs. *saxo-ma-phone*) (Yu, 2007, p. 184), diddly-infixation (*-diddly-* insertion) (*welcome* vs. *wel-diddly-élcome*)

¹ See Blevins (1999) and Yu (2007) for the details of the infixation in Leti.

and iterative infixal ludlings among languages are the most typical examples of true infixation (Yu, 2007, p. 198). Consider the examples in (2a-d) from Hausa.

(2) Iterative Infixal Ludling in Hausa (-gVdV)

- a. kàasúwáa ‘market’ → kà-gàdà-sú-gúdí-wáa
 b. búuláalàa ‘whip’ → bù-gùdù-lá-gádá-làa
 c. tàakàlmíi ‘shoe’ → tà-gàdà-ká-gádá-lmíi
 d. màimúnàa ‘person name’ → mà-gàdà-imú-gúdí-nàa

Yu (2008, p. 517)

Given in (2a-d), the inserted string -gVdV- is argued by Yu (2007, 2008) to copy every nucleus of the original syllable except the final one as an instance of true infixation in Hausa, a Chadic language spoken in the northern half of Nigeria (Alidou, 1997).

In line with the definition and analysis of infixation given in Yu (2007, 2008), the present study argues that Turkish has true infixation which is known as *Kuş Dili* (the Bird Language), a language game to disguise the conversation (3a-b).

- (3) a. Ben sen-i sev-iyor-um. ‘I love you.’
 I you-Acc love-Prog-1stAgr

- b. Be-ge-n se-ge-ni-gi se-ge-vi-gi-yo-go-ru-gu-m.
 -gV- -gV- -gV- -gV- -gV- -gV- -gV-

The ludling version of the sentence in (3a) is assumed to be as given in (3b) by Şahin (2008) and Suzuki (2021). Accordingly, each vowel in the word is repeated (copied) by adding the velar consonant /g/ before this vowel and hence a new syllable is created (-gV).

We propose that the -gV- segmentation given in (3b) for the copied part is only an assumption which is merely a result of dividing the syllables as in orthography as the native speakers of Turkish intuitively tend to do. When we consider the constituent structure of these iterative ludlings, on the other hand, we observe that -gV- segmentation falls short of explaining the facts observed with respect to long vowels and consonant clusters. What we offer instead is that the copied part is NOT -gV- but -Vg- as given in (4).

- (4) B-eg-en s-eg-en-ig-i s-eg-ev-ig-iy-og-or-ug-um.
 -Vg- -Vg- -Vg- -Vg- -Vg- -Vg- -Vg-

Given in (4), every base vowel (V) is copied iteratively with the insertion of /g/ in this iterative infixal ludling. As a novel attempt, we argue that: (i) the iterative part in Turkish ludlings is the true infix in the sense of Yu (2007); (ii) the true infix has -Vg- pattern as in (4) not -gV-, contrary to Şahin (2008) and Suzuki (2021). Accordingly, we claim that the iterative infix -Vg- interrupts the base before every vowel by copying the relevant source vowel. In other words, our claim is that the copying is not from left-to-right as opposed to the previous accounts but from right-to-left in Turkish iterative infixal ludling similar to the ones in Tagalog (Nagaya & Uchihara, 2021) and Basque (Ishizuka, 2021). The reason why we adapt this novel -Vg- analysis instead of -gV- comes with the presence of long vowels (5a) and consonant clusters (5b) on the bases.

2. True vs. False Infixation, Ludlings and Iterative Infixes

In the past literature, there are many studies on infixes and infixation which focus on both empirical and theoretical aspects of the issue. For instance, recall from the previous section that infixes have been argued to be prefixes or suffixes on their origin. This argument stems from the *Phonological Readjustment Theory* according to which infixes are underlyingly prefixes or suffixes which are obscured by synchronically motivated morpho-phonological factors (Moravcsik, 1977; McCarthy & Prince, 1993a; Prince & Smolensky, 1993; Halle, 2001). For another theory on the origin of the infixes, *-Phonological Subcategorization theory-* infixes subcategorize for a phonological unit, but not for a morphological one (Broselow & McCarthy, 1983; Kiparsky, 1986; McCarthy & Prince, 1986; Inkelas, 1990; Cohn, 1992; Anderson, 1992). According to this view, infixes seem to be the phonological result of the mismatches between boundaries of phonological and morphological categories. In contrast to these two theories, Yu (2007) offers a study of infixation by adopting a hybrid and more comprehensive analysis (diachronic and synchronic). Regardless of their differences in details, these three approaches all share three common views that on infixation: (i) the majority of infixes are prefixes or suffixes originally; (ii) they appear as infixes as a result of certain phonological/phonotactic restrictions; and (iii) there must be some pivots on the base for infixation that only attract infixes and not simple prefixes or suffixes.

Recall from section 1 that there are some cases in which the occurrence of infixation is triggered by the edge asymmetry between phonology and morphology. Accordingly, Yu (2007) calls the affixes appearing in such infixation processes as "fake" infixes since are originally adpositions (prefixes or suffixes) (p. 192). Then, the relevant question is if there is any true infixation. Yes, there are true infixes as well. While the majority of infixes are "fake" in the sense that their subcategorization limitations do not need an essentially intramorphemic distribution, "true" infixes do exist (Yu, 2007, p. 198). Language games and disguises that involve infixation such as Homeric infixation, *diddly*-infixation in English and iterative infixal ludlings are considered the instances of true infixation (Yu, 2007, 2008; Elfnerand & Kimper, 2008; Mattiello, 2103).

Let us first provide the details regarding the distinction between true vs. false infixation in section 2.1 and then discuss the connection between ludlings and iterative infixes in section 2.2, which builds the basis for our analysis of Turkish iterative infixes.

2.1. True vs. False Infixation

Though usually appearing in Austronesian, Austroasiatic and several Native American languages such as Tagalog, Khmer and Malay (Ultan, 1975; Moravcsik, 2000; Halle, 2001; Goudswaard, 2004; Wilson, 2014; Bacovcin & Freeman, 2016; Harizanov, 2017), infixation may also appear in languages such as English (7a-c) as a special and easily identifiable morphological process in that a morpheme is placed in the middle of a word (McCarthy, 1982; Yu, 2007, 2008, 2015).

(7) Expletive Infixation Examples from English

- | | |
|--------------|-----------------------------|
| a. perháps | per- <i>bloody</i> -haps |
| b. fantástic | fan- <i>fuckin</i> -tástic |
| c. Kalamazóo | Kalama- <i>goddamn</i> -zoo |

Adapted from Yu (2007, p. 1)

Regarding (7a-c), Yu (2007) claims that the expletives *-bloody-*, *-fuckin-* and *-goddamn-* interrupt the bases, which turn into meaningless parts after infixation. Note that these parts belong to meaningful non-discontinuous bases (*perhaps*, *fantastic* and *Kalamazoo*) before infixation. Accordingly, *-bloody-*, *-fuckin-* and *-goddamn-* are considered as infixes by Yu (2007, p. 2). However, these expletives can also be formed using both “infixing” and “prefixing” variations (8a-c).

(8)	<u>Infixation</u>	<u>Prefixation</u>
a. fantastic	<i>fan-bloody-tastic</i>	<i>bloody-fantastic</i>
b. Minnesota	<i>Minne-bloody-sota</i>	<i>bloody-Minnesota</i>
c. Alabama	<i>Ala-bloody-bama</i>	<i>bloody-Alabama</i>

Adapted Yu (2007, p. 198)

Regarding the examples given in (8a-c), Yu (2007) argues that the expletive comes up as a prefix when the stressed foot’s left edge and the left edge of a base meet. The expletive appears infixing if the left edge of the stem is positioned to the left of the stressed foot (e.g., *fan-bloody-(tástic)*).

In relation to this infix-prefix dichotomy, Yu (2007) gives another example from Toratan (Ratahan), an Austronesian language in Sulawesi (Himmelman & Wolff, 1999), in that an infix (9a-c) is prefixing to the first vowel of the base (9d).

(9)	The Past Agent Voice Marker in Toratan		
a. kukuk	‘cry out’		<i>k-um-ukuk</i>
b. suq	‘enter’		<i>s-um-úq</i>
c. lompuq	‘go out’		<i>l-um-ompuq</i>
d. empo	‘sit’		<i>m-empo</i>

Yu (2007, p. 91)

Given in (9a-d), the past tense agent voice marking infix *-(u)m-* must fall before the first vowel in Toratan. If the bases begin with a consonant, *-um-* follows the initial consonant and it is infixing as in (9a-c). However, the allomorph *m-* is prefixed if there is a vowel-initial base (9d).

Now, let us introduce another conflict which comes with the infixation in Latin (10a-b).

(10)	Imperfective Form in Latin		
a. rup	ru-m-p		‘break’
b. si	si-n		‘allow’

Adapted from Yu (2007, p. 6)

Given in (10a-b), the imperfective infix in Latin *-m-* (10a) has the suffixal allomorph *-n* (10b), which is an instance of the infix-suffix dichotomy similar to prefix-infix dichotomies in English and Toratan. The nasal occurs as suffixing (10b) once the base ends in a vowel. In this regard, if *-n-* was suffixed in consonant final bases as in (10a), the output would be ineligible because of the ill-formed coda-onset cluster (**rup-m*).

To elaborate on this prefix-infix vs. suffix-infix dichotomies, Yu (2007) shows that grammatical infixation appears near edges, -right or left edge of the base- in many languages which employ infixation. Yu (2007) takes this fact as an indication of prefixal and suffixal nature of infixes, i.e. what seems to be an infix was actually a prefix or a suffix

in the origin. They develop as infixes, i.e. they are drawn inside the bases in order to prevent phonologically/phonotactically ill-formed outputs in a particular language. Then, infixation seems to be the result of the mismatch between morphology and phonology. According to Yu (2007), such grammatical infixes are “false” infixes, which are originally (or historically) either prefixes or suffixes that locate at the edges as their prefixal or suffixal equivalents. However, the true infixes have no prefixal or suffixal versions (both in synchronic and diachronic senses) but they always interrupt the base.

See Homeric *-ma-* infix in (11) as one of the most prominent examples of true infixation in American English.

- (11) Homer: Well, honey, what do you like? Tuba-*ma*-ba? Oba-*ma*-bo? That one?
Saxa-*ma*-phone?

Homer: A hundred bucks? For a comic book? Who drew it, Micha-*ma*-langelo?

Adapted from Yu (2007, p. 184)

The infix *-ma-* used in (11) is known as a Homeric infix because it was created and made popular by Homer Simpson, the main character of the cartoon *the Simpsons* (Yu, 2007). According to Yu (2007), *-ma-* is one of the particular instances of real infixation because it never surfaces at the edges of a base. Instead, it must interrupt it. See (12a-d) for further examples of the Homeric infix *-ma-*.

- | | | | | |
|------|-----------|------------------------|--------------|---------------------------|
| (12) | a. 'σσ,σ | 'σσ- <i>ma</i> -,σ | c. ,σσ'σσ | ,σσ- <i>ma</i> -'σσ |
| | saxophone | saxo- <i>ma</i> -phone | Mississippi | Missi- <i>ma</i> -ssippi |
| | telephone | tele- <i>ma</i> -phone | Alabama | Ala- <i>ma</i> -bama |
| | b. 'σσ,σσ | 'σσ- <i>ma</i> -,σσ | d. ,σσ'σσσ | ,σσ- <i>ma</i> -'σσσ |
| | feudalism | feuda- <i>ma</i> -lism | hippopotamus | hippo- <i>ma</i> -potamus |
| | secretary | secre- <i>ma</i> -tary | hypothermia | hypo- <i>ma</i> -thermia |

Adapted from (Yu, 2007, p. 193)

Given in (12a-d), the infix *-ma-* chooses a disyllabic trochaic foot to the left. For instance, regardless of whether the primary emphasis is on the first or the third syllables (12a-b) or (12c-d), the infix, *-ma-*, always follows the second unstressed syllable on bases. Regarding the Homeric infixation, Yu (2007) questions if *-ma-* is still likely to appear after the second syllable when the input is disyllabic as in (13a-d).

- | | | | | |
|------|----------|-------------------|-----------|--------------------|
| (13) | a. party | *party- <i>ma</i> | c. purple | *purple- <i>ma</i> |
| | b. piggy | *piggy- <i>ma</i> | d. table | *table- <i>ma</i> |

Adapted from Yu (2007, p. 195)

As seen in (13a-d), the suffixal occurrence of *-ma* gives an ill-formed output. Accordingly, Yu (2007) argues that *-ma-* is a true infix in English, which has no prefixal or suffixal versions (both in synchronic and diachronic senses) but they always interrupt the base.

Another true infix example is again from the TV show *the Simpsons*: Diddly-infixation, which is an expletive infix popularized by Ned Flanders on the Simpsons (Elfnerand & Kimper, 2008; Mattiello, 2013). Consider (14a-b).

- (14) a. wélcome → wel-*diddly*-élcome
 b. áction → ac-*diddly*-áction

Elfnerand & Kimper (2008, p. 150)

Given in (14a-b), Elfnerand & Kimper (2008) describe *-diddly-* infixation as including reduplicating the rhyme of the stressed syllable and infixing the meaningless form *diddly* into a base with initial stress. Note that *-diddly-* is a true infixation since it has no suffixal or prefixal form (Elfnerand & Kimper, 2008) as (15a-b) show.

- (15) a. wélcome → **diddly*-wélcome
 b. áction → **diddly*-áction

Elfnerand & Kimper (2008, p. 150)

To sum up, *-diddly-* is also a true infix similar to the Homeric *-ma-* in English, which always interrupt the base. Note that these infixes are not the only examples of true infixes. Yu (2007) also considers iterative infixes as true infixes. The next section will be discussing iterative infixal ludlings as the instances of true infixation.

2.2. Ludlings and Infixation

As language games which are used to hide conversations between kids, teens, and/or parents, ludlings are defined as systematic processes that change the phonological forms of genuine words to their ludling counterparts (Laycock, 1972; Davis, 1994; Bagemihl, 1995; Nevins & Vaux, 2003; Nevins & Endress, 2007; Vaux, 2011). Bagemihl (1988, p. 181) classifies ludlings into three groups as templatic, reversing and infixing.

Infixes in ludlings occasionally apply iteratively, which distinguishes infixing ludling from grammatical infixation (Yu, 2007, p. 203). Accordingly, Yu (2008) argues that infixation does not have to be iterative but if an affix is iterative, it must be an infix: there is no iterative prefixation or suffixation game in any language (p. 517). Let us illustrate three instances of iterative infixal ludlings from Albanian, Colombian and Tigrinya in (16), (17a-c) and (18a-d) respectively so as to exemplify the true iterative infixation pattern.

- (16) Albanian Iterative Infixal Ludling
 ruga ‘street’ → *xhruxhga* [dʒrudʒga]

Adapted from Yu (2008, p. 516).

Given in (16), the infix “*xh*” [dʒ] is inserted before each source syllable in the Albanian ludlings (Pound, 1963), which is called as “*gjuha e zoqve*” (the tongue of the birds) (Yu, 2008, p. 516).

Another instance of the infixal ludling is from the Colombian dialect of Spanish (17a-c) in which *-pV-* infixes after every syllable of the word, which is known as the Jerigonza word game (Piñeros, 1998).

- | (17) | Source | Gloss | <i>-pV-</i> Infixation |
|------|--------------|-----------|------------------------|
| | a. can.ción | ‘song’ | càm.pa.cióm. |
| | b. ma.és.tro | ‘teacher’ | mà.pa.ès.pe.tró.po |
| | c. pájaro | ‘bird’ | pà.pa.jà.pa.ró.po |

Adapted from Yu (2008, p. 518).

In the Colombian Spanish dialect, *-pV-* appears after every syllable of the word by copying the previous vowel (17a-c). Yu (2008) notes that the outputs in the Colombian

ludling display a rhythmic alternation of stressed and unstressed syllables in that every source syllable has a main or secondary stress while the contrastive stress pattern of the source word is neutralized (p. 518).

As the third example of the iterative infixes, see (18a-d) for two patterns of ludlings in Tigrinya (an Ethio-Semitic language) (Bagemihl, 1988).

(18)	Tigrinya Natural Lg	Play Lg 1	Play Lg 2	
	a. s'ähifu	s'ägä-ħigi-fugu	s'ägä-ħigi-fugu	'he wrote'
	b. bič'a	bigi-č'aga	bigi-č'aga	'yellow'
	c. ʔintay	ʔigün-tagay	ʔigi-nigi-taga-yigi	'what'
	d. k'arma	k'agar-maga	k'aga-rigi-maga	'gnat'

Adapted from Yu (2007, p. 203)

Yu (2007) points out that there are two types of language game in Tigrinya (18a-d) both of which entail inserting *-gV-* after each vowel, where V is a copy of the preceding vowel. However, the output specifications for these two language games differ when there is a coda consonant. On the one hand, the word-internal consonant clusters and word final consonants are preserved in Play Language 1 (as in (18c-d) for Play Lg 1). In Play Language 2 (Play Lg 2), on the other hand, all closed syllables are removed from the source word by inserting /i/ after the final consonant of the closed syllable. In (18c-d) this occurs after the /n/ and /y/ respectively and the new syllables are again followed by the *-gV-* infix (Yu, 2007, p. 203).

In sum, iterativity is directly related to infixation but not prefixation or suffixation. Therefore, the iterative infixal ludlings are instances true infixation although iterative infixes appear in different phonological shapes and locations on the base as given in the examples (16-18a-d).

After having discussed the basic characteristics of the iterative infixal ludlings and how they are positioned inside the bases among different languages, in the next section we will provide Turkish data consisting of an iterative infixal ludling known as *Kuş dili* (The bird language).

3. An analysis of Iterative Infixal Ludlings in Turkish

Recall Yu's (2007) division between false vs. true infixation given in section 2.1 in that true infixes are claimed to be inherently infixal, and they never appear adpositionally. Following the definition of the true infixation provided by Yu (2007), the present study makes the following argument: (i) Turkish has true infixation in iterative infixal ludlings. (ii) The infix in Turkish iterative ludlings has *-Vg-* pattern not *-gV-* one. (iii) This iterative infix in *-Vg-* pattern is represented via a fixed, non-branching phonological template (NO) on the constituent structure.

Let us first introduce Turkish iterative ludlings and present Suzuki's *-gV-* account based on the prosodic analysis of the iteratives in section 3.1. Then, in section 3.2 I will discuss the novel idea of *-Vg-* pattern and a fixed NO template for Turkish infixes in the light of the constituent structure analysis. We provide empirical evidence for our analysis based on the facts coming with the consonant clusters and long vowels. In section 3.3, we will finally present cross-linguistic support for our claim on *-VC²* infixation and its fixed

² The capital letter C stands for the languages specific consonant that occurs with the copied vowel in the iterative infixation.

Given in (21a-c), Suzuki (2021) claims that source syllables (non-italic), which are on the left side of the domain indicated between parenthesis (), are assigned a falling contour (L), and inserted syllables (-gV-) (given as italic on right side of the domain) are assigned a rising contour (H) according to her waveform and spectrogram analyses. Then, she also claims that the vowel in the source syllable is shorter than the vowel of the inserted -gV- sequence as in (21a). This implies that the source vowel is shortened but the copy one is lengthened in the case of infixation if the source vowel is long before infixation as in (21a).

Although she (2021) provides a significant account showing that Turkish has iambic foot in which iterative infixes occur, Suzuki's analysis of infixation is not without problems. The segmentation of the iterative infixal ludling, as -gV-, falls short of explaining the empirical facts with respect to the vowel length and consonant clusters in the iterative ludlings. As a counter-argument to Suzuki (2021), we argue that iterative infixes in Turkish have a -Vg- pattern with a fixed non-branching NO constituent structure. The evidence for this comes with the fact that the -gV- pattern cannot explain the iterative ludlings with consonant clusters and long vowels in an economic and natural way as will be discussed in 3.2.

3.2. Turkish Iterative Infixation: -Vg- Pattern

As pointed out in the previous section, we propose that the iterative infix in Turkish g-type ludlings has -Vg- pattern as given in (22b) but not -gV-.

- (22) a. Ben sen-i sev-iyor-um 'I love you'
 I you-Acc love-Prog-1stAgr
- b. B<*e.g*>en s<*e.g*>e.n<*i.g*>i s<*e.g*>e.v<*i.g*>i.y<*o.g*>o.r<*u.g*>um.
 -Vg- -Vg- -Vg- -Vg- -Vg- -Vg- -Vg-

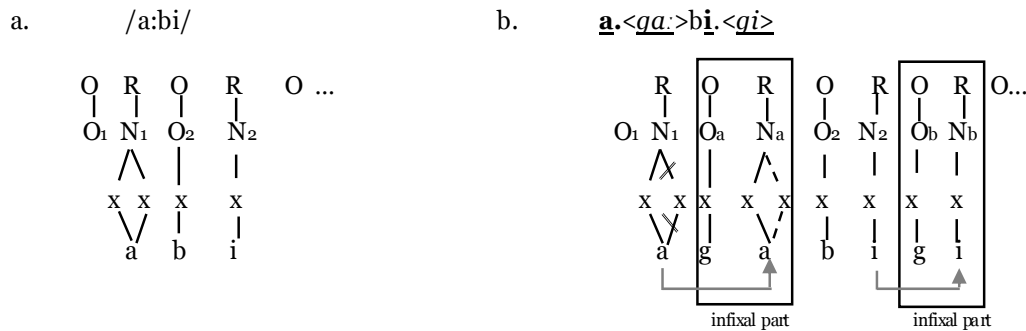
Given in (22b), which is the iterative infixal ludling form of (22a), we do not take the syllabification conventions (noted with a dot) into the consideration to identify the infix pattern in Turkish since a syllabification-based analysis as in Suzuki (2021) is under the influence of orthographic syllabification, and makes it impossible to explain what the true infixation pattern is and how infixation is formed in phonological terms. Instead, we argue for an infixation pattern (<-Vg->) based on the constituent structure analysis which is made up of onsets (Os), rhymes (Rs) and also nuclei (Ns) as we will discuss in the following steps.

Going back to our iterative infixation analysis given in (22b), we argue that -Vg- is inserted before every vowel on the base by copying the source vowel. The reason why we adapt a -Vg- analysis instead of -gV- is that the bases with long vowels and/or consonant clusters imply that the direction of the copying must be from right-to-left not from left-to-right in Turkish iterative infixes. Compare -Vg- and -gV- analyses for Turkish iterative infixal ludlings given in (23a-d).

	<u>-Vg- Analysis (right-to-left copying)</u>	<u>-gV- Analysis (left-to-right copying)</u>	
a. a:bi	$\langle a.g \rangle \mathbf{a}.b \langle i.g \rangle \mathbf{i}$ ↑ ↑	? $\mathbf{a}.\langle ga \rangle \mathbf{b}i.\langle gi \rangle$	'big brother'
b. sirkeci	$s \langle i.g \rangle \mathbf{i}r.k \langle e.g \rangle \mathbf{e}.c \langle i.g \rangle \mathbf{i}$ ↑ ↑ ↑	? $\mathbf{s}i.\langle gir \rangle .k\mathbf{e}.\langle ge \rangle c\mathbf{i}.\langle gi \rangle$	(a place name)
c. a:hiret	$\langle a.g \rangle \mathbf{a}h \langle i.g \rangle \mathbf{i}r \langle e.g \rangle \mathbf{e}t$ ↑ ↑ ↑	? $\mathbf{a}.\langle ga \rangle \mathbf{h}i.\langle gi \rangle \mathbf{r}e.\langle get \rangle$	'afterlife'
d. kurt	$k \langle u.g \rangle \mathbf{u}rt$ ↑	? $\mathbf{k}u.\langle gurt \rangle$	'wolf'

Given (23a-d), there are two points that must be addressed regarding the -gV-pattern analysis of Suzuki (2021). The first one is shown in (23a and c). In the second column of these examples, the initial long vowel of the original (source) form (bold) appears to be copied to the second vowel position in the case of iterative infixation according to the -gV-analysis (left-to-right copying). See (24a-b) for the constituent structure representation of $\mathbf{a}.\langle ga \rangle \mathbf{b}i.\langle gi \rangle$ for a deeper understanding of the problem in -gV- pattern.

(24) -gV- Analysis

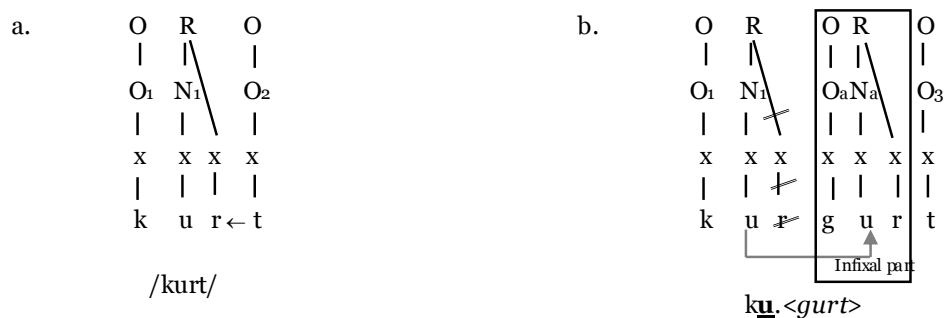


In (24a-b), we represent -gV- analysis of Suzuki (2021) following the constituent structure offered in Kaye, Lowenstamm and Vergnaud (1990) and Baturay-Meral (2020), which always begins with an O (onset) even for the vowel initial words as in (24a)⁶. The first vowel (N₁) is long in the bare form in (24a). In the iterative form presented in (24b), on the other hand, the second tier under N₁ is delinked and as a result of this, the source vowel is shortened. However, the copy vowel which is hosted in N_a, is still long, i.e. which has two timing tiers. Accordingly, if the second vowel (the long one) in N_a were really the copy ($a-ga:-bi-gi$) as predicted by -gV- analysis of Suzuki (2021), it must be accounted why the original vowel (the first one) ($a:bi$) is shortened in the iterative form ($\mathbf{a}.\langle ga \rangle \mathbf{b}i.\langle gi \rangle$). Note that the same discussion is also valid for (23c) ($\mathbf{a}.\langle ga \rangle \mathbf{h}i.\langle gi \rangle \mathbf{r}e.\langle get \rangle$) where the original vowel is shortened although the copy one is still long.

As the second problematic point of -gV- analysis comes with the medial and final consonant clusters in (23b and 23d) respectively, where the rhyme has a coda /r/ in both cases. Consider (25a-b) for the constituent structure of (23d) *kurt* vs. *kugurt*.

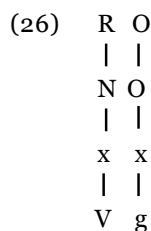
⁶ In Baturay-Meral (2020), the constituent structure always end in an O while it ends in an N in Kaye, Lowenstamm and Vergnaud (KLV) (1990), which is not relevant to the present discussion. See Baturay-Meral (2020) and KLV (1990) for the details.

(25) -gV- Analysis

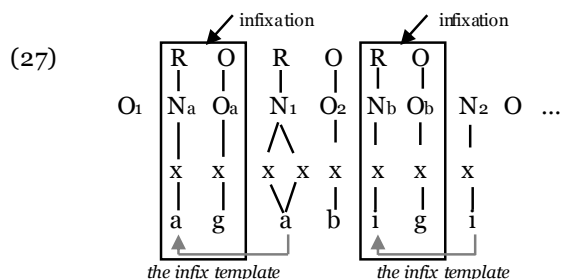


Given in (25a), the vowel /u/ and the consonant /r/ are under the same rhyme, /kurt/. According to the Coda Licensing Principle (Kaye, 1990 p. 311), post-nuclear rhymal positions must be licensed by a following onset. Then /t/ (O₂) licenses /r/, which means that /t/, /r/ and /u/ in (25a) are phonologically related to each other. In the iterative form ku.<gurt> (25b), in which the first vowel (N₁) is assumed to be the original one, it seems that not only the nucleus (N₁) but also the whole rhyme with the coda /r/ is copied from left-to-right. Then, /r/ under the right branch of the source rhyme is deleted as in (25b). If the first vowel under the N₁ in (25b) were the original one in ku.<gurt> as predicted in the -gV-analysis, then it must be explained why the coda consonant /r/ appeared on the copied part (ku-gurt) and why it was deleted from the original one (ku[ø]-gu[r]t). These questions are also valid for the -gV- analysis of si.<gir>.ke.<ge>.ci.<gi> given in (23b).

According to Yu (2007), repetitive ludling infixation generally correlates with a decrease in phonological complexity to minimize the cognitive load of understanding the encoded words (p. 216). Contrary to this, the -gV- analysis adds some additional deletion and/or insertion processes to the cognitive load as given in (24a-b) and (25a-b). The present study, on the other hand, has two claims following Yu's (2007) minimal cognitive burden proposal for the iterative infixes: (i) Turkish iterative infixes has -Vg- pattern, which is copied from right-to-left iteratively in ludlings; (ii) the copied -Vg- has a fixed (unchanging) template in terms of constituent structure. This is given in (26).

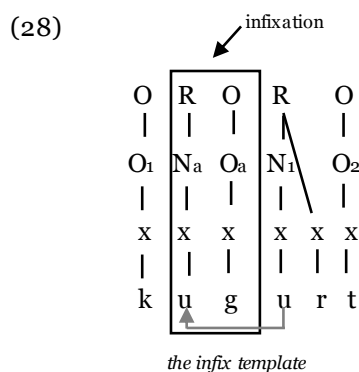


Given in (26), the shape of the infixal -Vg- template is strictly unchanging in terms of timing tiers and branching of constituents in our analysis. In the -Vg- template, there is only one timing slot under each constituent and there are no branching constituents, and this can explain why long vowels are shortened and why the coda consonant is displaced in the copied form. See the constituent structure representation of our -Vg- infixing pattern for /a:bi/ in (27): <a.g>a.b<i.g>i.



In our novel *-Vg-* infixing account for Turkish iterative ludlings, the fixed infix template RO (rhyme/onset) interrupts the base by preceding and copying every base N (nucleus) iteratively from right- to-left. In (27), for instance, the infixal $N_a O_a$ and $N_b O_b$ pairs interrupt the base by infixing before the source nuclei, N_1 and N_2 respectively⁷. Since there is no possibility for branching rhyme or nucleus in the fixed infix template, only the vowel content is copied from the source nuclei (from N_1 to N_a and N_2 to N_b). It means that neither length nor a coda consonant can be copied to the infix template since there is no place for branching nucleus or rhyme on the structure: The copying process is limited to what is permitted by the fixed template.

Let us analyze the infixal ludling form of /kurt/ in our *-Vg-* pattern ($k < u.g > \underline{u}rt$) in (28).



As given (28), the infix template $N_a O_a$ attaches to the base by preceding the first vowel (N_1). Then the content of the vowel /u/ is copied from right-to-left (N_1 to N_a). Since the infix template is fixed – no way of rhyme or nucleus branching-, the coda consonant /r/, which occurs under the right branch of the source rhyme, cannot be copied to the infix. Then, we get the correct output without any stipulative deletion and/or insertion processes.

To sum up, iterative ludling infixation must be associated with a corresponding reduction in phonological complexity in order to minimize the cognitive strain of processing the encoded words since disguising the content in the conversation is cognitively burdensome (Yu, 2007 p. 216). The *-gV-* analysis, on the other hand, adds some additional deletion and insertion procedures to the cognitive burden. As a result, we offer a *-Vg-* pattern in Turkish for these iterative infixes, in which the direction of copying is from right-to-left rather than left-to-right. In our system, each constituent in iterative template (rhyme, nucleus and onset) has only one tier so there is no way of coda or length copying. Accordingly, we argue that the fixed template analysis for Turkish iterative ludlings

⁷ Note that the first *-ag-* in $<a.g>a.b<i.g>i$ might look like a prefix in a misleading way since it appears word initially. However, it is not a prefix. The vowel initial words must begin with an O on the constituent structure due to some phonological reasons even if they have no initial consonants (KLV, 1990; Baturay-Meral, 2020). Also, it is obvious when attached to consonant initial words that the *-Vg-* infix interrupts the base of the word, acting like an infix ($k < u.g > \underline{u}rt$).

minimizes the cognitive burden since all one can do is limited to the template (no complex operations in the system).

Note that our *-Vg-* infixation pattern also finds empirical support from various languages such as Basque and Tagalog, which are argued to have *-Vg-* infixal pattern in their ludlings (Ishizuka, 2021; Nagaya & Uchihara, 2021). We are going to discuss these cases in section 3.3.

3.3. *-Vg-* Pattern in Other Languages: Evidence from Basque and Tagalog

The *-VC-* analysis of iterative infixation is not new given that there are some studies which independently argue for the favor of *-VC-* pattern instead of *-CV-* for the iterative infixation in ludlings. Basque and Tagalog are two examples of such languages which have been argued to have *-VC-* pattern. In this section, we will discuss two more instances of the iterative infixation and check if our analysis is applicable to those cases. Let us first begin with the Basque case.

Similar to the Turkish iterative infixation, the iterative infixation of *-Vp-* in the Basque ludlings is argued to occur before every source vowel of the base (V represents a copy of the first vowel of the source nucleus) (Ishizuka, 2021). If there are some vocoid sequences of rising sonority that are tautosyllabic, only the first vowel is copied to the infix (from right to left in the *-Vp-* analysis) as in (29a-d).

(29)	Iterative Infixation in Basque		<u>-Vp- Analysis</u>		<u>-pV- Analysis</u>
a.	hitz lauz ‘by plain words’	→	h<ip>itz l<ap>a <u>uz</u>		*hi<pitz> la<pau <u>z</u> >
b.	hauts ‘break’	→	h<ap>a <u>uts</u>		*ha<pau <u>ts</u> >
c.	eu.ri ‘rain’	→	<ep>eu.r<ip>i		*e<pei.r>i<pi>
d.	ai.re ‘air’	→	<ap>ai.r<ep>e		*a<pai>.re<pe>

Adapted from Ishizuka (2021, p.27)

Given in (29a-d), *-Vp-* pattern of infixal ludlings in Basque is similar to Turkish. Accordingly, we propose a fixed template for the Basque iterative infixes, which has no branching rhyme or nucleus (30).

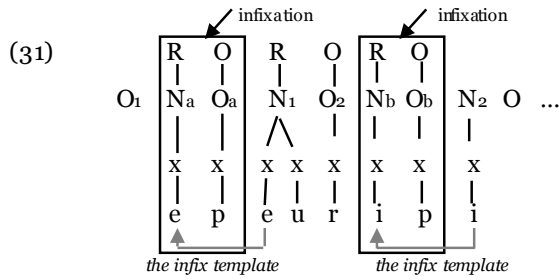
(30) The Fixed Infix Template in Basque

```

R O
| |
N O
| |
x x
| |
V p

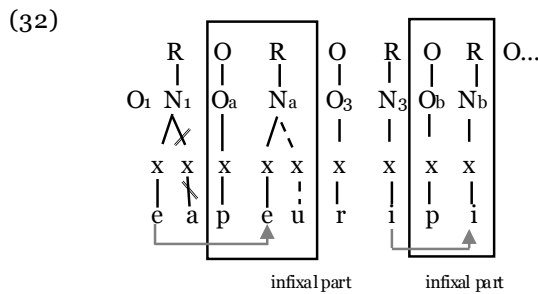
```

The fixed template analysis of *-Vp-* infixes explains why the second vowel of the original nucleus is not realized in the Basque infixation. See (31) for the representation of <ep>eu.i<ip>i (ludling form of *eu.ri*) (in 29c).



Notice that the representation in (31) which includes the fixed template analysis of the iterative infixes in Basque, <ep>eu.i<i.p>i is very similar to that of Turkish <a.g>a.i<i.g>i given in (27). The only difference between Basque <ep>eu.r<i.p>i and Turkish <a.g>a.b<i.g>i is that N₁ is branching for two vowels in the former case (31) while N₁ is branched only for length in the latter (27). Since the fixed infix template has no place for branching neither for nucleus nor for rhyme, only the first vowel of the base (N₁) is copied to the infix (N_a) in (31). Also, another copying occurs from N₂ to N_b under the same conditions.

If the infixal pattern were -pV- instead of -Vp, on the other hand, (provided by me as the last column of (29a-d), there would be deletion and insertion operations in infixation as represented in (32): i.e., deletion of /a/ from the N₁ and insertion of it to the copied N_a, which is not easy to process cognitively.



Note that this complicated pattern of infixation requires a lot of processing as opposed to Yu’s (2007) minimal cognitive burden analysis. Then -Vg- analysis of Ishizuka (2021) supports of our -Vg- infix pattern and fixed template analyses.

Another crosslinguistic support for our -Vc- analysis of the iterative infixation in ludlings comes from Tagalog, an Austronesian language of the Philippines (Yu, 2007, 2008; Nagaya & Uchihara, 2021). Consider (33a-d) where the -Vg- sequence is used after every onset.

(33)		<u>-Vg- Analysis</u>	<u>Iambic Disyllabic Strings</u>
a. sa	‘LOC’	→ s<a.g>á	(s<a.g>á)
b. ma.hál	‘expensive’	→ m<a.g>á.h<a.g>ál	(m<a.g>á) (h<a.g>ál)
c. naŋ.yá.ri	‘happened’	→ n<a.g>áŋ.y<a.g>á.r<i.g>i	(n<a.g>áŋ)(y<a.g>á)(r<i.g>i)
d. grú.po	‘group’	→ ?<u.g>rú.p<o.g>ó	(?<u.g>rú) (p<o.g>ó)

Adapted from Nagaya & Uchihara (2021, p.15)

Given in (33a-d), Nagaya & Uchihara (2021) propose that the sequence of -Vg- follows every onset rather than the infixation of -gV- in the Tagalog *g-word ludlings* as shown in (34a-d). Nagaya & Uchihara (2021) note that g-type of infixation is highly productive in Tagalog that it even takes place in loan words such as *grupo* ‘group’ (33d) (p. 9-14).

Now, let us see why Nagaya & Uchihara (2021) argue that -gV- analysis is inappropriate for the Tagalog iterative infixal ludling and instead of it they makes use of -Vg- pattern. Consider (34d) where the word begins with an initial consonant cluster ‘grupo’ ‘group’.

(34)	The G-word Ludling in Tagalog		-gV- Analysis
a.	sa ‘LOC’	→	sa.gá sa.<gá>
b.	ma.hál ‘expensive’	→	ma.gá.ha.gál ma.<gá>.ha.<gá>l
c.	naŋ.yá.ri ‘happened’	→	na.gán.ya.gá.ri.gí na.<gán>.ya.<gá>.ri.<gí>
d.	grú.po ‘group’	→	?u.grú.po.gó *?ru.<gú>.po.<gó> ⁸

Adapted from Nagaya & Uchihara (2021, p. 13-15)

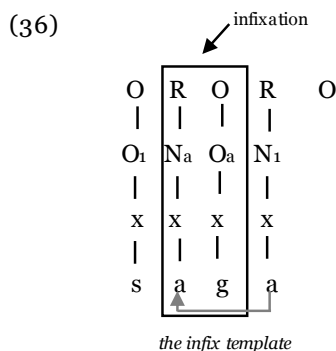
Nagaya & Uchihara (2021) argue that the -gV- infixation analysis of *grú.po* yields *[?ru.gu.po.go], which does not correspond to the attested form. However, the form ?<u.g>r.po.g>ó is correctly anticipated by the -Vg- infixation analysis. Also, as the second point, stress remains on the original nucleus not on the copied one as predicted by the -Vg- infixation analysis. Accordingly, stressed nuclei occur as the iambic disyllabic strings (33a-d). Nagaya & Uchihara (2021) note that the original stress contrast is neutralized, and the stress is assigned to every second syllable counting from the beginning in the formation of G-words.

In the light of Nagaya & Uchihara’s claims on Tagalog iterative infixes, we propose an unstressable fixed template for the iterative infixes in Tagalog.

(35) The Unstressable Fixed Infix Template in Tagalog



Similar to Turkish and Basque, we argue that the infix template is fixed - unstressable and no branching constituents given in (36).



⁸ See Nagaya & Uchihara (2021) for appearance of the word initial ?.

As given in (36), the infix template ($N_a O_a$) interrupts the base after the onset. The stress on the source nucleus N_1 is not copied to N_a since it is not a stressable nucleus. Then, the iambic stress appears in the disyllabic string ($s\langle a.g \rangle \acute{a}$), which is claimed to be a phonological word, in which only one infix can occur (Nagaya & Uchihara, 2021).

As discussed in the present section, our $-Vg-$ infix pattern and fixed template proposal find cross linguistic support from Basque and Tagalog which employ similar iterative infixal ludlings.

4. Conclusion

Following Yu's (2007) true vs. false infixation account, the present study argues that Turkish has true infixation in iterative ludlings.

(37) B-eg-en s-eg-en-ig-i s-eg-ev-ig-iy-og-or-ug-um.
 -Vg -Vg- -Vg- -Vg- -Vg- -Vg- -Vg-

The proposal is that the true infix has $-Vg-$ pattern as in (37) not $-gV-$, contrary to Şahin (2008) and Suzuki (2021). Accordingly, the iterative infix $-Vg-$ attaches to the base by preceding and copying every vowel on the base. It means that the copying is not from left-to-right as opposed to the previous accounts but from right-to-left in Turkish iterative infixal ludling as in Tagalog (Nagaya & Uchihara, 2021) and Basque (Ishizuka, 2021). The reason why we adapt this novel $-Vg-$ analysis instead of $-gV-$ for Turkish comes with the facts regarding to the long vowels and consonant clusters on the bases. Following Yu's (2007) minimal cognitive burden proposal for the iterative infixes, we claimed that the infix pattern $-Vg-$ has a fixed template (38), which has only one timing slot under each constituent and no *branching* constituents.

(38) R O
 | |
 N O
 | |
 x x
 | |
 V g

According to the infix template, all one can do is limited to the template since there is no room for length or coda consonant on it. In line with our $-Vg-$ analysis for Turkish iterative infixation, we also offered a fixed template account for Basque and Tagalog iterative infixes as well.

As a final point to be noted about Turkish infixes, the iambic foot mentioned by Suzuki (2021) might be suggested as the pivot (attracting point in the sense of Yu, 2015) for Turkish iterative infixes. Consider (39a-b).

(39)	$-Vg-$	Original Form	Gloss
a.	$\langle a.g \rangle a : \langle b.i.g \rangle i$	a:bi	'big brother'
	L H L H		
b.	$\langle s.i.g \rangle ir \langle k.e.g \rangle e \langle c.i.g \rangle i$	sirkeci	'Sirkeci (place name)'
	L H L H L H		

Given in (39a-b), the infix occurs on the left part of the iambic foot as opposed to Suzuki's (2021) analysis. In the $-Vg-$ analysis, the low pitch zone seems to attract the infix, which could be analyzed in detail as a future study.

References

- Akalın, L. S. (2000). Türkçesiz Türkçe ve Kuş Dili [Turkish without Turkish and the Bird Language], *Türk Dünyası Tarih ve Kültür Dergisi*, 162, 22-23.
- Aksan, D. (1968). Anadolu'da Islık Dili Araştırması Ön Raporu [Pre-Report of the Anatolian Whistled Language Research]. *Türköloji Dergisi*, 1(3), 49-64.
- Alidou, O. (1997). *A Phonological Study of Language Games in Six Languages of Niger*. Unpublished PhD Dissertation, Indiana University, Bloomington.
- Anderson, S. (1992). *A-morphous Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bacovcin, H. A., & Freeman, A. (2016). Infixation, Integration and Phonological Cycles: Evidence from Akkadian Verbal Morphology. In C. Hammerly and B. Prickett (Eds.), *Proceedings of NELS 46*, 51-58. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Bagemihl, B. (1988). *Alternate Phonologies and Morphologies*. Unpublished PhD Dissertation, University of British Columbia, Vancouver.
- Bagemihl, B. (1995). Language Games and Related Areas. In John Goldsmith (Ed.) *The Handbook of Phonological Theory*, 697-712. Oxford: Basil Blackwell.
- Başkan, Ö. (1968). Türkçe Islık Dili. *Istanbul Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 16(1), 1-10.
- Baturay-Meral, S. (2020). *The New Template Model and the Phonology-Morphology Interface in Turkish: the Parametric Hierarchical System and Universal Implications*. Amsterdam: LOT Publications.
- Blevins, J. (1999). Untangling Leti infixation. In *Oceanic Linguistics*, 38(2), 383-403.
- Broselow, E. & McCarthy, J. (1983). A Theory of Internal Reduplication. *Linguistic Review*, 3, 25-88.
- Cohn, A. C. (1992). The Consequences of Dissimilation in Sundanese. *Phonology*, 9(2), 199-220.
- Davis, S. (1994). Language Games. In R. E. Asher and J. M. Y. Simpson (Eds.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 1980-1985. Oxford: Pergamon Press.
- Elfner, E., & Kimper, W. (2008). Reduplication without RED: Evidence from Diddly-Infixation. In N. Abner & J. Bishop (Eds.), *Proceedings of WCCFL*, 150-158.
- Göksel, A. & Kerslake, C. (2011). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. London: Routledge.
- Greenberg, J. H. (1968). Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. In J. H. Greenberg (Ed.), *Universals of language*, 40-70. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Goudswaard, N. (2004). Infix Allomorphy in Ida'an-Begak. *Proceedings of AFLA 11, 2004*, ZAS Berlin, 89-102. Berlin.
- Halle, M. (2001). Infixation versus Onset Metathesis in Tagalog, Chamorro, and Toba Batak. In M. Kenstowicz (Ed.), *Ken Hale: A life in language*, 153-168. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Harizanov, B. (2017). The interaction between Infixation and Reduplication in Chamorro. In Jason Ostrove, Ruth Kramer, and Joseph Sabbagh (Eds.), *Asking the right questions: Essays in Honor of Sandra Chung*, 158-172. Santa Cruz, CA: Linguistics Research Center.

- Himmelmann, N. & Wolff, J. U. (1999). *Toratán (Ratahan)*. Munich and Newcastle: Lincom Europa.
- Inkelas, S. (1990). *Prosodic Constituency in the Lexicon*. Garland Publishing.
- Ishizuka, M. (2021). Ludlings and Glides in Basque. *Asian and African Languages and Linguistics*, 15, 21-29.
- Kaye, J. (1990). Coda licensing. *Phonology Yearbook* 7, 301-330.
- Kaye, J., Lowenstamm J. & Vergnaud, R. (1990). Constituent Structure and Government in Phonology. *Phonology* 7, 193-231.
- Kaymaz, Z. (2003). *Türkiye'deki Gizli Diller Üzerine Bir Araştırma [A Research on the Secret Languages in Turkey]*. Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.
- Kornfilt, J. (2013). *Turkish*. London and New York: Routledge.
- Kiparsky, P. (1986). *The Phonology of Reduplication*. Unpublished manuscript, Stanford University.
- Laycock, D. (1972). Towards a Typology of Ludlings, or Play-languages. *Language Communications* 6, 61-113.
- Mattiello, E. (2013). *Extra-Grammatical Morphology in English: Abbreviations, Blends, Reduplications, and Related Phenomena*. De Gruyter Mouton: Berlin/Boston.
- McCarthy, J. (1982). Prosodic Structure and Expletive Infixation. *Language*, 58, 574-590.
- McCarthy, J. & Prince, A. (1986). *Prosodic Morphology*. Unpublished Manuscript, University of Massachusetts and Brandeis University.
- McCarthy, J. & Prince, A. (1993). Generalized Alignment. In G. Booij & J. van Marle (Eds.), *Yearbook of Morphology*, 79-153. Dordrecht: Kluwer Academics.
- Moravcsik, E. (1977). *On Rules of Infixing*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Moravcsik, E. (2000). Infixation. In G. Booij, C. Lehmann & J. Mugdan (Eds.), *Morphology: An International Handbook on Inflection and Word-formation Volume 1*, 545-552. New York, Berlin: Walter de Gruyter.
- Laycock, D. (1972). Towards a Typology of Ludlings, or Play-Languages. *Language Communications* 6, 61-113.
- Marantz, A. (1982). Re reduplication. *Linguistic Inquiry*, 13, 435-483.
- Nagaya, N. & Uchihara, H. (2021). Ludlings and Phonology in Tagalog. *Asian and African Languages and Linguistics*, 15, 9-20.
- Nevins, A. & Vaux, B. (2003). Metalinguistic, Shmetalinguistic: The Phonology of Shmreduplication. *Proceedings from the Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society* 39(1), 702-721.
- Nevins, A. & Endress, A. (2007). The Edge of Order: Analytic Bias in Ludlings. *Harvard Working Papers in Linguistics* 12, 43-53.
- Payne, T. (1997). *Describing Morphosyntax: A Guide for Field Linguists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piñeros, C. (1998). *Prosodic Morphology in Spanish: Constraint Interaction in Word-Formation*. Unpublished PhD Dissertation, Ohio State University, Columbus.

- Pound, G. (1963). *Phonological Distortion in Spoken Secret Languages: A Consideration of Its Nature and Use*. Unpublished PhD Dissertation, Indiana University, Bloomington.
- Prince, A. & Smolensky, P. (1993). *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*. New Brunswick: Rutgers University, Cognitive Science Center.
- Suzuki, Y. (2021). Prosody of Iterative Infixal Ludlings in Turkish. *Asian and African Languages and Linguistics*, 15, 31-46.
- Şahin, E. (2008). Kuş Dili [The Bird Language]. In Emine G. Naskali and Erdal Şahin (Eds.), *Kültür Tarihimize Gizli Diller ve Şifreler*, 11-34. Istanbul: Ka Kitap.
- Ulan, R. (1975). Infixes and Their Origins. In H. Seiler (Ed.), *Linguistic Workshop III*, 157-205. Munchen: Fink (Structura 9).
- Vaux, B. (2011). Language Games. In John Goldsmith, Jason Riggle, and Alan C. L. Yu (Eds.), *The Handbook of Phonological Theory*, 722-750. Chichester: Blackwell.
- Wilson, J. (2014). Evidence for Infixation after the First Syllable: Data from a Papuan Language. *Phonology* 31, 511-523.
- Yu, A. C. L. (2007). *A Natural History of Infixation*. Oxford: Oxford University Press.
- Yu, A. C. L. (2008). On iterative Infixation. *WCCFL* 26, 516-524.
- Yu, A. C. L. (2015). *Iterative Infixation as Prosodically-induced Compensatory Reduplication*. Ms. University of Chicago.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/ Issue Özel Sayı 1 (Ekim/ October 2023), s. 1360-1379.
|| Geliş Tarihi-Received: 07.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 05.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1356800

Critical Discourse Analysis of Gender Equality in English Textbooks*

İngilizce Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine İlişkin Eleştirel Söylem Analizi

Süleyman GÜN**
Ece ZEHİR TOPKAYA***

Abstract

Textbooks are recognized worldwide as one of the most widely used and important teaching materials in formal instruction. In alignment with their significance, they are often evaluated and examined in terms of many elements such as content, method, achievements, and skills. Recently, they have also been scrutinized from a more socio-cultural perspective, considering gender representations, equity, racial inclusivity, and cultural diversity. Within this tendency, this study aimed to investigate the status of gender and gender equality in two English textbooks used in tertiary-level English courses offered for the first-year students of a state university in Turkey within quantitative and qualitative perspectives by using Fairclough's (1989) model of critical discourse analysis. Of the two English textbooks, one was published by a national publishing house and the other by an international one. Female and male representations in visuals and written texts were investigated and the equality of genders was analyzed with a critical viewpoint. The results indicated that there exists approximate equality in gender representation in visuals and texts of the textbooks within a quantitative perspective; however, the qualitative analysis of gender representation according to the values of firstness, titles, and occupational roles yielded a gender bias in favor of men. Consequently, this study made suggestions for enhancing gender equality within English language textbooks.

Keywords: ELT textbook, critical discourse analysis, gender equality, gender representation.

Öz

Ders kitapları dünya çapında örgün eğitimde en yaygın kullanılan ve en önemli öğretim materyallerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu önemine paralel olarak ders kitapları genellikle içerik, yöntem, kazanımlar ve beceriler gibi birçok unsur açısından değerlendirilmekte ve incelenmektedir. Son zamanlarda ders kitapları toplumsal cinsiyet

* An earlier version of this study was presented orally in "8th International Congress on Research in Education (ICRE): The Power of Innovation and Creativity in Educational Practices". May 9-11, 2018, Manisa, Turkey.

** Öğr. Gör. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy University, School of Foreign Languages, Burdur/Türkiye, e-posta: sgun@mehmetakif.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0388-7263.

*** Prof. Dr., İzmir Democracy University, Faculty of Education, İzmir/Türkiye, e-posta: ecezehirtopkaya@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5364-7551.

temsillerini, eşitliği, sınıfsal kapsayıcılığı ve kültürel çeşitliliği göz önünde bulundurularak daha sosyo-kültürel bir perspektiften de incelenmektedir. Bu eğilim çerçevesinde, bu çalışma, Fairclough'un (1989) eleştirel söylem analizi modelini kullanarak, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin birinci sınıf öğrencilerine sunulan yükseköğretim düzeyindeki İngilizce derslerinde kullanılan iki İngilizce ders kitabındaki toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet eşitliğini nicel ve nitel perspektifler çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır. İki İngilizce ders kitabından biri ulusal, diğeri ise uluslararası bir yayınevi tarafından yayımlanmıştır. Görsel ve yazılı metinlerdeki kadın ve erkek temsilleri incelenmiş ve cinsiyet temsillerinin eşitliği eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilmiştir. Sonuçlar, ders kitaplarında yer alan görsellerde ve metinlerde cinsiyet temsilinde niceliksel açıdan yaklaşık bir eşitlik olduğunu; ancak birincilik değerlerine, unvanlara ve mesleki rollere göre cinsiyet temsilinin niteliksel analizinde erkekler lehine bir cinsiyet yanlılığı olduğunu göstermiştir. Son olarak, bu çalışmada İngilizce ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliğinin geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: ELT ders kitabı, eleştirel söylem analizi, cinsiyet eşitliği, cinsiyet temsiliyeti.

Introduction

Textbooks are crucial and basic materials produced and used all over the world and they make it possible to study a language in a systematic and controlled way (Blumberg, 2008; Taki & Shahbazi, 2012). To indicate the advantages of a textbook, Tomlinson (2001) describes it as "the most convenient form of presenting materials, it helps to achieve consistency and continuation, it gives learners a sense of system, cohesion, and progress and it helps teachers prepare and learners revise" (p. 67). Moreover, Hutchinson and Torres (1994) argue that language learning is not perfect without taking advantage of textbooks in language classes. This principle applies equally to both English as a foreign language (EFL) and English as a second language (ESL) contexts. Sheldon (1988) sees textbooks as the central point of English language teaching programs and states that they bring significant advantages for learners and teachers both in EFL and ESL classrooms in relation to the availability, accessibility, rationality, appropriacy, authenticity, flexibility, and guidance.

As textbooks hold a central and significant role in the language teaching and learning process, their content is believed to affect individuals in cognitive and behavioral aspects, and this focus has captured the interest of several scholars (see for example Britton & Lumpkin, 1977; Briere & Lanktree, 1983; Peterson & Lach, 1990; Lee & Collins, 2008; Dabbagh, 2016; Rashidi & Meihami, 2016; Agha et al., 2018). One research topic that has drawn the interest of researchers is the gender and language relationship, and how textbooks depict it (Ansary & Babaii, 2003). Several researchers in the English language teaching (ELT) field, especially the ones concerned with critical discourse analysis, textbook analysis, and visual analysis have investigated the representation of men and women in textbooks (see for example Goddard & Patterson, 2000; Litosseliti & Sunderland, 2002; Arıkan, 2005; Kobia, 2009; Amalsaleh et al., 2010; Ahour & Zaferani, 2016; Salami & Ghajarieh, 2016).

When the literature on textbook analysis in the Turkish context is considered, it can be seen that several studies have been carried out to explore language skills and activities (Arıkan, 2008; Elmalı, 2019; Aydın Yazıcı, 2022), aims and methodology (Sarıçoban & Can, 2012), technology integration (Hişmanoğlu, 2011; Özkan & Aşık, 2023), sociolinguistic issues (Atar & Erdem, 2020; Çakır, 2021), cultural elements (Çakır, 2010), cultural perspectives (Çelik & Erbay, 2013), intercultural communicative competence (Eken, 2019), and several other topics in English textbooks. Moreover, when the studies on gender equality in English textbooks in the context of Turkey are examined, it is found that primary, secondary and high school textbooks have been examined in general (Çubukçu & Sivaslıgil, 2007; Aydınoğlu, 2014; Demir & Yavuz, 2017; Söğüt, 2018; Kırkgöz,

2011; Acar, 2021; Course, 2021). However, there are few studies investigating the gender representation in the textbooks specifically prepared for tertiary level (Arıkan, 2005; Şeker & Dinçer, 2014). Considering this gap in the existing literature, therefore, this study aimed to uncover the status of gender equality in the textbooks used for English lessons at university level.

Literature Review

The terms sex and gender were used to refer to men and women, but Tannen (1991) made a clear explanation between sex and gender by stating that sex focuses on the biological aspects and factors of individuals while gender is the right word for characteristics of individuals in the social aspect. Gender is related to society and culture, and different roles are assigned to females and males in different societies (Ekşi, 2009). At this point, labels and connotations beyond the biological aspects matter. In society, gender functions as a representation of expectations from females and males and the ways they should talk, act, dress, and think. All these expectations and behaviors are regarded as gender stereotypes (Kara, 2019). Gender comprises a wide spectrum of gender identities, and it is deeply influenced by social, cultural, and historical aspects of society (West & Zimmerman, 1987). Gender identity is related to the female and male roles. These roles are dynamic and specific to the society. These roles include all the stereotypes identified by society for females and males including behaviors, attitudes, interests, and skills (Şeker & Dinçer, 2014).

Gender stereotypes can be beneficial in cognitive efficiency, social order, and predictability. They are cognitive stigmas that help individuals process information and handle different situations practically and efficiently by categorizing people according to their gender (Macrae & Bodenhausen, 2000). They can also contribute to social order and provide a sense of predictability in social interactions by helping to establish social norms and expectations for behavior and facilitating social cohesion (Ridgeway, 2009). On the other hand, gender stereotypes are not devoid of negative characteristics, and in some cases, they may even have more negative characteristics. The foremost disadvantage of gender stereotypes is regarded as gender inequality. Gender stereotypes may be fostered or used intentionally to cause gender-based inequalities by attributing certain roles only to one gender. This attribution can limit the opportunities for individuals, mostly against females in a way that confines them to traditional roles (Ridgeway, 2009). Another disadvantage of gender stereotypes is bias or discrimination on account of individuals' gender. Individuals, both females and males but mostly females, may face bias and discrimination in various contexts including family and household roles, education, workplace, healthcare services, politics, and leadership (Fiske, 1998).

The disadvantages of gender stereotyping have made gender equality a popular interdisciplinary concept drawing from fields such as gender studies, sociology, psychology, economics, and public policy. Gender equality advocates the equality of rights, responsibilities, and opportunities of all individuals disregarding gender-specific discrimination. It also tries to ensure that all individuals can fully benefit from social, economic, and political facilities and activities (Sen, 2001). The endeavors to ensure gender equality is not only a matter of human rights but also a practical reason for achieving social, economic, and political development. It contributes to social dynamics with the help that all individuals can actualize themselves and reach their full potential regardless of gender barriers. The endeavors to have equal rights for both genders turned out to be a movement or change in perspective; women's liberation movement or feminist movement that aims to ensure the legal, economic, and social equality between genders and prevent sexist behaviors and finish the oppression of females (Mangan, 2019). In line

with this approach, in order to adapt to gender equality and to show sensitivity to this issue, alphabetical order was taken into consideration when the words female and male were used together in this study report.

As the second dimension of the present study, the term analysis, as used for textbook analysis, is defined as “a process which leads to an objective, verifiable description” and it is departed from evaluation as “evaluation involves the making of judgments” by McGrath (2002, p. 22). The textbook analysis process is divided into three levels by Littlejohn (1998). The first level of analysis concentrates on the physical properties of materials and their appearance. The second one focuses on the roles of learners in the classroom setting, whether the focus is on form or meaning, types of classroom activities, participation in the classroom, and content of tasks. The third level of analysis concentrates on implications produced with the evaluation of materials’ aims, content, selection and sequencing of tasks, roles of learners with skills, abilities, and knowledge together with the role of materials in all. Since examining gender and gender roles was determined as the main objective of this study, the stage of evaluating the material content at the third level rather than the first and second levels was the most appropriate option.

Conducting a textbook analysis provides several advantages. First of all, the analysis makes it possible to have an idea about our main material because it will be subjective and discursive to make judgments about textbooks without the findings of textbook analysis. Additionally, textbook analysis can indicate the textbook’s possible weaknesses and strengths. It also helps teachers make a favorable choice of textbook which is most beneficial for learners.

As the third dimension of the present study, the critical theory holds the objective of ascertaining mechanisms of exploitation; especially the ones with hidden agendas or ideology and looks for ways of coping with that exploitation (Tollefson, 2006). In this manner, the critical theory has certain influences on the language policy research field. To illustrate, one of the assumptions that critical language policy borrows from critical theory is that “particularly class, race, and gender are central explanatory factors in all social life” (Tollefson, 2006, p. 46). Gender is one of these structural categories and has received greater interest in critical language policy when compared with other applied linguistics areas. Gender is receiving more and more attention in language policy studies as stated by Norton (2000) and Brutt-Griffler (2002).

In Turkey, several researchers examined English textbooks and some researchers hold a critical standpoint in their studies related to textbook analysis. To illustrate, one of the earliest studies belongs to Arıkan (2005), who examined age, gender, and social class in English textbooks in a critical manner. Bayyurt and Litosseliti (2006) studied gender and language in education. Demir and Yavuz (2017) analyzed English textbooks which are published by the Turkish Ministry of Education. In the study conducted by Ekşi (2009), the concepts of gender stereotypes and gender roles were emphasized, and the opinions of English Language Teaching (ELT) junior students were taken and their written works were analyzed. As a result of this study, it was stated that the participating ELT students had “clear-cut roles for genders and some very stereotypical views” (Ekşi, 2009, p. 52). Kırkgöz (2011) investigated the perceptions of students and teachers at the state schools of the Turkish Ministry of Education towards textbooks. Course (2021) investigated gender representations in reading texts of English coursebooks in secondary and high schools in Turkey. In addition to the studies on language teaching and gender equality in Turkey, many recent studies in the field of language and literature have focused on gender (see for example Çer, 2017; Sekmen, 2017; Çolak, 2018; Seven, 2019;

Ulu, 2021; Atasever, 2022; Bal & Reyhanoglu, 2022; Hareket & Dündar, 2023; Tunagür & Kılıç, 2023; Uluscu, 2023).

It is of great importance to ensure gender equality in all written and visual content in textbooks because gender equality should be established in the perceptions of individuals through direct or indirect references. If this perception is not created in textbooks and similar materials, the goal of achieving gender equality may be lost. Several studies have examined structural categories such as age, social class, and gender representation together in one single study, however, no study directly has focused on the visual and written content of English language textbooks in the Turkish context. Studying gender representation primarily may give much more detailed results to understand the phenomena deeply. In order to fill this gap in the literature, the present study focused on gender equality in different types of textbooks. Examination of these two textbooks in certain aspects may give out some implications about the case and may help lecturers collect information about different types of textbooks.

This study aims to examine the status of gender and gender equality in two English textbooks. The representations of females and males in visuals and texts were investigated and the equality of genders was analyzed with a critical viewpoint. As gender equality has been one of the titles that were vulnerable to exploitation in social life (Tollefson, 2006) and so in teaching materials, this study adhered to the aspects of critical theory and shed light on gender equality in textbooks as one of the main teaching and learning materials. Analysis of gender roles and searching for gender equality from a critical standpoint may help to preclude any possible gender exploitation for both females and males in English textbooks. For this purpose, two English textbooks, one by a national publishing house and one by an international publishing house, were examined concerning the status of gender and gender equality within both quantitative and qualitative perspectives and a comparison was made between the findings of two textbooks of English language. The research questions are given below:

RQ1: What is the frequency of female and male representation in texts and visuals in the two English textbooks?

RQ2: How are the females and males represented according to terms of firstness, titles, and occupational roles in the texts and visuals of the two English textbooks?

RQ3: Is there any relation between the way of gender representation in the English textbooks published by the national and international publishing houses?

Methodology

This study is based generally on qualitative research design and makes use of content and visual analysis to analyze two different kinds of English textbooks and produce a critical discourse about the status of gender and gender equality representation. In practice, critical discourse analysis (CDA) can also be regarded as a research method to study “the power relations, ideological manipulations, and hegemony” by Rahimi and Sahragard (2007, p. 1).

One of the most popular ways of studying language discourse and gender is critical discourse analysis. CDA is defined by Van Dijk (1998, p. 1) as “a type of discourse analytical research that primarily studies the way social power abuse, dominance, and inequality are enacted, reproduced, and resisted by text and talk in the social and political context.” As an analytical research method, CDA aims to examine “the power relations, ideological manipulations, and hegemony” within a critical stance or manner towards

society (Rahimi & Sahragard, 2007, p. 1). CDA prefers to deal mainly with “opaque and transparent structural relationships of dominance, discrimination, power and control” (Wodak, 1995, p. 207) in society and producing possible ways of solutions and remedies. Fairclough (2001) talks about the theoretical and practical aims of developing a CDA framework. The theoretical aim is “to help correct a widespread underestimation of the significance of language in the production, maintenance, and change of social relations of power” and the practical aim is “to help increase consciousness of how language contributes to the domination of some people by others, because consciousness is the first step toward emancipation” (Fairclough, 2001, p. 1). Therefore, CDA makes it possible to examine discourse in any language in both a theoretical and practical manner. Fairclough suggests four steps for conducting CDA. The first step is about concentrating on a certain social problem that possesses a semiotic aspect. It is about going beyond the text, defining the problem, and describing semiotic peculiarities. The second step is about defining the main styles, genres, and discourse containing those semiotic peculiarities. The third step is about examining the variety and alteration in discourse, genres, and styles. The fourth step is about being able to “identify the resistance against the colonization processes executed by the dominant styles, genres, and discourses” (Fairclough, 2001, p. 125).

Setting

The textbooks under investigation in this study were selected to be used in English I and II courses taught in the first year of a state university in the Western Mediterranean region of Turkey. In all universities in Turkey, English I and English II courses are given as common compulsory courses and all students at universities are expected to be successful by taking these courses within their education period. For this reason, the English textbooks in the study were planned to be used by all students in the first year of the relevant university. The lecturers at the university were offered an option to choose between two textbooks by the school administrators and this suggestion brought the variations between two kinds of textbooks and their content of text and visuals.

Materials

At the university in which the first researcher teaches, there are two textbook selection options: English Break student’s textbook by a national publishing house and Face2face Elementary student’s textbook by an international publishing house. English Break student’s textbook is written by Mine Bektaş and Serpil Tekir and edited by Rachel E. Grammer. It was published by Lingus Education Group in Ankara. Face2face student’s textbook is written by Chris Redstone and Gillie Cunningham and published by Cambridge University Press in Dubai. Both textbooks under investigation are the first textbooks of their series and they are prepared concerning the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). It is stated that they address adult and young adult learners and aim to meet their needs in today’s world effectively and quickly. They are based on the communicative approach and cater to all skills, grammar, and vocabulary in an integrated manner in a student-centered environment. Both textbooks stick to functional and communicative objectives in their syllabi. Talking about units and their content may give more concrete information.

Table 1. Number of the units and their pages

Textbook	Units	Pages
English Break	14	132 (8-140)

Face2face

12

96

(6-102)

As stated in Table 1, English Break is composed of 14 topic-based units and there is a common single theme in each unit. Each unit has vocabulary, focus on language use, read, listen, speak, write, just for fun, and self-reflection sections which are presented in an integrated way. The units are between page 8 and page 140, and 14 units are presented in 132 pages in total. Face2face comprises 12 topic-based units and each section is presented in a common context. Each unit possesses listening, speaking, reading, writing, vocabulary, grammar, real-world, pronunciation, and portfolio sections. The units of the Face2face textbook are given between page 6 and page 102, and 12 units are given in 96 pages in total. After analyzing the number of units and page ranges for both books in general, it is informative to examine the gender representations identified in the texts and visuals in the content of the books.

Table 2. Number of the representations

Representations	Female	Male	Total
Representation in written texts	379	433	812
Representation in visuals	356	353	709
Total	735	786	1521

As shown in Table 2, a total of 812 gender representations, 379 female and 433 male, were identified in the texts included in the examined books. When the visuals in the textbooks were examined, a total of 709 gender representations were found, of which 356 were female and 353 were male. When the total numbers obtained according to the gender difference in both text and visuals were determined, it was seen that there were 735 female and 786 male representations, and in all analyses, a total of 1521 representations were obtained.

While counting these representations, pronouns such as he, she, his, and her, names such as mother, father, grandmother, grandfather, nephew, and niece, and special names such as Paul, Emma, Lisa, Sally, and Jack are all included as they all refer to either female or male in the texts of the textbooks and no names referring to gender are excluded. While counting the representations referring to gender in the visuals included in the books, all individuals whose face area or body integrity were clearly shown in all photographs, pictures, drawings, and illustrations included in the contents of the textbooks were included in the counting process. Images that did not have a clear visual or that had no direct relationship with the text in terms of meaning and were visualized as blurred backgrounds, whose gender was not determined, were excluded from the count.

Data collection procedure

Upon reviewing related literature, a model of CDA by Fairclough (1989) was adopted to analyze gender and gender representations in two English textbooks. Fairclough's model is an analytic one and consists of three levels of analysis: description, interpretation, and explanation. The first step of description is about "the stage which is concerned with the formal properties of the text", and the number of "female and male characters, female and male pictorial representation, the issue of firstness, female and male's titles, as well as and their activities" are examined (Taki & Shahbazi, 2012, p. 109). Regarding the description phase, expressions emphasizing gender in all texts in the two textbooks and visuals related to gender difference were counted by two different

independent analysts and frequency tables were created on an Excel document. Then, a third analyst combined the findings to ensure the validity of the study with a 96% similarity rate.

The second step of interpretation focuses on “the relationship between text and interaction” and the third step of explanation focuses on “the relationship between interaction and social context” (Fairclough, 1989, p. 26). In this study, the frequencies obtained were interpreted in terms of firstness, titles, and occupational roles for both female and male genders as the second stage of CDA. In the third stage of CDA, the descriptions of the genders were interpreted in terms of their meanings in the social context. Following the explanations of Fairclough’s three-step model, the visual and text-based content of two textbooks was examined with a CDA perspective, and the existence of any agenda or ideology of gender equality was explored with gender representation.

Results

Texts and visuals of two textbooks were analyzed according to Fairclough’s model to find answers to research questions and results were illustrated with tables. Firstly, the frequency of females and males in texts and visuals were counted and presented with tables. To have a deeper meaning of gender roles, texts, and visuals were analyzed and tabulated according to the terms of firstness, titles, and occupational roles. This description and interpretation process gave certain implications for the explanation of the analysis.

RQ1 - Female and male representation in texts and visuals in English textbooks

Gender roles in both texts and visuals of two textbooks were analyzed to answer the first research question in the study. The first research question was about the frequency of female and male representation in texts and visuals and the related findings were presented in Table 3.

Table 3. Frequency of female and male representation in texts

Textbook	f females	% females	f males	% males	f total	% total
English Break	231	48.02%	250	51.98%	481	100%
Face2face	148	44.71%	183	55.29%	331	100%

Table 3 indicates the frequency of females and males in texts of English Break and Face2face textbooks with the percentage of frequency. When the written texts in the English Break textbook were analyzed, it was found that 231 cases refer to females, while 250 cases refer to males. The percentage of females was 48.02% and the percentage of males was 51.98%; therefore, it can be inferred that the percentage of both genders is nearly equal only with a minimum difference. In the written texts of the Face2face textbook, 148 cases referred to females while 183 cases referred to males. The percentage of females was 44.71% and the percentage of males was 55.29%; hereby, the percentage of both genders differs by nearly 5% in favor of males. To illustrate the cases of females and males, the following short conversation is given:

- Hi, my name is **Carlos**.
- Hello Carlos. I’m **Anastasia**. How are you?
- I am very well, thanks. And you?

- I am alright.

(Excerpt taken from English Break textbook Unit 1, p. 12)

In the short conversation taken from the English Break textbook, the proper names 'Carlos' and 'Anastasia' were included in the total frequency scores of males and females as indicated in Table 3. Another short conversation was taken from the Face2face textbook, to show how gender-related words were counted.

- What's **his** job? - **He's** a mechanic.
- What's **her** job? - **She's** an actress.

(Excerpt taken from Face2face textbooks Unit 1, p. 10)

In the conversation taken from the Face2face textbook, the possessive adjective 'his' and subject 'he' were included in the total frequency of males while the possessive adjective 'her' and subject 'she' were included in the total frequency of females in Face2face textbook as indicated in Table 3. Besides examining gender characters in texts, gender roles were examined with pictorial representations in a more collective way.

Table 4. Frequency of female and male representation in visuals

Textbook	f females	% females	f males	% males	f total	% total
English Break	220	51.52%	207	48.48%	427	100%
Face2face	136	48.23%	146	51.77%	282	100%

Table 4 shows the frequency of females and males in visuals of the English Break and the Face2face textbooks with the percentage of frequency. There were 220 cases referring to females with a percentage of 51.52% while there were 207 cases referring to males with a percentage of 48.48% in the *English Break* textbook. It can be stated that there is a minimum difference between the percentage rates of both genders. In the Face2face textbook, 136 cases were referring to females with a percentage of 48.23% while 146 cases were referring to males with a percentage of 51.77%, and there is a minimum difference between the percentage rates of both genders again. The following pictures are given as examples to show female and male representation in visuals used in both textbooks.



Visual 1: Visual taken from the English Break textbook Unit 4, p. 42

Visual 1 is taken from the English Break textbook. There are three photos of three different families in the pictures. There are five females and five males illustrated, and the numbers were added to the total female and male scores in Table 4. For the other textbook, Face2face, Visual 2 is given as an example.



Visual 2: Visual taken from the Face2face textbook Unit 4, p. 42

Visual 2 is from the Face2face textbook, and there is a scene of conversation between people in a store. Five people are depicted in the picture; three females and two males. The numbers of females and males are indicated in Table 4.

RQ2 - Female and male representations according to firstness, gender titles, and occupational roles

After counting the total frequency of females and males, examining gender roles according to some specific criteria could give a deeper meaning to gender equality. The second research question focuses on the female and male representation concerning the criteria of firstness, titles, and occupational roles in texts and visuals of English textbooks. The findings related to the second research question were reported in detail under subtitles for each variable.

Firstness

One of the ways of talking about gender equality is “the order of mention, termed firstness” (Porreca, 1984, p. 706). In utterances when male and female words are used in pairs and one of them comes before the other, the one in the first place can be regarded to have a higher status than the one in the second place.

Table 5. Distribution of mixed-gender dialogues

Textbook	Female initiated	Male initiated	Total
English Break	-	74	74
Face2face	-	44	44

As Table 5 demonstrates, there are 74 cases in the English Break textbook and 44 cases in the Face2face textbook in which female and male cases are used together with firstness for males. These cases were detected with pairs of pronouns with the male one in the first place such as he/she, his/her, and him/her. For example, in English Break textbook unit 3, female and male names are used together in a sentence of the exercise section, but the male name is placed in the first place and the female name in the second place.

“**Mike** and **Sonia** have got a TV in their room, but they haven’t got a computer.”

(Example taken from the English Break textbook p. 33)

Another example can be given in the Face2face textbook for the firstness aspect. In unit 3 of the textbook, female and male proper names were used together in the same sentence, but again the male name comes first before the female name.

“**Freddie** and **Jeanette** are good friends. They work in the same office.”

(Example taken from the Face2face textbook p. 26)

Gender titles

As there is a distinction between the addressing words of Mr., Mrs., Miss, and Ms. in English which makes a distinction among females according to their marital status, examining the cases of female and male titles may have some implications. For male addressing word Mr., there is no signal of marital status while for female addressing words Miss and Mrs., there is a distinction about marital status. Also, Ms. is used as equivalent to Mr. with no signal of marital status as a way of gender bias (Esmaili, 2011).

Table 6. Distribution of female and male titles

Textbook	Mr.	Mrs.	Miss	Ms.	Total
English Break	1	-	-	-	1
Face2face	2	1	-	-	3

As indicated in Table 6, there are a few cases with female and male addressing words. In the English Break textbook, there is only one case with a male addressing word, Mr. while in the Face2face textbook, there are two cases for a male addressing word, Mr., and a female addressing word Mrs. by using the addressing words Mrs., the Face2face textbook shows gender bias in one case. To give examples of the use of gender titles, the following statements are given below.

Mr. Roderick is the friendliest shop owner in town.

(Example taken from the English Break textbook p. 132)

How much does **Mrs** Lee weigh? Seventy kilos.

(Example taken from the Face2face textbook p. 81)

Occupational roles

Another way of examining gender equality in English textbooks is related to the way of presenting occupations as attached to females and males. For Anker (1998) occupational segregation of females and males has an unfavorable effect on both how males regard females and how females regard themselves by emphasizing gender stereotyping.

Table 7. Occupations in the English Break textbook

Female	Male
Student*	Student*
Housewife*	Actor*
Nurse*	Police officer*
Secretary*	Farmer*
Teacher*	Teacher*
Dentist**	Journalist*
Hairdresser**	Waiter*
Scientist **	Pilot*

Artist**	Doctor*
Actress**	Taxi driver*
	Engineer*
	Architect*
	Baker*
	Accountant*
	Greengrocer*
	Butcher*
	Barber*
	Tailor
	Fashion designer

* Occupations defined as 'traditional'

** Occupations defined as 'non-traditional'
by Helvacıoğlu (1996) and Arslan (2000)

In Table 7 distinctive occupational references in the English Break textbook are indicated for males and females with traditional and non-traditional values. There are 10 occupations attached directly to females and five of them are traditional occupations while five of them are non-traditional occupations. On the other hand, there are 19 occupations attached directly to males and 17 of them are labeled as traditional occupations. Two occupations are not labeled either traditional or non-traditional.

Table 8. Occupations in the Face2face textbook

Female	Male
Student*	Student*
Receptionist*	Teacher*
Teacher*	Doctor*
Clerk*	Businessman*
Doctor**	Engineer*
Shop assistant*	Police officer*
Accountant**	Actor*
Business manager**	Presenter*
Businesswoman**	Writer*
Waitress**	Business manager*
Musician**	Sports coach*
	Sales assistant*
	Receptionist**
	Game designer
	Film director

* Occupations defined as 'traditional'

** Occupations defined as 'non-traditional'
by Helvacioğlu (1996) and Arslan (2000)

In Table 8 distinctive occupational references in the Face2face textbook are indicated for females and males with traditional and non-traditional values. There are 11 occupations attached directly to females and 4 of these occupations are traditional ones while 5 of them are non-traditional occupations. There are 15 occupations attached directly to males and 12 of them are labeled as traditional occupations. 1 of them is non-traditional and 2 of them are not labeled as traditional or non-traditional.

RQ3 - Gender representation in national and international English textbooks

After examining two textbooks individually, bringing the findings together may give a general implication and chance of comparison about gender representation in English textbooks. The third research question in the study requires the examination of the relation between the way of gender representation in English textbooks by national and international publishing houses. The findings of the study were compared in a way to reveal the strengths and weaknesses of the two books published by national and international publishers in terms of gender equality and sensitivity toward the representation of gender in an equal way.

The balance of gender representation in texts of the national textbook English Break is nearly equal with only a 1.98% difference in favor of males while this balance is a bit higher in the international textbook Face2face with a 5.29% difference in favor of males. This result shows that texts of the national textbook English Break show more gender equality than the texts of the international textbook Face2face.

When the results of gender representation in visuals of the national textbook English Break were examined, it was found that the percentage rates of females and males are quite similar with 1.52% in favor of females, and in the international textbook Face2face there is a similar result of 1.77% in favor of males. These results indicate that there is a general gender equality in the visuals of both textbooks.

When the results about values attached to genders were taken into consideration, both textbooks started to move away from gender equality. In situations of firstness, when male and female words are used in pairs and one of them comes before the other, both textbooks gave the first place to male words, 74 cases in the English Break textbook and 44 cases in the Face2face textbook. In the situation of gender title, the English Break textbook used "Mr." for one time and the Face2face textbook used "Mr." two times and "Mrs." one time. "Mrs." title word can be dedicated to gender inequality as it refers to marital status. In situations of occupational roles, jobs attached to females are less diverse than jobs attached to males in both textbooks. Female attached jobs are half traditional and half non-traditional while male attached jobs are generally traditional.

With these findings, it can be stated that national and international textbooks are quite similar to each other concerning gender equality perspectives. There is a significant attempt to equalize the frequency of genders in texts and visuals of textbooks, but this is quantitative equalization. However, textbooks were unable to equalize gender representations qualitatively as the values attached to each gender are not equal. Meanwhile, textbooks are again similar to each other as they were unable to provide gender equalization qualitatively.

Discussion and Conclusions

This study focused on the analysis of two English textbooks published by national and international publishing houses and utilized at tertiary level general English lessons offered for the first-year students at a state university in the Western Mediterranean region of Turkey concerning gender equality with a critical perspective and criticized the gender policy of these textbooks. Frequency rates of female and male representations in both texts and visuals of two English textbooks were calculated to give an idea about the general gender equality policy of the textbooks. The results showed similar percentage rates between females and males in both textbooks which was a desired aspect of textbooks. There was an approximate equality in gender representation in visuals and texts of textbooks within a quantitative perspective.

After having a general idea about the frequency of genders in texts and visuals, gender representations were examined thoroughly according to values of firstness, titles, and occupational roles in texts and visuals to collect qualitative data about the importance of genders besides their quantitative aspects. In an undesirable manner, both textbooks failed to maintain their sensitivity to hold gender equality. When the texts and visuals were examined again concerning the value of firstness, masculine words came before feminine words in all cases where they were used together. When the titles of females and males were examined, the Face2face textbook used Mrs. title word which discriminated against females according to their marital status. Additionally, the findings about occupational roles pointed at some inequality between females and males in both textbooks. Firstly, occupations attached directly to females were less diverse than the ones attached directly to males. Secondly, nearly half of the occupations attached directly to females were non-traditional ones while more of the occupations attached directly to males were traditional ones and this caused negative attitudes toward females in occupational topics. This result revealed that although textual and visual representations of females and males were nearly equal to each other in number, the values attached to females and males were not so equal and there was still a preference in favor of males in a qualitative manner. This finding is in parallel with the studies of Arıkan (2005), Bilgin, (2013), and Hall (2014). Arıkan examined visual materials in two English textbooks The New Headway and Think Ahead to First Certificate in a critical manner. He reported that there were several quantitative and qualitative social imbalances in the visual materials of the textbooks. Bilgin found a balance between female and male representations in English textbooks in general; however, she detected some imbalance in individual categories of individual grade levels in a specific manner. Hall analyzed English textbooks named Right Path to English I and II which were used at secondary schools and detected an unbalanced gender manifestation. Moreover, Söğüt (2018) examined the representation of female and male characters in high school EFL textbooks and workbooks published by the Turkish Ministry of National Education and detected gender bias in terms of the number and variety of jobs. The results of the study by Söğüt are in line with the findings of the present study because it was reported that the occupations attached to females were less diverse than the occupations attached to males, and additionally, most of the occupations attached to females were non-traditional ones while the traditional occupations were attached to males and this was interpreted as a gender bias.

On the other hand, the findings of this research study do not support the findings by Dominguez (2003), Halberg (2006), and Demir and Yavuz (2017). Dominguez examined the roles of females and males in a textbook New Interchange Intro concerning the frequency of word representations, gender characters, occupational gender associations, talk time, and female and male illustrations. The findings showed that there was not any kind of gender bias in the textbook. Halberg handled the textbook Blueprint A which was published for the Swedish upper secondary obligatory course English A and

examined gender portrayal in the textbook. Certain power representations were found whereas no gender inequality was found in the texts and discussions. Demir and Yavuz examined verbal and pictorial contents of a textbook series named *Yes You Can* published by the Turkish Ministry of Education and advised for state high schools in Turkey. They found no significant traces of gender bias for most of the textbook series and they regarded this finding as a fair representation of gender equality for the recent textbooks.

In their studies, Çubukçu and Sivaslıgil (2007), Roohani and Heidari (2012), Javani and Tahriri (2018), Goyal and Rose (2020), and Course (2021) reported that males were represented in textbooks more than females, which made men more visible and led to a perception that was contrary to gender equality. These findings indicate the existence of situations contrary to gender equality in quantitative terms. However, in the analysis conducted within the scope of this study, it was emphasized that gender equality was achieved quantitatively in the textbooks under examination and this is a feature expected from all textbooks. However, it was explored that there was no gender equality in the same way in qualitative terms. This result shows that gender equality in textbooks should not only be included numerically or quantitatively, but also the same gender equality should be ensured qualitatively in the meanings attributed to gender roles because “gender-biased representations in textbooks have the potential to affect learners and teacher in terms of their attitudes, mindsets, and values” (Söğüt, 2017, p. 1722).

Finally, it is promising that all these research studies whether detecting gender bias or gender equality have raised awareness for the way of having English language textbooks with more gender equality and less exploitation. Recent textbooks are stated to be less discriminatory when compared with the previous textbooks (Sunderland et al., 2001; Harvey, 2009). However, there should be gender equality not only in the numbers of females and males but also there should be equality in the value attached to females and males. Only then, there will be real gender equality. As an important detail, it is essential to present the genders quantitatively and qualitatively in an equal way in the textual content and visuals used in the books. The reason for this situation is that discourses have the potential to directly or implicitly influence the receiver and create stereotypes. The influences and stereotypes have the potential to cause negative perceptions throughout society on issues such as power, dominance, and inequality (Van Dijk, 2015). The material analyzed in this study is a textbook and the people it directly addresses are students and teachers who are part of society, and textbooks have significant effects on the reader in terms of the visual and written discourse they contain. Positive and negative discourse produced by language users has the power to spread to the whole society through written, oral, or media tools. The words, phrases, speech style, expression, and sentence forms chosen by individuals using the language are very important factors in the formation of discourse (İnceoğlu, 2013). Discourse constructs meaning (Potter, 2004). According to Sözen (2014), the discourse was invented by twentieth-century thinkers and the twenty-first century is a century of discourse. CDA emphasizes this power of discourse. The way gender is presented and included in textbooks is analyzed in this study. It should be taken into consideration that the presentation of gender and gender roles contributes to the formation of stereotypes in society, and it strengthens the existing stereotypes. Great importance should be given to the equality of discourse on gender in quantitative and qualitative terms in textbook preparation processes.

This study is considered to be important and prominent because it analyses the content of textbooks used in English language teaching from both quantitative and qualitative perspectives using CDA, and the study contributes to the existing literature on gender equality in textbooks with its findings. When the CDA studies in related literature,

especially the ones that used Van Dijk's CDA model were examined, it was seen that most of the studies were on communication and media, therefore this study is one of the preliminary studies that used the CDA model in examination of English language textbook content. Van Dijk states that CDA is problem or issue-oriented, and all levels and dimensions of discourse can be examined with CDA in relation to class, gender, male-dominated discourse called masculine language, racism, discrimination, ethnicity, language, religion, sectarianism, age, etc. (Van Dijk, 2015). In line with the essence of Van Dijk's model, gender equality in two English language textbooks was analyzed using the CDA model by considering the social issue of dominance and inequality in this study. This study is limited to the written and visual contents of the textbooks analyzed and the CDA method used. Further studies should be planned to examine gender equality in textbooks and all other materials of language teaching and learning in a quantitative and qualitative manner. In this regard, studies that take the opinions of teachers, course materials developers, and even students may be useful and will contribute to the formation of a positive social perception and sensitivity about gender equality.

References

- Acar, S. C. (2021). An investigation into gender representations in an English coursebook. *Focus on ELT Journal*, 3(2), 51-64.
- Agha, N. - et al. (2018). Exploring the Representation of Gender and Identity: Patriarchal and Citizenship Perspectives from the Primary Level Sindhi Textbooks in Pakistan. *Women's Studies International Forum*, 66, 17-24.
- Ahour, T., & Zaferani, P. (2016). A Critical Visual Analysis of Gender Representation of ELT Materials from a Multimodal Perspective. *The Journal of Applied Linguistics*, 9(18), 78-98.
- Amalsaleh, E. - et al. (2010). The Power of Language and ELT Textbooks. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 2052-2056.
- Anker, R. (1998). *Gender and Jobs: Sex Segregation of Occupations in the World*. International Labour Organization. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA36431755>
- Ansary, H., & Babaii, E. (2003). Subliminal Sexism in Current ESL/EFL Textbooks. *Asian EFL Journal*, 5(1)1-15.
- Arıkan, A. (2005). Age, Gender and Social Class in ELT Coursebooks: A Critical Study. *Hacettepe University Journal of Education*. 28, 29-39.
- Arıkan, A. (2008). Topics of reading passages in ELT coursebooks: what do our students really read? *The Reading Matrix*, 8(2), 70-85.
- Arslan, Ş. A. (2000). *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik*. T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Atar, C. & Erdem, C. (2020). A Sociolinguistic Perspective in the Analysis of English Textbooks: Development of a Checklist. *Research in Pedagogy*, 10(2), 398-416.
- Atasever, M. (2022). Cinsiyet Rollerini Ekseninde Kazak Kahramanlık Masalları. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 9, 671-688.
- Aydın Yazıcı, E. (2022). An Audial Skills-based Investigation of the ELT coursebook from an ELF Perspective. *ELT Research Journal*, 11(1), 77-90.
- Aydinoğlu, N. (2014). Gender in English Language Teaching Coursebooks. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 158, 233-239.

- Bal, M. H. & Reyhanoğlu, G. (2022). Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Âşık Şevki Halıcı'nın Hikâyelerinde Kadın. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 8, 899-924.
- Bayyurt, Y., & Litosseliti, L. (2006). Gender and Language in Education. In L. Litosseliti (Ed.), *Gender and Language: Theory and Practice* (73 -89). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203784792>
- Bilgin, H. (2013). *Gender Representations in the 6th, 7th, and 8th Grade ELT Coursebooks Published by the Turkish Ministry of National Education* [Unpublished master's thesis]. Bilkent University.
- Blumberg, R. L. (2008). The Invisible Obstacle to Educational Equality: Gender Bias in Textbooks. *Prospects*, 38(3), 345-361.
- Briere, J., & Lanktree, C. (1983). Sex-role Related Effects of Sex Bias in Language. *Sex Roles*, 9(5), 625-632.
- Britton, G. E., & Lumpkin, M. (1977). For Sale: Subliminal Bias in Textbooks. *The Reading Teacher*, 31(1), 40-45.
- Brutt-Griffler, J. (2002). Class, Ethnicity, and Language Rights: An Analysis of British Colonial Policy in Lesotho and Sri Lanka and Some Implications for Language Policy. *Journal of Language, Identity, and Education*, 1, 207-34.
- Çakır, I. (2010). The Frequency of Culture-Specific Elements in the ELT Coursebooks at Elementary Schools in Turkey. *Novitas-Royal*, 4(2), 182-189.
- Çakır, N. (2021). Evaluating English Textbook: A Sociolinguistic Perspective. *The Literacy Trek*, 7(2), 65-80.
- Çelik, S., & Erbay, Ş. (2013). Cultural Perspectives of Turkish ELT Coursebooks: Do Standardized Teaching Texts Incorporate Intercultural Features?". *Education and Science*, 38(167), 336-351.
- Çer, E. (2017). Yaratıcı Yazma ve Toplumsal Cinsiyet. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 238-258.
- Çolak, G. (2018). Türk Edebiyatında Kelimelerin Toplumsal Cinsiyeti. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 43, 87-125.
- Course, S. (2021). Gender Representation in Secondary and High School EFL Coursebooks. *The Journal of Limitless Education and Research*, 6(3), 408-426.
- Çubukçu, H. & Sivashgil, P. (2007). The Concept of Gender in 7th Grade ELT Course Books. *Dil Dergisi*, 137, 7-19.
- Dabbagh, A. (2016). Gender Representation Under Critical Image Analysis: The Case of Iranian ELT Textbooks. *International Journal of English Language and Translation Studies*, 04(04), 39-52.
- Demir, Y., & Yavuz, M. (2017). Do ELT Coursebooks Still Suffer from Gender Inequalities? A Case Study from Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 103-122.
- Dominguez, L. M. (2003). *Gender Textbook Evaluation*. English Language Studies. Unpublished paper, CELS, Department of English, University of Birmingham, UK.
- Eken, T. D. (2019). Intercultural Communicative Competence as a 21st Century Skill and its Presence in the EFL Textbooks. *International Journal of Language Academy*, 7(2), 595-610.

- Ekşi, G. (2009). Gender Stereotypes and Gender Roles Revealed in the Students Written Work. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(1), 1-54.
- Esmaili, F. (2011). *A Comparative Study on Gender Representation in Iranian High School English Textbooks and American Headway Series: A Critical Discourse Analysis Perspective* [Unpublished master's thesis]. University of Arak.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (2001). Critical Discourse Analysis as a Method in Social Scientific Research. In R. Wodak, & M. Meyer (Eds), *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 121-138). Sage Publications.
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, Prejudice, and Discrimination. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.). *Handbook of Social Psychology* (4th ed., Vol. 2, pp. 357-411). McGraw-Hill.
- Goddard, A., & Patterson, L. M. (2000). *Language and Gender*. London: Routledge.
- Goyal, R., & Rose, H. (2020). Stilettoed Damsels in Distress: The (Un)Changing Depictions of Gender in a Business English Textbook. *Linguistics and Education*, 58, 1-9.
- Halberg, R. (2006). Text Matters: A Study of Gender in a Contemporary Text for English. *University Essay* Retrieved 23 August 2014 from: <http://www.essays.se/essay/0fc0984b2f/>.
- Hall, M. (2014). Gender Representation in Current EFL textbooks in Iranian Secondary Schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2) 253-261.
- Hareket, D. & Dündar, H. (2023). Çocuk Hikâye Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Unsurları: Ayşegül Kitap Serisi Örneği. *Disiplinlerarası Çocuk Hakları Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 1-30.
- Harvey, L. (2009). *Representation and Reality: Gender and Postmethod in TESOL*. Unpublished Essay, University of Manchester, UK.
- Helvacıoğlu, F. (1996). *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik 1928-1995*. Kaynak Yayınları.
- Hişmanoğlu, M. (2011). The Integration of Information and Communication Technology into Current ELT Coursebooks: A Critical Analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 37-45.
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The Textbook as Agent of Change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328.
- İnceoğlu, Y. & Sözeri, C. (2012). Nefret Suçlarında Medyanın Sorumluluğu: Ya sev ya da terk et ya da." In Y. İnceoğlu (Ed.). *Nefret Söylemi ve /veya Nefret Suçları*. Ayrıntı Yayınevi. 23-37.
- Javani, T. & Tahriri, A. (2018). The Representation of Male and Female Social Actors in Prospect EFL Series of Iranian Junior High School: A CDA Perspective. *International Journal of English Language & Translation Studies* 6(4). 15-23.
- Kara, Z. (2019). *The Social Construction of Gender: How Do We Perceive Different Gender Expressions?* [Master's Thesis]. Başkent University.
- Kırkgöz, Y. (2011). An Evaluation of English Textbooks in Turkish Primary Education: Students' and Teachers' Perceptions. *Eğitim Araştırmaları- Eurasian Journal of Educational Research*, 44, 167-184.

- Kobia, J. M. (2009). Femininity and Masculinity in English Primary School Textbooks in Kenya. *The International Journal of Language Society and Culture*, 28, 57-71.
- Lee, J. F. K., & Collins, P. (2008). Gender Voices in Hong Kong English Textbooks – Some Past and Current Practices. *Sex Roles*, 59, 127-137.
- Litosseliti, L., & Sunderland, J. (2002). *Gender Identity and Discourse Analysis*. Philadelphia: John Benjamins.
- Littlejohn, A. (1998). The Analysis of Language Teaching Materials: Inside the Trojan horse. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 190-216). Cambridge University Press.
- Macrae, C. N., & Bodenhausen, G. V. (2000). Social Cognition: Thinking Categorically About Others. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 93-120.
- Mangan, L. (2019). *The Feminism Book*. London: DK London.
- McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh University Press.
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman.
- Özkan, T. & Aşık, A. (2023). Investigating Technology Integration into English Language Coursebooks: A Systematic Evaluation. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(2), 291-302.
- Peterson, S. B., & Lach, M. A. (1990). Gender Stereotypes in Children's Books: Their Prevalence and Influence on Cognitive and Affective Development. *Gender and Education*, 2(2), 185-197.
- Porreca, K. L. (1984). Sexism in Current ESL Textbooks. *TESOL Quarterly*, 18(4), 704-724.
- Potter, J. (2004). Söylemsel Psikoloji ve Söylem Analizi. In A. Sibel (Ed.). *Doğunun ve Batının Yerelliği*. Alfa Yayıncılık.
- Rahimi, A., & Sahragard, R. (2007). *Critical Discourse Analysis*. Tehran: Jungle Publications.
- Rashidi, N., & Meihami, H. (2016). Hidden Curriculum: An Analysis of Cultural Content of the ELT Textbooks in Inner, Outer, and Expanding Circle Countries. *Cogent Education*, 3(1), N.PAG.
- Ridgeway, C. L. (2009). *Framed by Gender: How Gender Inequality Persists in the Modern World*. Oxford University Press.
- Roohani, A. & Heidari, N. (2012). Evaluating Instructional Textbook: A Critical Discourse Perspective. *Issues in Language Teaching*, 1(1), 123-158.
- Salami, A., & Ghajarieh, A. (2016). Culture and Gender Representation in Iranian School Textbooks. *Sexuality & Culture*, 20(1), 69-84.
- Sarıçoban, A., & Can, N. (2012). An Evaluation of the 9th Grade Local and The International English Course Books in Terms of Aims and Methodology. *Online Journal of Counseling & Education*, 1(4), 8-17.
- Şeker, M., & Dinçer, A. (2014). An Analysis of Gender Stereotyping in English Teaching Course Books. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 43(1), 90-98.
- Sekmen, M. (2017). Masallar ve 'Anlat İstanbul' Filminin Toplumsal Cinsiyet Eleştirisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 827-845.

- Sen, A. (2001). The Many Faces of Gender Inequality. *New Republic*, 226(8), 35-39.
- Seven, N. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 134-149.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT Textbooks and Materials. *ELT Journal*, 42, 237-246.
- Söğüt, S. (2018). Gender Representations in High School EFL Coursebooks: An Investigation of Job and Adjective Attributions. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1722-1737.
- Sözen, E. (2014). *Söylem Belirsizlik, Mübadele, Bilgi/Güç ve Rafleksivite*. Birleşik Yayınevi.
- Sunderland, J. - et al. (2001). From Bias 'In the Text' To 'Teacher Talk Around the Text': An Exploration of Teacher Discourse and Gendered Foreign Language Textbook Texts. *Linguistics and Education* 11, 251-86.
- Taki, S., & Shahbazi, A. (2012). Gender Representation in ELT Materials: A Critical Discourse Analysis of Top Notch. *Journal of Language, Culture, and Translation*, 1(1), 105-118.
- Tannen, D. (1991). *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. London: Virago.
- Tollefson, J. W. (2006). Critical Theory in Language Policy. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (42-59). Malden, MA: Blackwell.
- Tomlinson, B. (2001). Materials Development. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 66-71). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tunagür, M. & Kılıç, B. H. (2023). Toplumsal Cinsiyetin Aktarım Aracı Olarak Çocuk Kitapları: Zeyno Kitapları Serisi Örneği. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 59-90.
- Ulu, Y. S. (2021). Sâmiha Ayverdi'nin Hikâyelerinde Toplumsal Cinsiyet. *Karadeniz Araştırmaları*, 18(70), 335-352.
- Uluscu, G. (2023). Türk Atasözlerinin Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Kuramına Göre İncelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 235-244.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage.
- Van Dijk, T. A. (2015). Critical Discourse Analysis. In *The Handbook of Discourse Analysis*. (Eds. D. Tannen, H. E. Hamilton & D. Schiffrin). John Wiley & Sons.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125-151.
- Wodak, R. (1995). Critical Linguistics and Critical Discourse. In J. Verschueren, J. Ostman, & J. Blommaert (Eds.), *Handbook of Pragmatics*, (204-210). Philadelphia: John Benjamins.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1380-1389.

Geliş Tarihi-Received: 18.09.2023

Kabul Tarihi-Accepted: 11.10.2023

Araştırma Makalesi-Research Article

ISSN: 2687-5675

DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1362063

Malatya Yöresi Sözsüz Oyun Havalarının Yapısal Özellikleri

Non-Verbal Dance Styles of Malatya Region Structural Features

Doğukan DURSUN*

Betül KARAGÖZ DURSUN**

Öz

Bu çalışmanın amacı, Malatya yöresine ait sözsüz oyun havalarının yapısal özellikleri (makamsal dizi/usûl bilgisi-düzüm) bakımından incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu amaçla, TRT repertuarında ve Malatya Türküleri kitabında yer alan 22 adet türkü yapısal özellikleri bakımından derinlemesine incelenmiş ve analiz edilmiştir. Sesli kültürün en önemli taşıyıcılarından olan sözsüz oyun havalarının kayıt altına alınarak müzik kültürüne katkı sağlayacağı düşüncesinden hareketle, yöreye ait Malatya Türküleri kitabında yer alan derlemeler araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda; incelenen türkülerin Uşşak, Hüseyini, Buselik, Karcıgar, Çargâh, Segâh ve Mahur makamı dizilerinden oluştuğu ve bu dizilerden ağırlıklı olarak Uşşak, Hüseyini ve Çargâh makam dizilerinin işlendiği tespit edilmiştir. Usûl bakımından incelediğinde ise, basit ve birleşik usûllerin kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelenen eserlerde usûllerle birlikte düzüm karakteristik özelliklerine değinilmiş olup daha yaygın kullanılan usûllerin basit usûlde eserler olduğu belirlenmiştir. Çalışmada eserlerin makamsal dizi ve usûl bakımından elde edilen verileri yüzde-frekans cinsinden tablo ve grafikler şeklinde sunularak yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, Malatya yöresi sözsüz oyun havalarının dışında kalan yöreye ait oyun havalarının derlenerek ve müziksel özellikleri bakımında derinlemesine incelenerek alana katkı sunması sağlanabilir önerisi getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Malatya Türküsü, oyun havası, sözsüz oyun havası.

Abstract

The aim of this study is to examine the non-verbal dance tunes of the Malatya region in terms of their structural features (modal sequence/procedural knowledge-style). The case study design, one of the qualitative research designs, was used in the research. For this purpose, 22 folk songs in the TRT repertoire and in the Malatya Folk Songs book were examined and analyzed in depth in terms of their structural features. Based on the idea that the non-verbal dance tunes, which are one of the most important carriers of vocal culture, will be recorded and contribute to the musical culture, the compilations in the Malatya Folk Songs book of the region were included in the research. As a result of the research; It has been determined that

* Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Devlet Konservatuarı Türk Müziği Bölümü, e-posta: dogukan.dursun@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8089-4953.

** Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Müzik Öğretmenliği Programı, e-posta: betul.karagoz@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2655-3303.

the folk songs examined consist of Uşşak, Hüseyini, Buselik, Karcıgar, Çargâh, Segâh and Mahur maqam sequences and that among these series, Uşşak, Hüseyini and Çargâh maqam sequences are mainly processed. When examined in terms of method, it was determined that simple and combined methods were used. In the works examined, the composition characteristics along with the usuls were mentioned, and it was determined that the more commonly used usuls were works in the simplest style. In the study, the data obtained in terms of maqam scale and tempo of the works were interpreted by presenting them in the form of tables and graphs in percentage-frequency. In addition, in line with the results obtained from the research, it has been suggested that the dance styles of the region, other than the non-verbal dance styles of Malatya region, can be compiled and examined in depth in terms of their musical characteristics to contribute to the field.

Keywords: Malatya Folk Song, playful mood, wordless playful mood.

Giriş

Her toplumun kendine ait özellikleri ve bu özelliklerini yansıtan kültürü vardır. Ait olduğu toplumun genel özellikleri ile birlikte yaşayış biçimi hakkında da bilgi veren kültürün en önemli alt dallarından biri müzik, müziğin ise en önemli bölümlerinden biri halk müziğidir. Arseven (2004), halk müziğini “Halkın içinden doğan, herhangi bir sanat kaygısı duyulmadan içten gelen duygularla bir anda ortaya çıkan, dilden-dile, kulaktan-kulağa yayılarak yine halk tarafından benimsenen müzik türü” olarak tanımlamıştır. Buradan hareketle, halk müziği toplumun acılarını, sevinçlerini, hüznlerini, isteklerini, beklentilerini kısacası tüm duygu durumlarını yansıtan en önemli araçlardan biridir denilebilir.

Türk Halk Müziği denilince ilk akla gelen türkülerdir. Kültürün alt boyutlarından biri olan müzik nesilden nesile kültürün taşıyıcısı ve aktarımındaki en önemli öğelerinden biri olmuştur (Dursun, 2018). Güftelerindeki derin anlamlar ve müzikleriyle milli folklorumuzun manevi temellerinin günümüze ulaşmasını sağlayan türküler (Vural, 2013, s. 645), toplumların yaşanmışlıklarını, gelenek-göreneklerini maddi ve manevi olarak toplumun değerlerini sesli ve sözlü biçimde dile getiren Halk Edebiyatının önemli ürünlerinden biridir. Toplumun değerlerini ve duygularını yansıtan ayna görevi üstlenmektedir.

Tarih boyunca pek çok medeniyete ev sahipliği yapan ve birçok kültürü bünyesinde barındıran Malatya, Doğu Anadolu Bölgesinin önemli şehirlerinden biridir. Ayrıca Türkiye'nin doğusunu ve batısını birbirine bağlayan önemli bir köprü görevini üstlenmiştir. Tarihi çok eskilere dayanan ve birçok tarihsel olaya şahitlik eden Malatya, köklü bir müzik geleneğine sahiptir. Bu müzik geleneği içerisinde oyun havaları önemli bir yer tutmaktadır. Oyun havaları, popüler kültürün önemli ürünleri arasında yer almaktadır.

Oyun havaları, ait olduğu yöreye özgü dans figürlerini müzik eşliğinde sunan türkülerdir. Bu türküler, yöre halkının özelliklerini yansıtır ve bölgeden bölgeye farklılık gösterir. Sözlü ve sözsüz türleri bulunan oyun havalarının farklılıkları göz önünde bulundurularak bölgelere göre şu şekilde sınıflandırılmıştır: Bar, Halay, Horon, Kaşık, Zeybek, Karşılama ve Kasap Oyunları (Yücel, 2011).

Türkiye'nin müzik kültürü birikimine ve arşivine büyük katkılar sağlayan, Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) sanatçıları, Anadolu'yu karış karış gezerek, binlerce yerel ezgiyi, Türk Halk Müziği (THM) repertuarına kazandırmışlardır. Bu kişilerin başında Muzaffer Sarısözen ve Nida Tüfekçi ilk akla gelenlerdir. Bu kişilerin yanı sıra daha pek çok araştırmacı sanatçımız Anadolu müzik kültürümüzün sonraki nesillere miras kalmasına katkı sağlamıştır (Osma, 2019: 115). Arşiv konusunda geçmişin izlerini ve özünü koruyarak günümüze aktarılmasına vesile olan TRT yayıncı kuruluşunun Türk

Müzik kültürüne hizmeti büyük önem arz etmektedir. Ayrıca TRT gibi köklü bir kurumun bu türkülerden oluşan bir repertuarının bulunması da bu anlamda önemlidir. TRT Türk Halk Müziği Repertuarı incelendiğinde Malatya Yöresine ait 3 adet sözsüz oyun havasının yer aldığı görülmüştür. Ancak bununla birlikte repertuarda yer almayan Kayısı Kent Malatya Türküleri adlı kitapta yer alan 19 adet türküye ulaşılmıştır. Bu türkülerin derinlemesine incelenmesini ve türkülere ait yapısal özelliklerin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma, aynı zamanda yörenin kültürel özelliklerini yansıtmaktadır. “Malatya Yöresine Ait Sözsüz Oyun Havalarının Yapısal Özellikleri” başlıklı bu çalışma ile Malatya yöresi sözsüz oyun havalarının yapısal özelliklerinin betimlenmesi, yöreye ait müzik kültürünün ve bu kültür içinde Malatya yöresi sözsüz oyun havalarının önemini ortaya konulması amaçlanmıştır. Malatya ili Doğu Anadolu bölgesinin önemli illerinden biridir. Gerek tarihi dokusu gerekse yöresel özellikleri ile birlikte, kültürel zenginliği ve folklorik yapısıyla da derinlemesine incelenmesi gereken önemli bir şehirdir. Buradan hareketle bu araştırmanın problem cümlesi “Malatya Yöresine Ait Sözsüz Oyun Havalarının Yapısal Özellikleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiş ve bu soruya yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Malatya yöresine ait sözsüz oyun havalarının müziksel özelliklerinin (makam dizisi, usûl bilgisi, karar sesi, ses aralığı) belirlenmesidir. Toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri, sahip oldukları kültürel değerleri gelecek nesillere aktarmaları ile mümkün olacaktır. Bu aktarımda da Türk Halk Müziği önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle türküleri her yönü ile ele alan araştırmalar yapılmalıdır. Bu alanda yapılan çalışmalara ülkemizde son yıllarda ağırlık verilmeye başlanmıştır. Malatya Yöresi Sözsüz Oyun Havaları ile ilgili olarak ise müzik eğitimi alanında doğrudan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu bağlamda; Malatya yöresi sözsüz oyun havalarının nicelik ve nitelik açısından incelenmesinin bu alanda yapılacak diğer çalışmalara yön verebileceği, Malatya Türkülerine dikkat çekilerek bu kültürel mirasın korunması ve aktarılmasında farkındalık düzeylerinin artırılabilirliği ve konu ile ilgili akademik çalışmalara katkıda bulunabileceği bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşımdır (Büyüköztürk vd., 2011, s. 23). Bir veya daha fazla olay, program veya faaliyetin gözlem ve görüşme yoluyla, görüntülü-sesli materyaller, belge, rapor gibi çeşitli kaynaklar yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine incelenerek betimlendiği nitel bir araştırma desendir (Creswell, 2007). Ayrıca “güncel bir olgunun gerçek yaşam bağlamında, özellikle bağlam ve olguların sınırlarının kesin olarak belli olmadığı durumlarda görgül olarak araştırılması” şeklinde de tanımlanmıştır (Yin, 1994; akt. Merriam, 1998). Bu çalışmada Malatya yöresine ait sözsüz oyun havaları yapısal özellikleri açısından incelenmiştir. Oyun Havalarının incelenmesi amacıyla doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi, araştırılması hedeflenen konu ile ilgili yazılı materyallerin incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

İncelenen Türküler

Bu araştırmada TRT Türk Halk Müziği Repertuarında kayıtlı olan ve Kayısı Kent Malatya Türküleri kitabında yer alan toplam 22 sözsüz oyun havası incelenmiştir. Araştırmada incelenen eserlere ait veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Malatya Yöresi Sözsüz Oyun Havaları

Sıra	Rep./Sayfa No	Eserin Adı	Yöresi	Kaynak Kişi	Derleyen
1	239	Berde	Malatya	Mustafa Kormaz-Resul Demir	TRT Müzik Dai. Bşk. Thm. Md.
2	657	Mezar Arasında	Malatya	Hasan Doğan-Mustafa Tirim	Ankara Devlet Konservatuvarı
3	658	Arapkir	Malatya	Yöre Ekibi	Ankara Devlet Konservatuvarı
4	-	Ağırlama	Malatya	Vahap Tuncay-Mehmet Barlan	Selami Yücel
5	-	Düz	Malatya	Vahap Tuncay-Mehmet Barlan	Halil Atılđan
6	-	Heyhat	Malatya	Vahap Tuncay-Mehmet Barlan	Halil Atılđan
7	-	Hoş Bilezik	Malatya	Vahap Tuncay-Mehmet Barlan	Halil Atılđan
8	-	Hoş Geldin	Malatya	Vahap Tuncay-Mehmet Barlan	Halil Atılđan
9	-	İki Ayak	Malatya	Vahap Tuncay-Mehmet Barlan	Halil Atılđan
10	-	Kaçıke	Malatya	Vahap Tuncay-Mehmet Barlan	Halil Atılđan
11	-	Kartal	Malatya	Vahap Tuncay-Mehmet Barlan	Halil Atılđan
12	-	Kırat	Malatya	Vahap Tuncay-Mehmet Barlan	Halil Atılđan
13	-	Kol Üstü	Malatya	Vahap Tuncay-Mehmet Barlan	Halil Atılđan
14	-	Lorke	Malatya	Vahap Tuncay-Mehmet Barlan	Halil Atılđan
15	-	Malatya Malatya	Malatya	Vahap Tuncay-Mehmet Barlan	Selami Yücel
16	-	Sevda	Malatya	Vahap Tuncay-Mehmet Barlan	Halil Atılđan
17	-	Söğüt Dalı	Malatya	Vahap Tuncay-Mehmet Barlan	Halil Atılđan
18	-	Şiro Halayı	Malatya	Vahap Tuncay-Mehmet Barlan	Halil Atılđan
19	-	Tezleme	Malatya	Vahap Tuncay-Mehmet Barlan	Halil Atılđan
20	-	Üç Ayak	Malatya	Vahap Tuncay-Mehmet Barlan	Halil Atılđan
21	-	Yayık	Malatya	Vahap Tuncay-Mehmet Barlan	Halil Atılđan
22	-	Zazike	Malatya	Vahap Tuncay-Mehmet Barlan	Halil Atılđan

Kaynak 1: TRT Türk Halk Müziği Repertuarı (<https://www.repertukul.com/>)

Kaynak 2: Kayısı Kent Malatya Türküleri Kitabı (Yücel, 2021).

Tablo 1 incelendiğinde; TRT Türk Halk Müziği Repertuarında yöresi Malatya olan 3, Kayısı Kent Malatya Türküleri kitabında ise 19 sözsüz oyun havasının bulunduğu görölmüştür. TRT repertuarında kayıtlı olan eserlerin farklı kaynak kişilerden alındığı ve derleyen kısmında “TRT Müzik Dairesi Bşk. Thm. Md. ve Ankara Devlet Konservatuvarı” yazdığı görölmektedir. Kayısı Kent Malatya kitabında ise 19 türkünün tamamının aynı kaynak kişilerden oluştuğu, bu türkülerden ikisinin Selami Yücel tarafından diğer 17 tanesinin ise Halil Atılđan tarafından derlendiği görölmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında ilk olarak TRT Türk Halk Müziği Repertuvarında yöresi Malatya olan 3 esere, daha sonra Kayısı Kent Malatya (Yücel, 2021) adlı kitapta yer alan 19 esere ulaşılmıştır. Ulaşılan eserlerin yapısal özellikleri belirlenmiş, müziksel açıdan değerlendirmesi yapılmıştır. Eserlerin müziksel özelliklerini belirlemek ve değerlendirmek amacıyla Dursun (2018) tarafından oluşturulan türkü değerlendirme formu kullanılmış ve eserlerin analizi yapılmıştır. Formda yer alan maddeler, literatürde yer alan genel THM değerlendirme ölçütlerinden oluşmuştur. Bu formda; eserlerin repertuvar veya sayfa numarası, adı, kaynak kişisi, derleyeni, yöresi, makam dizisi, karar sesi, ses aralığı ve usûl bilgisi yer almaktadır. Ayrıca eserler makamsal dizi açısından değerlendirilirken, literatürde yer alan ayak-makam konusundaki ortak görüşler dikkate alınarak analiz edilmiştir. Türk Halk Müziğinde “ayak ve makam” kavramı yıllardan beri üzerinde tartışılan önemli konular arasında yer almaktadır. Haşhaş’ın (2020:15) ifadesine göre “Türk Halk Müziğinde kullanılan ayak kavramının çeşitli açılardan tartışmalı bir konu olduğu ve ayak kavramı yerine Türk Sanat Müziği makam nazariyesinden istifade edilmesinin daha doğru bir yaklaşım olduğunu savunan birçok bilimsel çalışmaya ulaşılmıştır (Akdoğan, 1996:151, Ekici, 2009, Emnalar, 1998, Feyzi, 2013:68, Karkın-Haşhaş, 2014, Kutluğ, 1998:102-103, Özbek, 1987, Pelikoğlu, 1998, Torun, 1998:102, Yener, 2001).” Buradan hareketle Malatya Yöresi Sözsüz Oyun Havalarının dizileri belirlenirken ayak kavramı yerine, bilimsel açıdan daha belirleyici olduğu düşünülen Türk Sanat Müziği makam unsurları temel alınarak adlandırılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın amacı doğrultusunda, Malatya yöresine ait sözsüz oyun havalarının notaları, TRT müzik dairesi yayınlarına ait arşiv kayıtlarından ve Kayısı Kent Malatya adlı kitaptan alınmıştır. Eserler repertuvar/sayfa numarasına göre değerlendirilmiş, müziksel açıdan analiz edilerek, Malatya yöresi sözsüz oyun havalarının genel karakteri ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda elde edilen veriler, tablolar hâlinde sunularak yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında, TRT repertuvarında kayıt altına alınmış 3 adet, Kayısı Kent Malatya Türküleri kitabında 19 adet sözsüz (çalgısal) oyun havasının notasına ulaşılmış ve ulaşılan bu eserler analiz edilerek yorumlanmıştır.

1. Malatya Yöresi Sözsüz Oyun Havalarının Yapısal Özelliklerine İlişkin Bulgular

Kayısı Kent Malatya Türküleri kitabında yer alan ve TRT-THM repertuvarında kayıtlı olan sözsüz oyun havaları yapısal bakımdan incelediğinde, her ezginin melodik ve usûl yapılarındaki farklılıklar, yörenin müzik kültüründeki çeşitliliği ortaya çıkarmaktadır. Ezgi yapıları bakımından genel olarak incelendiğinde, icra bakımından zor olmayan akıcı ve akılda kalıcı ezgilerden oluştuğu görülmektedir. Bununla birlikte oyun havalarının yörede benimsenip güncelliğini korumasının sebebinin ezgilerin daha kolay tekrar edilebilir ve akıcı oluşundan kaynaklandığı söylenebilir. Aşağıdaki tabloda Malatya Yöresiz Sözsüz Oyun Havalarının müziksel özellikleri betimlenmiştir.

Tablo 2. Malatya Yöresiz Sözsüz Oyun Havalarının Müziksel Özellikleri

No	Türkünün Adı	Makam Dizisi	Karar Sesi	Ses Aralığı	Usûl
1	Berde	Uşşak	La Dügâh	5 ses	4/4
2	Mezar Arasında	Mahur	La Dügâh	9 ses	9/8
3	Arapkir	Mahur	La Dügâh	5 ses	9/8
4	Ağırlama	Hüseyni	La Dügâh	8 ses	10/8

5	Düz	Uşşak	Do Çargâh	4 ses	6/8
6	Heyhat	Segâh	La Dügâh	5 ses	4/4
7	Hoş Bilezik	Çargâh	La Dügâh	7 ses	4/4
8	Hoş Geldin	Uşşak	La Dügâh	3 ses	2/4
9	İki Ayak	Çargâh	La Dügâh	6 ses	4/4
10	Kaçike	Uşşak	Si Segâh	4 ses	4/4
11	Kartal	Çargâh	Si Segâh	7 ses	2/4
12	Kırat	Hüseyni	Re Neva	8 ses	5/8+4/4
13	Kol Üstü	Uşşak	Do Çargâh	5 ses	4/4
14	Lorke	Hüseyni	Si Segâh	6 ses	4/4
15	Malatya Malatya	Karciğar	La Dügâh	7ses	2/4
16	Sevda	Hüseyni	La Dügâh	7 ses	2/4
17	Söğüt Dalı	Hüseyni	Si Segâh	4 ses	4/4
18	Şiro Halayı	Hüseyni	La Dügâh	12 ses	2/4
19	Tezleme	Çargâh	Do Çargah	4 Ses	4/4
20	Üç Ayak	Hüseyni	La / Dügah	7 ses	4/4
21	Yayık	Segâh	La Dügâh	3 ses	9/8
22	Zazike	Buselik	La Dügâh	7 ses	9/8

Tablo 2 incelendiğinde TRT Türk Halk Müziği Repertuarında yöresi Malatya olan 3 eserin; Kayısı Kent Malatya Türküleri Kitabında ise 19 sözsüz oyun havasının bulunduğu, bu eserlerin makamsal dizi bakımından Uşşak, Hüseyni, Segâh, Çargâh, Mahur, Karciğar ve Buselik Makamı Dizileri ile yazıldığı, usûl bakımından ise basit ve birleşik usûllerin kullanıldığı, ayrıca ses aralığının 3 ses ile 12 ses arasında değiştiği görülmektedir.

2. Malatya Yöresi Sözsüz Oyun Havalarında Makamsal Diziler

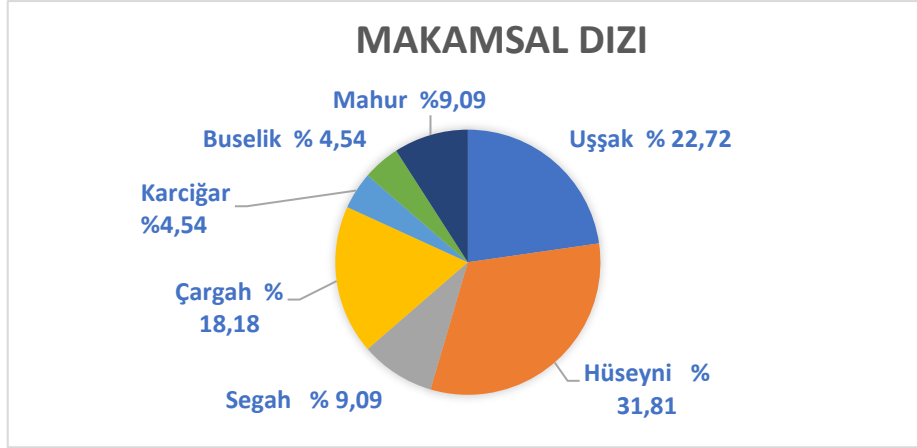
İncelenen eserlerin genel karakteristik özelliklerini ortaya koyan makamsal dizi ve usûl yapısı açısından analizlerine ait yüzde-frekans cinsinden değerlerinin yer aldığı tablo ve grafikler aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. Malatya Yöresi Sözsüz Oyun Havalarının Makamsal Dizi Açısından Analizi

Makam Dizileri	f	%
Uşşak	5	22,72
Hüseyni	7	31,81
Segâh	2	9,09
Çargâh	4	18,18
Karciğar	1	4,54
Buselik	1	4,54
Mahur	2	9,09
Toplam	22	100

Tablo 3 incelendiğinde; Malatya Yöresi Sözsüz Oyun Havalarında 7 farklı makam dizisinin kullanıldığı ve bunlardan; Uşşak Makam Dizisinde 5, Hüseyni Makam Dizisinde 7, Segâh Makam Dizisinde 2, Çargâh Makam Dizisinde 4, Karciğar Makam Dizisinde 1, Buselik Makam Dizisinde 1 ve Mahur Makam Dizisinde 2 türkü örneği olduğu görülmektedir. Buradan hareketle Malatya yöresi sözsüz oyun havalarında ağırlıklı olarak sırasıyla Hüseyni, Uşşak ve Çargâh makamı dizilerinin en yaygın kullanılan diziler

olduğu söylenebilir. Aşağıda eserlerde kullanılan makam dizilerinin yüzde-frekans değerlerine ait grafik yer almaktadır.



Şekil 1. Malatya Yöresi Sözsüz Oyun Havalarında Kullanılan Makamsal Diziler

Şekil 1'e bakıldığında Malatya yöresi sözsüz oyun havalarında kullanılan makam dizilerinin %31,81'inin Hüseyini Makam Dizisi, %22,72'sinin Uşşak Makam Dizisi, %18,18'inin Çargâh Makamı Dizisi, %9,09'unun Segâh Makam Dizisi, %9,09'unun Mahur Makam Dizisi, %4,54'ünün Karcığâr Makam Dizisi ve %4,54'ünün Buselik Makam Dizisi olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Malatya Yöresi Sözsüz Oyun Havalarının Usûl-Düzüm Bakımından İncelenmesi

Sıra	Ezginin Adı	Usûl	Düzüm
1	Berde	4/4	2+2
2	Mezar Arasında	9/8	2+2+2+3
3	Arapkir	9/8	2+2+2+3
4	Ağırlama	10/8	2+3+2+3
5	Düz	6/8	3+3
6	Heyhat	4/4	2+2
7	Hoş Bilezik	4/4	2+2
8	Hoş Geldin	2/4	1+1
9	İki Ayak	4/4	2+2
10	Kaçike	4/4	2+2
11	Kartal	2/4	1+1
12	Kırat	5/8+4/4	2+3/2+2
13	Kol Üstü	4/4	2+2
14	Lorke	4/4	2+2
15	Malatya	2/4	1+1
16	Malatya		
17	Sevda	2/4	1+1
18	Söğüt Dalı	4/4	2+2
19	Şiro Halayı	2/4	1+1
20	Tezleme	4/4	2+2
21	Üç Ayak	9/8	2+3+2+2
22	Yayıık	2/4	1+1
23	Zazike	2/4	1+1

Tablo 4'e bakıldığında; Malatya yöresi sözsüz oyun havalarının usûl-düzüm bakımından incelendiği görülmektedir. Tabloya göre; 7 adet 2 zamanlı, 9 adet 4 zamanlı, 1 adet değişken/geçkili usûl karakterinde olan (5+4 zamanlı), 1 adet 6 zamanlı, 3 adet 9 zamanlı ve 1 adet 10 zamanlı usûl yapısında eserin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara

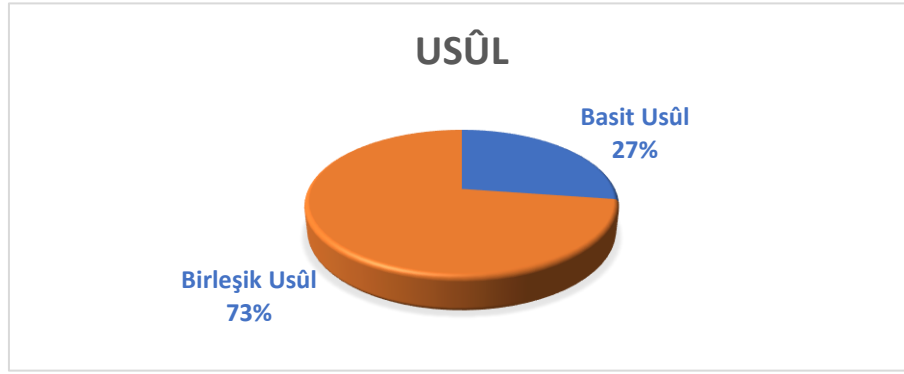
göre, 1+1 ve 2+2 düzum karakteristiğinde, 2 ve 4 zamanlı usûlün daha yaygın kullanıldığı görölmektedir.

Tablo 5. Malatya Yöresi Sözsüz Oyun Havalarında Kullanılan Usûl Türleri

Usûl Yapısı	F	%
Basit Usûl	6	27,27
Birleşik Usûl	16	72,72
Toplam	22	100

Tablo 5 incelendiğinde Malatya Yöresi Sözsüz Oyun Havalarının basit ve birleşik usûllerden oluştuğu; %27'sinin basit, %72'sinin ise birleşik usûlde eserlerden oluştuğu görölmektedir.

Aşağıda eserlerde kullanılan usûllerin yüzde-frekans değerlerini gösteren grafikler yer almaktadır.



Şekil 2. Malatya Yöresi Sözsüz Oyun Havalarında Kullanılan Usûl Yapıları

Şekil 2'de görüldüğu gibi Malatya Yöresi Sözsüz Oyun Havalarının %27'si Basit, %73'ü Birleşik Usûlde yazılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Malatya Yöresi Sözsüz Oyun Havalarının müziksel açıdan yapısal özelliklerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada eserlerin genel karakteristik özellikleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda;

TRT Türk Halk Müziği Repertuarında yöresi Malatya olan 3, Kayısı Kent Malatya Türküleri kitabında ise 19 sözsüz oyun havasının bulunduğu görölmüştür. TRT repertuarında kayıtlı olan eserlerin farklı kaynak kişilerden alındığu ve derleyen kısmında "TRT Müzik Dairesi Bşk. Thm. Md. ve Ankara Devlet Konservatuvarı" yazdığu görölmektedir. Kayısı Kent Malatya kitabında ise 19 türkünün tamamının aynı kaynak kişilerden oluştuğu, bu türkülerden ikisinin Selami Yücel tarafından diğer 17 tanesinin ise Halil Atılgan tarafından derlendiği görölmektedir.

İncelenen türkülerin Uşşak, Segâh, Hüseyini, Çargâh, Karcığar, Buselik ve Mahur makamı dizilerinde olduğu görölmüştür. En fazla tercih edilen makam dizisinin %31,81 ile Hüseyini Makam Dizisi olduğu görölmürken en az kullanılan dizinin, %4,54 ile Buselik ve Karcığar makam dizileri olduğu tespit edilmiştir.

Usûl bakımından incelendiğinde; eserlerin Basit (2/4, 4/4) ve Birleşik (5/8, 6/8, 9/8, 10/8) usûllerden oluştuğu ve türkülerin %73'ünün birleşik usullerden oluştuğu görölmüştür.

Eserlerin ses aralığı incelendiğinde 3 ses ile 12 ses aralığında değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Yörede sözsüz oyun havalarnın güncelliğini koruyarak halen icra edilmesi, ezgilerinin akılda kalıcı ve kolay bir yapıya sahip olmasıyla açıklanabilir. Bununla birlikte Malatya ilinin Türk Halk Müziği geleneğinin yoğun yaşatıldığı yörelerden biri olması sebebiyle TRT Türk Halk Müziği Repertuarı dışında kalan yöre türkülerinin de repertuvara kazandırılıp, müziksel özellikleri bakımından derinlemesine incelenerek alana katkı sunması sağlanabilir önerisi getirilmiştir.

Kaynaklar

- Akdoğan, O. (1996). *Türk Müziğinde Türler ve Biçimler*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Arseven, V. (2004). *Biyografisi Makaleleri ve Müzik Eserleri*. Özkan Matbaacılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılı Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2007). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River: Pearson
- Dursun, D. (2018). *Kültürel ve Yapısal Bakımdan Ardahan İli Âşıklık Geleneğini*. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Ekici, S. (2009). Türk Halk Müziğinin Melodik Yapısının Adlandırılması Konusunda Düşünceler (Ayak, Makam ve Dizi Kavramları). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 4,1.
- Emnalar, A. (1998). *Tüm Yönleri ile Türk Halk Müziği ve Nazariyatı*. İzmir: Ege Üniversitesi Basım Evi.
- Feyzi, A. (2013). Erzurum Türkülerinde Kullanılan Ses Dizilerinin Türk Sanat Müziğinde Kullanılan Ses Dizileri ile Karşılaştırmalı Analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1).
- Haşhaş, S. (2020). Gelin Alma Havalarnındaki Müzikal Özellikler. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 6(2), 14-34.
- Karkın, M., Haşhaş, S. (2014). Geleneksel Türk Halk Müziğinde Tür Sınıflandırmaları, Terminoloji ve Ayak Kavramı Konuları Üzerine Bir Araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 5.
- Kutluğ, F. (1998). Türk Halk Müsikisinde Makamlar. 1. *Türk Müziği Sempozyumu*. Balıkesir: Taner Ofset.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Osma, B. (2019). TRT Etiketini Bir Ayrıcalıktır Röportaj. *TRT Akademi Geçmişten Geleceğe Televizyon Yayıncılığı*, 7(4).
- Özbek, M. (1987). Türk Halk Müziğinde "Ayak" Tabirinin Yanlış Kullanımı Üzerine, III. *Milletlerarası Türk Folklor Kongresi Bildirileri*, 3.
- Pelikoğlu, M. C. (1998). *Geleneksel Türk Halk Müziği Dizilerinin İsimlendirilmesinde Karşılaşılan Zorluklar*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Torun, M. (1998). *Türk Müziği Nedir Ne Değildir*. 1. *Türk Müziği Sempozyumu*. Balıkesir: Taner Ofset.

- Vural, F. G. ve Vural, T. (2013). Niçe Kültürünün Sesi: Niçe Türküleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 645-657.
- Yener, S. (2001). Türk Halk Müziğinde Diziler ve İsimlendirilmesi. *Müzikte 2000 Sempozyumu*. Ankara: Neyir Matbaacılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. (3. Basım). California: Sage Publications.
- Yücel, H. (2011). Türk Halk Müziği Üzerine Bir İnceleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 26.
- Yücel, S. (2021). *Kayıt Kent Malatya Türküleri Kitabı*. Malatya: Malatya Büyükşehir Belediyesi Yayınları. Yayın No: 53. Birinci Baskı. Haziran 2021. ISBN 978-605-81441-6-3.

İnternet Kaynakları

- TRT Türk Halk Müziği Repertuarı. <https://www.repertukul.com> (Erişim Tarihi: 10. 09. 2023).



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1390-1398.

Geliş Tarihi-Received: 15.09.2023

Kabul Tarihi-Accepted: 10.10.2023

Araştırma Makalesi-Research Article

ISSN: 2687-5675

DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1360713

Carmen and Cello as Figures in Hart Crane's "Carmen De Boheme" Poem

Hart Crane'in "Carmen De Boheme" Şiirinde Figür Olarak Carmen ve Çello

Derya KIRIÇ SABZEZHAR*
Hiva RASHVANDHARANAKİ**

Abstract

Poetry and music have long been existing as parallel and interconnected fields throughout the history of art. Poetry and music bear considerable resemblance where the words, become synonymous with sounds in crafting expression. In other words, it can be said that music is essentially the embodiment of verbal expression in sound. With this similarity in mind, it is clear that Hart Crane's overlooked poem "Carmen de Boheme," which is to be analyzed in this study, is notably influenced by Bizet's opera *Carmen*. Therefore, in this poem where the cello figure is mentioned, the cello partition of Bizet's *Carmen* opera has been examined as required by the poem. This analysis delves into how these two art forms, poetry, and music, can harmonize thematically and figuratively. To explore this relationship, the poem is examined through the lens of figure-ground theory, allowing for the scrutiny of various figures that contribute to the establishment of a sensual and feminine atmosphere within it. This exploration sheds light on the intricate relationship between poetry and music, demonstrating their capacity to intertwine and enrich each other.

Keywords: Poetry, music, cello, figure-ground theory, femininity.

Öz

Şiir ve müzik, sanat tarihi boyunca uzun süredir iç içe geçmiş, paralel ve birbiriyle bağlantılı alanlar olarak varlığını sürdürmüştür. Şiir ve müzik, ifade biçimi bakımından kelimelerin seslerle eşanlı hale geldiği önemli bir benzerlik taşır. Başka bir ifadeyle müziğin esas itibarıyla sözün ifadenin seste vücut bulmuş hali olduğu söylenebilir. Bu benzerlik dikkate alındığında, Hart Crane'in çok bilinmeyen ve bu çalışmada incelenecek olan, "Carmen de Boheme" adlı şiiri, Georges Bizet'in *Carmen* operasından belirgin biçimde etkilendiği görülmektedir. Bu nedenle çello figüründen söz edilen bu şiirde Bizet'in *Carmen* operasının çello partisi, şiirin gerektirdiği ölçüde incelenmiştir. Bu analiz, bu iki sanat formu olan şiir ve müziğin tematik ve mecazi olarak nasıl uyum sağlayabileceğini araştırmaktadır. Bu ilişkiyi araştırmak için şiir, şekil-zemin teorisi merceğinden incelenerek, şiirde duyuşal ve kadınsı bir atmosferin oluşmasına katkıda bulunan çeşitli figürlerin incelenmesine olanak sağlamaktadır. Bu keşif, şiir ve müzik arasındaki karmaşık ilişkiye ışık tutarak, bu iki alanın iç içe geçen ve birbirlerini zenginleştiren kapasitelerini ortaya koymuştur.

* Assist. Prof., Pamukkale University, Faculty of Music and Performing Arts, Department of Music, e-posta: dsabzehzar@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5174-3718

** Master Student, Akdeniz University, Faculty of Letters, Department of English Language and Literature, e-posta: hivarashvand@yahoo.com, ORCID: 0009-0000-6457-2962.

Anahtar Kelimeler: Şiir, müzik, çello, şekil-zemin kuramı, kadınlık.

Introduction

As an often overlooked example of a particular kind of ekphrastic poetry in literature, Hart Crane's "Carmen De Boheme" celebrates the fusion of music and poetry. It goes beyond being a mere poem and resonates with the impact of Georges Bizet's 1875 opera, *Carmen* (Bratton, 2019, p.12). *Carmen* was first performed at the Opera-Comique Theatre in Paris on March 3, 1875. This work is considered one of the turning points in French opera. Despite its heavy and realistic dramatic plot, it is classified as a comic opera from a technical perspective due to the presence of spoken dialogue without music in the opera. The libretto is inspired by Prosper Merimee's realistic story. The plot of *Carmen* is set in Spain. Similar to Bizet's other work, "L'Arlésienne," where he dreamed of distant lands, this opera also falls into the exotic movement (İlyasoğlu, 2009, p. 146).

In the context of the poem, Crane does not simply depict the experience of opera as art on himself; instead, he sketches a fresh scene where it is not he, but the audience, who are awed by *Carmen*. This encapsulates the mystical-empirical essence within his poetry, the theme that Ronald Bonham (1967) suggests, is a kind of balance that Crane aims to strike in his work (p. 2). "Carmen De Boheme" blends various figures to create vivid imagery—images of desire, tension, and, to some extent, exoticism and enchantment. However, what adds to the poem's enchantment is the transformative quality of its figures, with the central ones being the female figure of Carmen and the cello. These figures gradually meld into a unified entity throughout the poem. In essence, it has been observed that in this poem by Hart Crane, there is an interaction between the figure of Carmen and the cello. The idea that these two figures, Carmen and the cello, transform into each other in certain lines where we understand the influence of Bizet's opera *Carmen* on the author, is studied in the analysis of the poem through the lens of figure-ground theory. At the same time, this interaction compels us to consider the role of the cello in the *Carmen* opera. Within this context, it is crucial to analyze the musical impact of the cello in the opera *Carmen* and, in a parallel manner, the presence of Carmen as a female figure in the poem. In this regard, the figure-ground framework enables us to identify the principal figures, as they are the elements that command our most attention (Gibbons and Whitely, 2018, p. 150) within the poem's context in relation to their backgrounds. This framework enhances credibility and a more profound understanding of the foregrounded figures, or as Peter Stockwell (2002) puts it, the defamiliarized ones, concerning the backgrounded or deviated ones (p. 14). Hence, this analysis aims to implement a practical tool, rather than solely relying on thematic analysis, in order to examine how the transformation occurs between the figure of Carmen and the cello.

Methodology

In literary fields, a promising framework for analyzing a credible figure structure within a text is found in figure-ground theory. Therefore, as for the methodology of this analysis, figure-ground theory and its linguistic approaches are not only applied to the poem but also examined the relationship between the use of the cello in Bizet's opera and the figure of Carmen. This approach enables a comprehensive understanding of the significant role played by the cello in the opera, where it functions as the primary figure in the composition. In this context, it becomes evident that while the cello serves as the foregrounded instrument for the poet, setting the emotional tempo within the opera, it generates a similar impact within the poem. This impact eventually melds with Carmen as the central figure of the poem, which effectively unites them into a singular entity, or in other words, presents the cello as a female figure.

To begin with the framework, cognitive linguistics is "the study of language with the study of the mind and brain" (Gibbons and Whitely, 2018, p. 149) which is one of the sub-disciplines of the field of linguistics, and was initially introduced in 1970s. In order to scrutinize the interconnectedness of linguistics and the brain, Gibbons and Whitely highlight the following basics:

- Language is dependent upon the cognitive mechanisms which are used in other areas of human experience: such as the way we perceive, categories, and imagine/represent the world.
- Human minds work in fundamentally similar ways because they possess these cognitive mechanisms.
- An account of language should accord with what is generally known about the mind and brain in other scientific and psychological disciplines (p. 149).

Bearing the above in mind, Stockwell (2002) highlights the strength of figure and ground theory as an idea belonging to cognitive linguistics (p. 13). He considers 'foregrounding' as the most important "correspondence of the phenomenon of figure and ground is in the literary critical" through which literary devices attempt to defamiliarise certain points and therefore, call attention to them. In this regard, foregrounding leads to dominance, which is the most striking element in the text. He draws connection between the striking elements in the text with the description of figure and ground, the first observations of which were made by gestalt psychologists who "study perception and describe the manner of spatial organization" over a century ago (Chen, 2022, p. 427). Further on, Stockwell underlines that "making figure and ground is clearly and literally an embodiment of human condition" which aids with our "ability to perceive style and stylistic differences in objects". In order for an element to be the striking one on its background or in other words, the figure, it requires to be "self-contained with well-defined edges" that move against the ground or is a broken part of that is more detailed and brighter than other components on the presented image (p. 15).

In this regard, by identifying locative expressions, which are words describing spatial relations between figure and ground, this study attempts to recognize the figure and ground in each stanza and their roles in creating a musical atmosphere centered around the cello. These understandings play a vital role in comprehending the musical image schemas occurring in the poem. The identification of figures and grounds as such was suggested by Leonard Talmy (1975), who described the figure as the "object moving or located with respect to another." The ground, on the other hand, is a stationary reference point within which the figure's path is characterized (p. 419). With a primary focus on Talmy's locative expressions, the poem will be divided into a few cases of analysis.

Analysis

The entry of the poem aims to evoke a somewhat sensual atmosphere, as seen in the following lines:

"Sinuously winding through the room
On smoky tongues of sweetened cigarettes, --" (Crane, 1918, p. 382).

In terms of locative expressions, the word 'through' assists in understanding the positioning of the smoky tongues and sweetened cigarettes as figures against the background of the room. These figures contribute to the establishment of an erotic

atmosphere at the beginning of the poem. Following this segment, against the same ground, the figure of the cello is introduced as follows:

“Plaintive yet dignified, the cello tones resume
The andante of smooth hopes and lost regrets” (p. 382).

In this section, the cello holds a notable presence due to the attribution of dignity to it. It is worth noting that the cello appears to have been present in the setting even before the poem begins, as the poet mentions that it ‘resumes’ its melody. This section is also associated with the cello’s dignified spirit as portrayed in the *Prelude* of the opera. It is believed that the use of *andante* in the poem refers to the *andante moderato* section in the prelude of *Carmen* opera, signifying a slow execution in musical terms. In this section, the cello is to perform the ‘fate’ motif as “Bizet assigned the fate motif to the cello within the *overture* and throughout the opera” (Borowsky, 2019, p. 23). This theme leads to an association between the ‘lost regrets’ of the character of Carmen, who will be analyzed through the end of the stanzas in Crane’s poem, and the fate motif voiced by the cello. It can be interpreted that Carmen is thematically linked to the cello in Crane’s poetry.

In the *Carmen* opera, this motif in the cello partition is demonstrated below:



Figure 1. Bizet’s *Carmen* Opera, *Prelude- Andante Moderato*, (p.11).

In the next lines of the poem, the poet shifts the focus to another figure:

“Bright peacocks drink from flame-lit pots by the wall,
Just as absinthe-sipping women shiver through
With a shimmering blue from the bowl in Circe’s hall” (p. 382).

The primary figure is the bright peacock drinking by the wall, as indicated by the locative expression ‘by.’ The peacock not only conveys femininity but also establishes a luxurious setting. The figure then shifts to the women sipping absinthe. This juxtaposition, combined with the earlier sensual tone of the poem, showcases that the poetic ambiance is predominantly feminine. Subsequently, the theme of transformation becomes prominent; the absinthe is depicted as being consumed from a bowl in Circe’s hall. At this point, the absinthe becomes the figure against the bowl. This figure then shifts to the bowl itself, with Circe’s hall serving as the ground. Given that Circe is a mythological female figure renowned for her ability to transform humans into wolves or in other words, a bridge between human civilization and magic (Martinez, 2016, p. 2), it is evident that amid the main figures the poet depicts, an important theme, specifically transformation, remains in the background or deviated. Later on, the transformation takes place as the women’s “brown eyes blacken, and the blue drop hue,” highlighting the dominance of the notion of a feminine transformation within the poem.

The second part of the poem begins as the musical tension reaches its zenith. The following lines bear a striking resemblance to *andante moderato* section of the opera:

"The andante quivers with the start of crescendo,
And subsides as the fire is ignited in each man's heart" (p. 382).

Crescendo, Italian musical term denoting the gradual increase in sound, is believed to be referenced by Crane when he mentions the extinguishing of this fire in the subsequent line. It is thought that Crane alludes to the *crescendo* and *decrescendo* expressions in *Carmen* opera's *andante moderato* section. In this context, while the cello articulates the previously mentioned fate motif, other string instruments contribute to the tension through *crescendo* and *decrescendo*, which are dynamic fluctuations in sound. It can be claimed that Crane makes a reference to a section of the opera in accordance with the musical expressions written. (Figure 1. symbol of crescendo < and decrescendo >)

Following this passage, the poem synchronizes most closely with Bizet's opera:

"The tapestry reveals a finger slipping through
The slit, softly pulling; – – – and the music follows suit.
There is a sweep, – a shattering, – a choir
Disquieting of barbarous fantasy" (p. 382).

After the *andante moderato* in the *prelude* part mentioned above in *Carmen* opera, a chorus with *basses* and *tenors* in *Act 1* is thought to be the part referred to in this part of the poem. The reason of this is that the chorus starts at this point for the first time in the work. Therefore, in the section, the cello plays a role accompanying the choir along with the double bass, which is evident as follows:

Figure 2. Bizet's *Carmen* Opera Act 1, No.2, (p.15).

The analysis of the above-mentioned sections of the opera gives insight into the fact that the reading of the poem aligns with the opera through the beginning.

Furthermore, in this section of the poem, the tapestry becomes the central figure, discerned with the assistance of the locative expression 'through.' The action of touching a tapestry, which is a decorative wall hanging, is succeeded by dominant expressions such as 'sweep,' 'shattering,' and a choir. This section notably mirrors Bizet's opera, contributing to the creation of an exotic and sensual atmosphere, similar to the presence of the peacock in the earlier lines.

In the following lines, *Carmen* is a recurring figure that is foregrounded the most by the refrain. In Bizet's opera, *Carmen* is a young Gypsy woman known for her beauty. She is employed at a cigarette factory and is recognized for her skill in pickpocketing (İlyasoğlu, 2009, 147). She owns a bohemian lifestyle filled with love affairs. The recurring figure of this character comes as follows:

"The pulse is in the ears, the heart is higher,
And stretches up through mortal eyes to see.
Carmen! Akimbo arms and smouldering eyes;

Carmen! Bestirring hope and lipping eyes;
 Carmen whirls, and music swirls and dips.
 "Carmen!" comes awed from wine-hot lips" (p. 383).

The mention of figures of 'pulse' and 'heart' preceding Carmen's appearance accentuates the sensuous atmosphere and tension once again. As the music "stretches up through mortal eyes to see," it becomes evident that music, serving as the principal figure in this section, is not merely heard but also visually experienced. It mirrors the presence of a woman, Carmen, in the poem, who is being seen rather than being heard. It can be interpreted that Crane is notably influenced by the role of the cello as the opera reaches its conclusion. Given his apparent musical knowledge, the prominently featured figure of Carmen transforms into the impact of the cello's dramatic conclusion for him. Therefore, what is heard as music aligns precisely with what is seen on the stage—a woman, Carmen. Given the transformative theme in the first lines of the poem, it can be understood that the cello, as the lead instrument, is indeed a female figure, equivalent to Carmen, leaving an erotic impression on the "wine-warmed lips" of the audience. Hence, the female figure seamlessly transitions into the role of the cello, mirroring the musical influence of the cello in Bizet's opera.

With opening lines that explicitly emphasize the cello, it can be inferred that the instrument mentioned by the author is intricately connected with the image of Carmen. In addition, when the cello is regarded as a visual object, it becomes closely associated with the female bodily form, which makes a vivid imagery of the woman-cello. Although this approach, more frequently encountered in popular culture, might appear unconventional in the art fields, the cello is visually equated with the feminine figure, given the pronounced emphasis on femininity throughout the poem. This notion is specifically discussed by Shulamit Sarid (2022) in her study, according to which, due to their physical resemblance, the cello is often considered as a metaphor for women and sexuality. Additionally, a quantitative study has shown that, subconsciously, participants tend to attribute a female gender to instruments such as the cello, harp, flute, or piano (Delzell and Leppa, 1992, p. 94).

When we seek to elucidate the relationship between Carmen and the cello in the opera by providing an illustrative example, it would be fair to discuss the *Habanera* section. At the beginning of Act I, No. 5, in the *Habanera* section of the *Carmen* opera, the cello accompanies the character of *Carmen*. Although other instruments join the accompaniment later on, the cello maintains a persistent rhythmic figure throughout the section. The cello's consistent use of the same rhythmic pattern can also be seen as an inner voice trying to control the passionate character of Carmen.

Below, an example of notation is provided to illustrate how the cello consistently performs this same rhythm:

The image shows a musical score for the Habanera section of the opera Carmen. The score is written for a vocal ensemble and a cello. The vocal parts are for Carmen (Soprano), 1st and 2nd Sopranos, Tenors, and Basses. The cello part is marked 'C. Basses.' and features a prominent rhythmic figure. The lyrics are: 'L'amour est un oiseau rebelle. Que nul ne peut apprivoiser, Et c'est'.

The score includes the following parts:

- CARMEN.
- 1^{re} et 2^{de} SOPRAN.
- TENORS.
- BASSES.
- Violoncelles.
- C. Basses.

The cello part is marked 'missi PP qu. possibile' and 'Alit. quasi And^{te}'.

Figure 3. *Carmen Opera Act 1, No.5, (p.79).*

Furthermore, the cello's accompaniment with the consistent rhythmic figure persists even during tonal shifts within the composition, such as the transition from the key of D minor to D major.

Figure 4. *Carmen Opera Act 1, No.5, (p.80).*

The conclusion of the poem corresponds to the ending of the opera, with everyone seemingly leaving the opera hall within the poem. Therefore, the poet likely depicts the aftermath of the opera:

"Finale leaves in silence to replume
Bent wings, and Carmen with her flaunts through the gloom
Of whispering tapestry, brown with old fringe: –
The winners leave too, and the small lamps twinge" (p. 383).

In this excerpt, Crane seeks to shift the setting and diminish the luxurious ambiance with the tapestry figure introduced earlier in the poem. The figure of bent wings and Carmen recognized through the locative expression 'through,' suggests that Carmen's demise has occurred, mirroring the central theme of Bizet's opera – fate. This is also associated with the lost regrets mentioned in the earlier lines of the poem. The mention of the small lamps 'twinging' suggests that the earlier sensuous atmosphere has come to an end too, giving way to silence. Crane continues into the morning following the opera:

"Morning: and through the foggy city gate
A gypsy wagon wiggles, striving straight.
And some still dream of Carmen's mystic face
Yellow, pallid, like ancient lace" (p. 383).

What is particularly notable is the utilization of the figure of the 'gate,' as indicated by the locative expression 'through.' According to ancient symbolism, circular objects such as gate and entrance allude to femininity and represent woman (Schott, 2005, p. 1509). Thus, the presence of a gate reinforces the incorporation of femininity within the poem.

In these lines, the figure of the gypsy wagon recalls the bohemian atmosphere in the poem. The poem's voice is that of an onlooker: it gives us both a description of the opera-goers and their surroundings encoded according to contemporary tastes, while also containing moments from Bizet, such as the gypsy wagon 'wiggling' away in the last stanza" (Bratton, 2019, p.12).

Once again, Crane brings Carmen's figure to the forefront. Carmen is portrayed as a mystical presence, described as "yellow, pallid, like ancient lace," emphasizing that she is not merely a woman but perhaps also a timeless figure, as enduring as a musical instrument. It can be said that the use of the color 'yellow,' which shares a similar hue

with brown, the typical color of cellos, together with the notion of timelessness, reinforces the idea that Carmen and the cello are interchangeable figures within the poem. In other words, the unity of all the figures within the poem, under the impact of Bizet's opera underscores that the cello assumes the role of a womanly figure in this poem. In the recollections of the audience, *Carmen* endures as a memorable piece, and what stands out most prominently is the enigmatic female figure, or the influence of the so-called cello.

Conclusion

In accordance with figure-ground theory, specifically using Leonard Talmy's locative expression and questions as an analysis tool, this article sets out to examine various figures that contribute to a feminine ambiance and explore the underlying theme of transformation within Hart Crane's "Carmen De Boheme" poem. These figures, combined with a musical analysis of Georges Bizet's *Carmen* opera, were instrumental in asserting that the primary musical instrument influencing the poet is likely to be the cello. To better comprehend this concept, the figures of the peacock, Circe, tapestry, gate, cello, and Carmen—particularly as it is a refrained figure—were identified through locative expressions and subjected to analysis to understand their role in crafting sensual and feminine imagery and atmosphere. Additionally, the connection arising from the cello's physical resemblance to the female form and its melody that accompanies the character of Carmen in the opera is posited as a merging point in the poet's mind, ultimately turning into a unified concept within his poem. This exploration aims to shed light on the intricate interplay of these figures and their thematic and figurative significance within the poem. What remains timeless and deeply etched in the poet's memory by the opera's conclusion, as he believes it is true for the audience as well, is Carmen and the impact of the cello on him. Given Crane's evident musical knowledge, reflected throughout the poem by his use of musical terminology, it becomes evident that although the cello may not be the lead instrument in the composition, it is the primary instrument that has profoundly affected the poet. In him, the cello symbolizes Carmen or, in his poetry, becomes synonymous with Carmen.

References

- Bizet, G. (1785). *Carmen*. Budapest: Könemann, 1994. Plate K. 1005, <https://imslp.org/wiki/Special:ImagefromIndex/517383/ge20> [Access date: 07.09.2023]
- Borowsky, F. (2019). *When the Cello Speaks Alone: Cello Cadenzas in Chamber Music Duos*. Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park.
- Bratton, F. (2019) An Imagist in Amber': Hart Crane 'S Early Publications And Greenwich Village. *Journal of the English Association*, vol. 0 no. 0, pp. 1-35
- Crane, H. (1948). Carmen De Boheme. *Bruno's Bohemia*, pp. 382-583.
- Dean, W. (1965). The True "Carmen"? [Review of *Carmen. Kritische Neuausgabe Nach den Quellen von Fritz Oeser*]. *The Musical Times*, 106(1473), 846-855
- Gibbons, A. (2018). *Contemporary stylistics: Language, Cognition, Interpretation*. Edinburgh University Press.
- İlyasoğlu, E. (2009). *Zaman İçinde Müzik*. Remzi Kitabevi.
- LI Chen, & GAO Wen-cheng. (2022). Interpretation of Image in Poetry From A Perspective Of Figure-Ground Theory. *Journal of Literature and Art Studies*, 12(5).

- Martinez, J. G. (2016). *The Goddess Circe On Homer's Odyssey*. Academia.edu. https://www.academia.edu/30032482/The_goddess_Circe_on_Homers_Odyssey [Access date: 07.94.2023].
- Rowe, H. D. (1955). Hart Crane: A Bibliography. *Twentieth Century Literature*, 1(2), 94-113.
- Sarid, S. (2022,). *The Unladylike Instrument: The Cello's Sexual And Gendered Metaphors*. <https://cellomuseum.org/the-unladylike-instrument-the-cellos-sexual-and-gendered-metaphors/> [Access date: 07.94.2023].
- Schott, G. D. (2005). Sex Symbols Ancient and Modern: Their Origins and Iconography On The Pedigree. *BMJ*, 331(7531), 1509-1510.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics: An Introduction*. Routledge.
- Talmy, L. (1975). Figure and Ground in Complex Sentences. *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 1. <https://doi.org/10.3765/bls.v1i0.2322> [Access date: 07.09.2023].



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1399-1426.
|| Geliş Tarihi-Received: 29.08.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 15.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1351995

Türkiye'deki Üniversitelerde Müzik Bilim/Sanat Alanında Lisansüstü Eğitime İlişkin Bir Durum Tespiti

A Situation Determination Regarding Graduate Education in Music Science/Art Field at Universities in Turkey

Eda NAZLIMOĞLU*
Elvan KARAKOÇ**

Öz

21. yüzyılda teknolojik gelişmelerin, değişimlerin yaşandığı dünyada ve ülkemizde eğitimin, bilimin ve sanatın önemi tartışılmaz bir gerçektir. Eğitimin her alanında nitelikli meslek uzmanları, araştırmacılar ve bilim insanları yetiştirmek için lisansüstü eğitim büyük önem taşımaktadır. Üniversitelerin lisansüstü programları, bilim, teknoloji ve sanat üretip yayma, toplumsal sorunları algılayıp öneri geliştirebilme, geleceğin araştırmacı ve akademisyenleri olan nitelikli insan gücünün yetişmesine katkıda bulunma gibi önemli işlevlere sahiptir. Bu araştırmada, Türkiye'de müzik bilim/sanat alanında lisansüstü eğitim veren kurumlar incelenerek durum tespiti yapmak amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye'de müzik bilim/sanat alanında lisansüstü eğitimin 58 üniversitede, Eğitim Bilimleri, Sosyal Bilimler, Güzel Sanatlar, Ekonomi ve Sosyal Bilimler, Lisansüstü Eğitim, Müzik ve Güzel Sanatlar isimli 6 farklı enstitü bünyesinde verildiği tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç müzik alanında benzer isimli lisansüstü programlarının farklı isimlerdeki enstitülerde açılmış olduğudur. Bu sonuç doğrultusunda müzik bilim/sanat alanında lisansüstü eğitime ilişkin ulusal ve uluslararası denkleğin sağlanmasının önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, müzik eğitimi, enstitü, yüksek lisans, doktora.

Abstract

The importance of education, science and art is an indisputable fact in the world and in our country where technological developments, changes are experienced in the 21st century. Graduate education carries great importance in order to train qualified profession experts, researchers, and scientists in all fields of education. Universities graduate programs have important functions such as producing and disseminating science, technology, and art, perceiving social problems, and developing suggestions, and contributing to the training of high-profile manpower, who are the researchers and academicians of the future. In this research, it has aimed to make situation determination by examining the institutions that provide graduate education in the field of music science/art in Turkey. In the study, document analysis which are qualitative research method were used. As a result of the

* Dr. Öğretim Üyesi, Düzce Üniversitesi Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Müzik Bölümü, Düzce/Türkiye, e-posta: edanazlimoglu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3213-8288.

** Dr. Öğretim Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Müzik Bölümü, Çankırı/Türkiye, e-posta: elvankarakoc@karatekin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8417-5446.

research, it has been determined that there are 58 universities offering graduate education in the field of music science/art in Turkey and 6 different institutes affiliated to these universities as Educational Sciences, Social Sciences, Fine Arts, Economics and Social Sciences, Postgraduate Education, Music and Fine Arts. Another result reached in the research is that similar named graduate programs had being opened in institutes with different names in the field of music. In line with this result, the importance of providing national and international equivalence regarding graduate education in the field of music science/art was emphasized.

Keywords: Graduate education, music education, institute, postgraduate, doctorate.

Giriş

Eğitim ihtiyacı insanın yaşadığı her dönemde etkili olmuştur. Eğitim insana yapılan direkt bir yatırım olduğundan, ülkelerin ve toplumların gelişmişlik düzeyinde doğrudan rol oynayan en önemli etmenlerin başında gelmektedir (Gündüzalp, 2018, s. 21). İnsanın doğumuyla aile içinde başlayan eğitim, sonrasında amaçlı (formal) eğitimle okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, lise, yükseköğretim ve lisansüstü olmak üzere değişen kademelerle devam etmektedir.

Yükseköğretim kurumlarının (YÖK) kökleri, Eflatun'un Academia'sına ve Aristo'nun Lyceum'una dayanmaktadır (Gürüz, 2001, s. 1). Temel misyonu bilgi üretmek ve bilginin yayılmasını sağlamak olan YÖK bilgi ve iletişim süreçlerinde yaşanan değişimler, yükseköğretim yapmak isteyen öğrencilerin artması, küreselleşme ile meydana gelen uluslararasılaşma, bilgi temelli ekonomik düzen vb. pek çok etkenden dolayı dinamik yapılarında değişimlere gitmek, gelişime açık olmak durumundadır (Karadağ, 2018, s. 515-516). Burada dikkat çeken kavram olan uluslararasılaşmayı Jibeen ve Khan (2015, s. 196) çalışmalarında, gelişmiş ülkeler için beyin kazancı ve gelir üretimi sağlayan bir araç olarak belirtirken; bilimsel bilginin sürdürülebilirliğinin sağlanıp, uluslararası odaklı öğrenci yetiştirme, akademisyenlerin uluslararası odaklı çalışmalarına, akademik kalitenin gelişimine katkı sunan bir kavram olarak vurgulamaktadır. Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği, değiştiği çağımızda, eğitimle bu değişimi harmanlamanın ve bu değişimden sosyal, ekonomik, kültürel vb. alanlarda faydalanmanın önemi giderek artmaktadır.

Lisansüstü eğitim; mesleki bilgilerin tohumlarının atıldığı, lisans eğitimi kademesindeki bilgilerin sentezlendiği, araştırma teknikleriyle bulunduğu, geliştirildiği uzmanlık eğitimi sürecidir. Varış (1972, s. 1-24) çalışmasında lisansüstü eğitimi, gelişen toplumun gereksinimlerini karşılayacak bilim adamı ve öğretim elemanı yetiştirmeyi amaç edinen araştırma yoluyla bilgiye katkıda bulunacak bir eğitim faaliyeti olarak tanımlamaktadır. Erdem (2012, s. 167) çalışmasında, yüksek lisans sürecini farklı mesleklerde "bilim uzmanı" olma yolunda atılan ilk adım, doktora eğitimini ise; kişinin alanında "bilim doktoru" olma yolunda attığı ikinci adım olarak belirtmektedir. Gök ve Sılay (2005, s. 138) çalışmalarında yüksek lisans eğitimi; lisans düzeyinde öğrenilen temel bilgilerin sentezinin yapılması, doktora eğitimini de sentezlenen bu bilgilerin birleştirilerek bilimsel bir eserin ortaya çıktığı süreç olarak açıklamaktadır. Yüksek lisans eğitimi, ilgili iş alanlarına akademik ve mesleki bilgileri birleştirerek, hizmete dönük yeterli eleman yetiştirirken bunun yanı sıra doktora eğitimi için gerekli hazırlığı ve yönlendirmeyi yapmaktır. Doktora eğitiminin amacı ise bilgiyi araştırıp üretirken, ülkede ekonomik ve teknolojik kalkınma için planlar projeler hazırlayarak bunları yönetebilen araştırmacılar, öğretim üyeleri yetiştirmektir (Varış, 1972, s. 1-24).

Yükseköğretim kanununa bakıldığında ise yüksek lisans; "bir lisans öğretimine dayalı, eğitim-öğretim ve araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretimdir" şeklinde tanımlanırken, doktora; "orijinal bir araştırmanın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlayan bir yükseköğretim", müzik alanında doktora eşdeğer

öğretim düzeyi olan sanatta yeterlik; “lisansa dayalı en az altı, yüksek lisansa dayalı en az dört yarı yıllık programı kapsayan ve orijinal bir sanat eserinin ortaya konulmasını, müzik ve sahne sanatlarında ise üstün bir uygulama ve yaratıcılığı amaçlayan doktora düzeyinde lisansüstü bir yükseköğretim eşdeğeridir” şeklinde açıklanmaktadır (YÖK¹).

Lisansüstü eğitimin Türkiye’deki tarihsel sürecine baktığımızda; 1929 yılında 1416 sayılı “Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanunu” çerçevesinde lisansüstü öğretim veya öğretim üyesi yetiştirmek amacıyla yurt dışına öğrenci gönderildiği, 1960’ların sonlarına kadar üç dört yıllık usta çırak ilişkisine dayalı bir doktora programının bulunduğu, yüksek lisans ve doktora şeklinde yapılanmanın ise 1970 yıllarında oluşmaya başladığı görülmektedir (Çakar, 1997, s. 66; Tuzcu, 2003, s. 160).

Karakütük ve vd. (2008, s. 43) çalışmalarında, 1982 yılına kadar üniversitelerde yapılan lisansüstü eğitimin, 1982 yılında yine üniversiteler bünyesinde lisansüstü eğitim vermek amacıyla kurulan enstitülerde yürütülmeye başladığını belirtirken, bu tarihte enstitülerin ayrı öğretim üyesi kadrolarının bulunmadığını, açılan enstitülerdeki işleyişin fakültelerden öğretim üyesi ve bina konusunda destek olarak sürdürülmekte olduğunu vurgulamaktadır. Bozan (2012, s. 181-183) çalışmasında, Türkiye’de uzun yıllar fakültelerde yapılan lisansüstü eğitimin, 1982 yılında enstitülere devredildiğini, günümüzde Eğitim Bilimleri, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Sağlık Bilimleri olmak üzere farklı alanlarda enstitüler kurulduğunu ve lisansüstü eğitimin bu birimlerde verildiğini belirtmektedir. Günay (2018, s. 87-88)’ın ifadelerine göre, endüstri, ticaret, mühendislik, öğretmenlik vb. çalışma alanlarının çoğunda iş bulabilmenin ön koşulu lisansüstü eğitim yapmak olmaya başladığından, Türkiye’de lisansüstü programlar sayı olarak giderek artmaktadır. Lisansüstü programların nicel olarak sayılarının artması önemli olmakla birlikte nitelik olarak (bina, öğretim üyesi, materyal, ders içerikleri, bilinçli öğrenci, araştırmalar vb.) gelişimlerinin çok daha önemli olduğu düşünülmektedir. Özen ve Altunbay (2021, s. 107) çalışmalarında, lisansüstü eğitimin amacına ulaşmasını, öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgiye erişip, derleyebilme, yorumlayabilme, değerlendirebilme, mesleki konularda bağımsız araştırma yapabilme vb. becerilerinin kazanılmasının yanı sıra ancak özenle hazırlanmış ders içerikleri, danışmanlar ve araştırma çalışmaları ile mümkündür şeklinde ifade etmektedir.

Üniversitelerimizin temel amacı olan toplumsal ve kültürel kalkınmaya faydalı, ulusumuzu çağdaş yapıcı ve yaratıcı şekilde çağdaş uygarlığa taşıyan bireyler yetiştirmek, bilim ve teknoloji alanında olduğu kadar sanat ve kültür alanında yetişmiş insan gücüyle mümkün olabilecektir (San, 2019, s. 5). Bilimin ve sanatın her alanında lisansüstü eğitimin gelişimi, kalitesi ve uluslararasılaşması önem taşımaktadır. Sanat eğitimi hayal gücünü çalıştırarak, yaratıcılığı güçlendirerek farklı düşünme açısı oluşturduğu için sadece sanatsal alanda çalışma yapan kişilere değil farklı bilim dalında eğitim alan bireylerin başarılarına da katkı sağlar (Erbay, 1997, s. 11). Sanatın bireye etkilerini Artut (2001, s. 96) çalışmasında, “sanat, toplumsal ve kültürel yaşamda kendine güvenen, katılımcı, sorumluluk sahibi, üretken kişiliklerin oluşumuna katkı sağlamaktadır” şeklinde belirtmektedir. Bilim ve teknolojinin hızla değiştiği, internet ve bilgi sistemleri sayesinde bilginin herkese ulaşabildiği çağımızda değişimin, bireyin sanat eğitimi yoluyla kendine yönelip yapabildiklerini keşfetmesi, yaratıcılığını ortaya çıkarması, estetik beğeniye sahip olması, farklı kültürle tanışıp kültür aktarımı ile bireyselden başlayıp toplumsala ulaşmasıyla gerçekleşeceği düşünülmektedir. Bireylerin, toplumların ve kültürlerin değişiminde önemli rol oynayan sanat eğitiminin gelişmesi uluslararası düzeye taşınabilmesi için sanat eğitimcileri ve sanatçıların donanımlı eğitim almaları önem taşımaktadır. Zeren (2006, s. 642-643) çalışmasında sanat alanında bilgi ve birikimle

¹ <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2547.pdf> [Erişim Tarihi: 23.03.2023].

yetişmiş eğitimcilerin öğrencilerine yaratıcılık kazandırabileceğini belirtirken, sanat eğitiminde yeni yaklaşımların, bilimsel toplantıların üniversitelerde işlevsel hale getirilerek, öğretim üyelerinin etkinliklere aktif katılımıyla bilgi, beceri ve donanımlarını arttırarak programlarını bu doğrultuda düzenlemeleriyle öğrencilere aktarmaları sonucunda eğitimin kalitesinin daha etkili olabileceğini vurgulamaktadır.

Duyguların ve düşüncelerin notalarla anlatımı yoluyla evrensel bir dil olan müzik, sanatın en önemli kollarından biridir. Birol (2002, s. 418)’a göre müzik, geçmişle gelecek arasında bağ kuran, insani değerleri dile getiren kültürel bir olgudur ve müzik bireyler arasında bağ kurarak ortak duygu ve düşüncelerin oluşmasını, kültürün şekillenmesini ve biçimlenmesini doğrudan etkilemektedir. Müzik toplumumuzu, kültürümüzü dış ülkelere tanıtacağımız en önemli araçlardandır. Uçan (2005, s. 347-351) çalışmasında, müzik kültürümüzü ve eğitimimizi ‘yurtta barış ve Dünya’da barış’ ilkesine ulaşmak için elimizde tuttuğumuz soylu anahtardır şeklinde belirtmektedir. Müzik eğitimi alanında lisansüstü eğitiminin başlangıcı 1982 yılına dayanmaktadır. Müzik kültürü ve eğitimi Cumhuriyetin ilanından sonra her on yıl içerisinde önemli aşamalar kat etmiştir. 1982-1983 yıllarında çıkarılan yasalarla, müzik eğitimi alanının gelişmesi ve nitelik kazanması için olanaklar doğmuştur. Mesleki müzik eğitimi alanında, üniversitelerin bir nitelik kazanması ve hızla geliştirilmesi yönünde yeni ve geniş olanaklar sunulmuştur. Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi bölümleri, müzik eğitimciliği alanında; rektörlüklere ya da Güzel Sanatlar Fakültelerine bağlı devlet konservatuvarları bestecilik, seslendiricilik ve çalgı yapımıcılık/onarımcılık alanlarında; Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik bölümleri, müzik araştırmacılığı alanında “lisans”, “yüksek lisans”, “doktora” ya da “sanatta yeterlik” düzeylerinde akademik eğitim ve araştırma programlarının geliştirilmesinde çok önemli ve kapsamlı görevler yüklenmişlerdir (Uçan, 2005, s. 347-351). 1982 yılına kadar müzik alanındaki tek yüksek lisans programı Ege Üniversitesi Devlet Konservatuvarında bulunmaktadır. 1983 yılında Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü bünyesinde müzik eğitimi alanında ilk lisansüstü program açılmıştır. Daha sonra sırasıyla; Marmara, Dokuz Eylül, Uludağ, Selçuk, Karadeniz Teknik, İnönü, Abant İzzet Baysal, Atatürk, Niğde, Pamukkale, Yüzüncü Yıl Üniversitelerinde müzik alanında lisansüstü programları açılmıştır (Sağır, 2005a, s. 243).

Türkiye’de müzik alanı lisansüstü eğitimi ile ilgili yapılan literatür incelemesinde, Öztürk ve Dinç (2016, s. 505)’in çalışmalarında müzik alanında lisansüstü eğitimde yaşanan sorunları, Özmenteş ve Özmenteş (2005, s. 247)’in müzik alanında lisansüstü eğitimden beklentileri, Bilen (2005, s. 257); Kasap Tecimer (2006, s. 5); Can vd. (2009, s. 5); Eskioğlu (2010, s. 987)’nin program değerlendirme ve ders içeriklerinin incelenmesini konu aldıkları görülmektedir. Bilen vd. (2005, s. 147) çalışmalarında, müzik alanında lisansüstü tezleri çeşitli değişkenler bakımından incelemiştir. Çalışma konularının çoğunluğunun müzik alanında lisansüstü tezlerin derleme olarak incelenmesi üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Müzik eğitiminin farklı alanlarında yapılan lisansüstü tez çalışmalarına bakıldığında; araştırmacıların lisansüstü tez çalışmalarını sayı, konu, kapsam ve amaçları doğrultusunda nicel ve/veya nitel yöntemlerden yararlanarak incelediği görülmektedir. Ece (2007, s. 148)’nin çalışmasında, çok sesli Türk müziği bestecileri alanında, Ömür ve Gültek (2011, s. 463)’in; Toptaş (2013b, s. 715)’in piyano alanında, Ataman (2009, s. 341)’in; Alyörük (2016, s. 55)’ün; Öztutgan (2016, s. 684)’in gitar alanında, Tepeli ve Yüksel (2018, s. 53)’in, flüt ve flüt eğitimi, Arıca (2017, s. 327)’nin keman pedagojisi alanında, Varış (2012, s. 1247)’in, Çeşit (2015, s. 445)’in; Sonsel (2018, s. 340)’in, viyola alanında, Delikara (2019, s. 1)’nin müzik teknolojileri alanında, Demirbatır (2001, s. 143)’in, yaylı çalgılar alanında, Ece ve Çeşit (2011, s. 599)’in disiplinler arası müzik araştırmaları alanında, Karkın (2013, s. 143)’in müzik bilimleri alanında, Kaya (2018, s. 1)’nin müzik öğretim yöntemleri alanında, Kılıç (2010, s. 478)’in müzik eğitimi

alanında, Köşreli (2020, s. 3651)'nin ses eğitimi alanında, Kurtaslan (2018, s. 57)'in yaylı çalgılarda yay teknikleri alanında, Orhan ve Tunca (2014, s. 207)'nin oda müziği alanında, Orhan (2012, s. 701)'in viyolonsel alanında, Tebiş ve Okay (2013, s. 11)'in keman ve viyola alanında, Yıldız ve Türkmen (2019, s. 2793)'in solfej alanında, Güçlü, vd. (2021, s. 809)'nin bireysel çalgılar alanında, Güler ve Toptaş (2022, s. 1693)'in bağlama alanında, Toptaş (2013a, s. 74)'in sanat müziği bestecileri üzerine, Kulay ve Özdek (2018, s. 294)'in Türk halk müziği nefesli çalgıları üzerine yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik lisansüstü tez çalışmalarını inceledikleri görülmektedir. Müzik alanında eğitim veren lisansüstü kurumlarına yönelik program incelemesi ve model önerisi içerikli iki çalışma bulunmaktadır. Nacakcı vd. (2020, s. 362) çalışmalarında, müzik eğitimi lisansüstü derslerine yönelik akademisyen görüşlerini alarak bütünlük bir yapı modeli örneği sunmuşlardır. Kasap Tecimer (2006, s. 1) ise çalışmasında, müzik öğretmenliği lisansüstü programlarına yönelik bir model önerisi sunmuştur.

Müzik bilim/sanat alanında lisansüstü eğitime ilişkin yapılan literatür incelemesinde, Türkiye'deki üniversitelerde müzik alanında lisansüstü eğitimin genel durumuna ilişkin az sayıda araştırmanın bulunduğu ve özellikle çalışmanın amaçladığı yönde bir araştırma bulunmadığı belirlenmiştir. Eğitim süreçlerinin niteliği her zaman araştırılmalı, değerlendirilmeli ve tespit edilen eksiklikler üzerine çalışılarak yenilikçi anlayışla gelişen dünyaya uyum sağlanmalıdır. Bu noktalardan hareketle, araştırmanın problem cümlesi "Türkiye'deki üniversitelere bağlı enstitülerde müzik bilim/sanat alanındaki lisansüstü programların incelenmesi nasıldır? olarak belirlenerek, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

Türkiye'deki üniversitelerin bünyesinde müzik bilim/sanat alanında lisansüstü eğitim veren;

1. Enstitülerin adsal olarak incelenmesi nasıldır?
2. Eğitim Bilimleri Enstitüsü müzik bilim/sanat alanı programlarının incelenmesi nasıldır?
3. Güzel Sanatlar Enstitüsü müzik bilim/sanat alanı programlarının incelenmesi nasıldır?
4. Sosyal Bilimler Enstitüsü müzik bilim/sanat alanı programlarının incelenmesi nasıldır?
5. Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü müzik bilim/sanat alanı programlarının incelenmesi nasıldır?
6. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü müzik bilim/sanat alanı programlarının incelenmesi nasıldır?
7. Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü müzik bilim/sanat alanı programlarının incelenmesi nasıldır?

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki üniversitelerde müzik bilim/sanat alanında lisansüstü eğitim veren enstitüler ve bu enstitülerdeki müzik bilim/sanat alanı programları üzerine bir durum tespiti yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye'de müzik eğitimi alanında lisansüstü eğitim veren enstitüler ve bu enstitülerdeki müzik bilim/sanat alanı lisansüstü programları incelenmiştir. Araştırmanın müzik eğitimi veren lisansüstü kurumlar ile ilgili olarak bulunulan noktayı tespit etmek, Türkiye'deki üniversitelerdeki müzik eğitiminin gelişimine yönelik önerilerde bulunmak ve bu alanda

yapılacak yeni çalışmalara da kaynak oluşturmak açılarından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma var olan bir durumu ortaya koymaya yönelik betimsel nitelikte ve nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak yapılmış bir durum çalışmasıdır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187). Bir olayı, programı ya da konuyu derinlemesine değerlendirmek için yapılan durum çalışmalarında doküman analizi sıklıkla kullanılmaktadır. “McMillan (2000), durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır” (aktaran Büyüköztürk vd. 2012, s. 21). Doküman incelemesi, araştırmacının çalıştığı konuyla kişi veya kurumlara doğrudan ulaşamayacağı durumlarda, konuyla ilgili yazılı ve görsel kaynaklarla örnekleme anket çalışmasında olduğu gibi büyük tutarak, bireyler arası duygusal bir etkileşim olmadan araştırmacının özgün anlatımını yansıtan önemli bir bilgi toplama yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 190-191).

Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini Türkiye’de 2022-2023 eğitim-öğretim yılında devlet ve vakıf üniversitelerindeki müzik bilim/sanat alanında lisansüstü eğitim vermekte olan enstitüler ve bu enstitülerdeki ilgili lisansüstü programları oluşturmaktadır. Araştırma konusu itibariyle evrenin tümünü kapsamaktadır. Verilerin toplanması aşamasında evrenin tümüne ulaşıldığı için ayrıca örnekleme ya da çalışma grubu bulunmamaktadır.

Araştırmanın evreni olarak belirlenen 2023 yılı itibariyle Türkiye’de müzik bilim/sanat alanında lisansüstü eğitim veren enstitüleri bulunan üniversiteler, alfabetik sıra ile aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 1. Türkiye’de Müzik Bilim/Sanat Alanında Lisansüstü Eğitim Veren Enstitülere Sahip Üniversiteler

1	Adıyaman Ü.	31	İstanbul Ü.
2	Afyon Kocatepe Ü.	32	İstanbul Nişantaşı Ü.
3	Akdeniz Ü.	33	İstanbul Okan Ü.
4	Anadolu Ü.	34	İstanbul Teknik Ü.
5	Ankara Ü.	35	Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.
6	Atatürk Ü.	36	Kastamonu Ü.
7	Ankara Hacı Bayram Veli Ü.	37	Kırıkkale Ü.
8	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Ü.	38	Kocaeli Ü.
9	Ankara Yıldırım Beyazıt Ü.	39	Maltepe Ü.
10	Aydın Adnan Menderes Ü.	40	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Ü.
11	Bahçeşehir Ü.	41	Muğla Sıtkı Koçman Ü.
12	Balıkesir Ü.	42	Munzur Ü.*
13	Başkent Ü.	43	Necmettin Erbakan Ü.
14	Bilkent Ü.	44	Nevşehir Hacıbekaş Ü.
15	Bolu Abant İzzet Baysal Ü.	45	Niğde Ömer Halis Demir Ü.
16	Burdur Mehmet Akif Ersoy Ü.	46	Ondokuz Mayıs Ü.
17	Bursa Uludağ Ü.	47	Ordu Ü.
18	Çanakkale 18 Mart Ü.	48	Pamukkale Ü.
19	Çankırı Karatekin Ü.*	49	Sakarya Ü.
20	Çukurova Ü.	50	Selçuk Ü.

21	Dokuz Eylül Ü.	51	Sivas Cumhuriyet Ü.
22	Ege Ü.	52	Süleyman Demirel Ü.
23	Erciyes Ü.	53	Tokat Gaziosmanpaşa Ü.
24	Fırat Ü.	54	Trabzon Ü.
25	Gazi Ü.	55	Trakya Ü.
26	Gaziantep Ü.	56	Van Yüzüncü Yıl Ü.
27	Hacettepe Ü.	57	Yaşar Ü.
28	Haliç Ü.	58	Yıldız Teknik Ü.
29	Harran Ü.		
30	İnönü Ü.		

*Tabloda 19. sırada yer alan Çankırı Karatekin ve 42. sırada yer alan Munzur Üniversitelerinde, çalışma içerisinde tablo 5 ve tablo 10'da yer verilmiş olan lisansüstü eğitim programları yapıları itibarıyla tamamen müzik bilim/sanat alanına ait değildir. Bu programların müfredatlarının müzik bilim/sanat alanı derslerini sunmanın yanı sıra diğer sanat alanlarının derslerini de içeren bir yapıda tasarlandığı görülmüştür.

2023 yılı itibarıyla Türkiye'de devlete ait ve özel üniversitelerin toplam sayısı 208'dir (YOK²). Tablo 1'de görüldüğü gibi bu kurumların içerisinde müzik bilim/sanat alanında lisansüstü eğitim verenlerin sayısı ise toplam 58'dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada öncelikle konuyla ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelenmiş, devamında Türkiye'deki üniversitelerin resmi kurum internet sayfalarından müzik alanında lisansüstü eğitim veren enstitülerin bilgilerine ulaşılmış, bu bilgiler iki araştırmacı tarafından ayrı olarak incelenerek toplanmış ve sonrasında veriler karşılaştırılmıştır. Araştırmacıların karşılaştırmalarında farklı durumlar oluşması ya da bazı üniversitelerin internet sayfası verilerinin sınırlı olması durumlarında üniversiteler telefonla aranarak bilgiler teyit edilmiş, kontrolleri yapılarak verilere son şekli verilmiştir. Verilerin toplanması süreci 2023 yılı Şubat-Haziran ayları aralığını kapsamaktadır. Toplanan verilere içerik analizi yapılarak ve tablolar haline getirilerek sunulmuştur.

Bu araştırma; Türkiye'de 2022-2023 eğitim-öğretim yılında müzik alanında lisansüstü eğitim vermekte olan üniversite ve ilgili enstitülerinin internet sayfalarında yayınladıkları müzik alanına ilişkin verileri ile sınırlıdır. "Dökümanlar sadece ek veri kaynağı değil tüm veri setini de oluşturabilir ve bu durumda dökümanların, araştırmacının amacına göre kapsamlı bir içerik analizine tabi tutulması gereklidir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 197). Bailey (1982) çalışmasında, araştırmacıların bu tür dökümanları, "1. konu olan verilerden örneklem seçme, 2. kategorilerin geliştirilmesi, 3. analiz biriminin saptanması ve 4. sayısallaştırma" şeklinde dört aşamada analiz edebileceklerini belirtmektedir (aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 197).

Bulgular

Bulgular bölümü, araştırmanın alt problemleri sırasına göre sunulmuştur. Araştırmada Türkiye'deki müzik bilim/sanat alanında lisansüstü eğitim veren 58 üniversitenin enstitüleri ve bu enstitülerde aktif öğrencisi bulunan müzik bilim/sanat alanı lisansüstü programları alfabetik şekilde verilmiştir. Yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik programları program sayısı fazla olan enstitülerde ayrı tablolarla, program sayısı az olan enstitülerde aynı tabloda verilerek düzenlenmiştir.

² <https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz> [Erişim Tarihi: 22.03.2023].

1. Üniversitelerin Enstitülerinin Müzik Bilim/Sanat Alanı Açısından Adsal Olarak İncelenmesi

Tablo 2. Üniversitelerin Enstitülerinde Yer Alan Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Program Sayıları

ENSTİTÜLER														
Eğitim Bilimleri Enstitüsü			Güzel Sanatlar Enstitüsü		Sosyal Bilimler Enstitüsü			Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü		Lisansüstü Eğitim Enstitüsü			Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü	
Tezli YL*	Tezsiz YL	D	Tezli YL	D/S Y**	Tezli YL	Tezsiz YL	D/S SY	Tezli YL	SY	Tezli YL	Tezsiz YL	D/S SY	Tezli YL	D/S SY
14	3	11	26	18	50	2	22	3	3	29	8	16	6	4

*YL: Yüksek lisans, **D: Doktora, SY: Sanatta yeterlik

Tablo 2'de üniversiteler bünyesinde 6 farklı enstitü adının yer aldığı görülmektedir. Bu enstitülerin lisansüstü programları incelendiğinde; Eğitim Bilimleri Enstitülerinin 14'ünde tezli yüksek lisans, 3'ünde tezsiz yüksek lisans, 11'inde doktora programı bulunduğu görülmektedir. Güzel Sanatlar Enstitüsü bünyesinde ise 9 farklı üniversitede toplam 30 tezli yüksek lisans, 6 farklı üniversitede toplam 18 doktora/sanatta yeterlik programı bulunmaktadır. Bu enstitüdeki tezli yüksek lisans programlarının adsal olarak çeşitliliğine bakıldığında ise 19 farklı program ismi bulunduğu belirlenmiştir. Doktora/sanatta yeterlik programlarında ise 14 farklı program bulunmaktadır. Sosyal Bilimler Enstitüsünde ise 31 farklı üniversitede 50 tezli, 2 üniversitede 2 tezsiz yüksek lisans, 14 farklı üniversitede toplam 22 doktora/sanatta yeterlik programı bulunmaktadır. Sosyal Bilimler Enstitülerindeki programların adsal olarak çeşitliliğine bakıldığında 21 farklı yüksek lisans ve 11 farklı doktora/sanatta yeterlik programı bulunduğu görülmüştür. Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde müzik bilim/sanat alanında lisansüstü eğitim veren bir üniversitede 3 tezli yüksek lisans ve 3 sanatta yeterlik programı bulunduğu görülmektedir. Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde 16 üniversitede 29 tezli yüksek lisans, 7 üniversitede 8 tezsiz yüksek lisans, 11 üniversitede toplam 16 doktora/sanatta yeterlik programı bulunmaktadır. Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü bünyesinde 6 tezli yüksek lisans, 4 doktora/sanatta yeterlik programı bulunduğu görülmektedir.,

2. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programlarının İncelenmesi

Tablo 3. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programları (Tezli/Tezsiz YL)

Üniversite Adı	Ana Bilim Dalı	Tezli Yüksek Lisans	Tezsiz Yüksek Lisans
Atatürk Üniversitesi	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD* -Müzik Eğitimi	+	
Burdur Mehmet Akif Ersoy Ü.	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD -Müzik Eğitimi	+	
Bursa Uludağ Ü.	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD -Müzik Eğitimi	+	
Dokuz Eylül Ü.	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD -Müzik Eğitimi	+	
Gazi Ü.	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	+	

İnönü Ü.	-Müzik Eğitimi Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	+	+
Marmara Ü.	-Müzik Eğitimi Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	+	
Mersin Ü.	-Müzik Eğitimi Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	+	
Muğla Sıtkı Koçman Ü.	-Müzik Eğitimi Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	+	
Necmettin Erbakan Ü.	-Müzik Eğitimi Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	+	
Niğde Ömer Halis Demir Ü.	-Müzik Eğitimi Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	+	+
Pamukkale Ü.	-Müzik Eğitimi Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	+	
Sivas Cumhuriyet Ü.	-Müzik Eğitimi Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	+	+
Van Yüzüncü Yıl Ü.	-Müzik Eğitimi Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	+	

*ABD: Ana bilim dalı

Tablo 3'te, Türkiye'deki üniversitelerin 14'ünde Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde tezli ve/veya tezsiz yüksek lisans programına aktif öğrenci almakta olan müzik eğitimi bilim dalı olduğu görülmektedir. Buna göre; Atatürk Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi olmak üzere 14 üniversitede müzik eğitimi alanında tezli yüksek lisans programı, bu üniversitelerden İnönü Üniversitesi, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde ayrıca tezsiz yüksek lisans programları bulunmaktadır.

Tablo 4. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programları (Doktora)

Üniversite Adı	Ana Bilim Dalı	Doktora
Atatürk Ü.	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD -Müzik Eğitimi	+
Burdur Mehmet Akif Ersoy Ü.	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD -Müzik Eğitimi	+
Bursa Uludağ Ü.	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD -Müzik Eğitimi	+
Dokuz Eylül Ü.	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD -Müzik Eğitimi	+
Gazi Ü.	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD -Müzik Eğitimi	+
İnönü Ü.	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD -Müzik Eğitimi	+
Marmara Ü.	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD -Müzik Eğitimi	+
Necmettin Erbakan Ü.	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD -Müzik Eğitimi	+
Pamukkale Ü.	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD -Müzik Eğitimi	+
Sivas Cumhuriyet Ü.	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	+

Van Yüzüncü Yıl Ü.	-Müzik Eğitimi Güzel Sanatlar Eğitimi ABD -Müzik Eğitimi	+
--------------------	--	---

Tablo 4'te, Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Bilimleri Enstitüleri'nde öğrenci kabul ederek öğretim sürecini başlatmış olan müzik bilim/sanat alanı doktora programları verilmektedir. Buna göre; Atatürk Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi olmak üzere 11 üniversitede müzik eğitimi alanında doktora programı olduğu görülmektedir.

3. Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programlarının İncelenmesi

Tablo 5. Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programları (Tezli YL)

Üniversite Adı	Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Tezli Yüksek Lisans
Akdeniz Ü.	-Müzik ABD	+
	-Müzik ASD	+
Atatürk Ü.	-Müzikoloji ASD	+
	-Türk Müziği Çalışmaları ASD	+
Çankırı Karatekin Ü.	-Sanat ve Tasarım*	+
Dokuz Eylül Ü.	-Müzik ASD	+
	-Müzik Bilimleri ABD	+
	-Müzik Teknolojisi Bilim Dalı	+
	-Opera Sanat Dalı	+
Erciyes Ü.	-Müzik ASD	+
	-Geleneksel Türk Müzikleri Programı	+
Hacettepe Ü.	-Gitar Programı	+
	-Kompozisyon Programı	+
	-Müzik Teorileri Programı	+
	-Tarihsel Müzikoloji Programı	+
	-Orkestra Şefliği Programı	+
	-Piyano ve Arp Programı	+
	-Yaylı Çalgılar Programı	+
	-Üflemeli ve Vurmalı Çalgılar Programı	+
Mersin Ü.	Müzik ASD	
	-Müzik	+
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Ü.	Müzik ASD	
	-Piyano	+
	-Üfleme ve Vurma Çalgılar	+
	-Kompozisyon ve Orkestra Şefliği	+
	-Yaylı Çalgılar	+
	Sahne Sanatları ABD	+
-Opera		
Süleyman Demirel Ü.	Müzik ASD	+

*Tablodaki görülen Çankırı Karatekin Üniversitesi Sanat ve Tasarım adlı yüksek lisans programının sadece müzik alanına özgü bir program olmayıp, sanat alanının diğer disiplinlerinin de derslerini sunmasıyla tablodaki diğer programlardan ayrılan bir duruma sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 5’de Türkiye’deki üniversitelerin Güzel Sanatlar Enstitüleri’nde öğrenci kabul ederek öğretim sürecini başlatmış olan müzik bilim/sanat alanı tezli yüksek lisans programları verilmektedir. Buna göre; Akdeniz Üniversitesinde ‘Müzik ABD’ ve ‘Müzik ASD’ olarak iki ayrı program, Atatürk Üniversitesinde ‘müzikoloji ASD’ ve ‘Türk müziği çalışmaları ASD’ adlı iki program, Çankırı Karatekin Üniversitesinde ‘sanat ve tasarım’ adlı program, Dokuz Eylül Üniversitesinde ise ‘müzik ASD’, ‘müzik bilimleri ABD’, ‘müzik teknolojisi bilim dalı’ ve ‘opera sanat dalı’ olmak üzere dört farklı müzik alanı tezli yüksek lisans programı bulunmaktadır. Erciyes Üniversitesinde ‘müzik ASD’ adlı bir program bulunmaktayken, Hacettepe Üniversitesinde ‘geleneksel Türk müzikleri’, ‘gitar’, ‘kompozisyon’, ‘müzik teorileri’, ‘tarihsel müzikoloji’, ‘orkestra şefliği’, ‘piyano ve arp’, ‘yaylı çalgılar’ ve ‘üflelemeli ve vurmali çalgılar’ olmak üzere dokuz farklı tezli yüksek lisans programı bulunmaktadır. Mersin Üniversitesinde ‘müzik’ başlıklı bir, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesinde Müzik ASD bünyesinde ‘piyano’, ‘üfleme ve vurma çalgılar’, ‘kompozisyon ve orkestra şefliği’ ve ‘yaylı çalgılar’, Sahne Sanatlar ABD’de ‘opera’ adlı toplamda 5 farklı program bulunmaktadır. Süleyman Demirel Üniversitesinde ise ‘müzik ASD’ başlıklı 1 program bulunmaktadır.

Bulgulara göre; Türkiye’de 9 üniversitenin Güzel Sanatlar Enstitüsü bünyesinde müzik bilim/sanat alanında tezli yüksek lisans programının aktif öğrencisi olduğu, Dokuz Eylül, Hacettepe ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversiteleri gibi köklü üniversitelerde pek çok farklı program seçenekleri var olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programları (Doktora/SY)

Üniversite Adı	Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Doktora	Sanatta Yeterlik
Akdeniz Ü.	-Müzik ABD	+	
Atatürk Ü.	-Türk Müziği Çalışmaları	+	
Dokuz Eylül Ü.	Müzik ASD		+
	-Müzik Bilimleri ABD	+	
Erciyes Ü.	-Müzik Bilimleri ABD	+	
	-Geleneksel Türk Müzikleri Programı	+	
	-Müzik Teorileri Programı	+	
	-Gitar Programı		+
Hacettepe Ü.	-Kompozisyon Programı		+
	-Opera Programı		+
	-Piyano ve Arp Programı		+
	-Yaylı Çalgılar Programı		+
	-Üflelemeli ve Vurmali Çalgılar Programı		+
	Müzik ASD		
	-Piyano		+
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Ü.	-Üfleme ve Vurma Çalgılar		+
	-Yaylı Çalgılar		+
	-Kompozisyon ve Orkestra Şefliği		+
	Sahne Sanatları ABD		
	-Opera		+

Tablo 6’da Türkiye’deki üniversitelerin Güzel Sanatlar Enstitüleri bünyesinde müzik bilim/sanat alanında doktora ve eşdeğer derece olarak sanatta yeterlik düzeyinde öğrenci kabul eden 6 üniversite olduğu görülmektedir.

Buna göre; doktora programı bulunan üniversiteler Akdeniz Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesidir. Akdeniz Üniversitesinde ‘müzik ABD’, Atatürk Üniversitesinde ‘Türk müziği çalışmaları’, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesinde ‘müzik bilimleri ABD’

ve Hacettepe Üniversitesinde 'geleneksel Türk müzikleri' ve 'müzik teorileri' adlı doktora programları bulunmaktadır.

Sanatta yeterlik programı bulunan üniversitelerin ise Dokuz Eylül Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi olduğu görülmektedir. Dokuz Eylül Üniversitesinde 'müzik ASD', Hacettepe Üniversitesinde 'gitar', 'kompozisyon', 'opera', 'piyano ve arp', 'yaylı çalgılar' ve 'üflelemeli ve vurmali çalgılar' ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi müzik ASD'de 'piyano', 'üfleme ve vurmali çalgılar', 'yaylı çalgılar', 'kompozisyon ve orkestra şefliği', sahne sanatları ABD'de 'opera' alanlarında sanatta yeterlik programları bulunmaktadır.

Tablodaki toplam 18 programın 7 tanesinin farklı çalgı alanlarında, 2 tanesinin opera, 2'ser tanesinin kompozisyon ve orkestra şefliği, müzik bilimleri, Türk müziği alanı ve müzik genel başlıklı olduğu 1 tanesinin de müzik teorileri başlığıyla açılmış olduğu görülmektedir.

4. Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programlarının İncelenmesi

Tablo 7. Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programları (Tezli/Tezsiz YL)

Üniversite Adı	Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Tezli Yüksek Lisans	Tezsiz Yüksek Lisans
Afyon Kocatepe Ü	Müzik ASD -Müzik	+	
Ankara Ü.	Müzik ASD -Müzik Yorumculuğu	+	
	Sahne Sanatları ABD -Şan	+	
	İslam Tarihi ve Sanatları ABD* -Türk Din Musikisi	+	
Ankara Yıldırım Beyazıt Ü.	-Türk Din Musikisi Tarihi**	+	
Aydın Adnan Menderes Ü.	-Geleneksel Türk Müziği	+	
	-Müzik Eğitimi	+	
Balıkesir Ü.	-Müzik Eğitimi Bilim Dalı	+	
Başkent Ü.	Müzik ASD Performans	+	
	Müzik ve Sahne Sanatları ABD -Kompozisyon	+	
	-Performans		+
Bursa Uludağ Ü.	Müzik ABD -Yaylı Çalgılar Programı	+	
	-Piyano Programı	+	
	-Kompozisyon Programı	+	
	-Türk Müziği Teorisi ve Etnomüzikoloji Programı	+	
	- Üfleme ve Vurmali Çalgılar Programı	+	
	-Türk Dünyası Müzikleri ABD	+	
Çukurova Ü.	Müzik ASD	+	
Ege Ü.	Türk Müziği ABD -Türk Müziği	+	

Fırat Ü.	-Müzik ABD	+	
Gaziantep Ü.	-Müzik Bilimleri ABD	+	
Harran Ü.	-Müzik Eğitimi	+	
İnönü Ü.	-Türk Müziği ABD	+	
İstanbul Ü.	-Müzik ASD	+	
	-Müzikoloji	+	
	-Sahne Sanatları	+	
İzmir Demokrasi Ü.	Müzikoloji ABD		
	-Müzik Bilimleri Programı	+	
İzmir Kâtip Çelebi Ü.	Müzik ABD		
	-Geleneksel Türk Müziği	+	
Kahramanmaraş Sütçü İmam Ü.	Müzik ABD		
	-Müzik	+	
Kastamonu Ü.	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD		
	Müzik Eğitimi	+	
Kırıkkale Ü.	Müzik ABD		
	-Müzik Bilimleri	+	
Kocaeli Ü.	-Türk Müziği ABD		
	Müzik ASD		
	-Performans	+	
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Ü.	Müzikoloji ABD		
	-Genel Müzikoloji	+	
	-Etnomüzikoloji ve Folklor	+	
Necmettin Erbakan Ü.	Türk Müziği ABD		
	-Türk Müziği Programı	+	+ (2.öğretim)
Nevşehir Hacıbektaş Ü.	Müzik Öğretmenliği	+	
Niğde Ömer Halis Demir Ü.	-Müzikoloji	+	
	- Türk Müziği ABD	+	
Ordu Ü.	Müzik ASD		
	-Müzik Sanat Dalı	+	
Pamukkale Ü.	Müzik ASD		
	Müzik Performansları	+	
Sakarya Ü.	-Folklor ve Müzikoloji ABD		
	-Müzik Bilimleri ABD	+	
	-Türk Müziği ABD	+	
Selçuk Ü.	-Müzik ABD		
	-Türk Sanat Müziği	+	
Sivas Cumhuriyet Ü.	Türk Müziği ABD	+	
	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD		
Trakya Ü.	-Müzik Eğitimi	+	
	Müzik ASD		
	-Müzik	+	
	-Yaylı Çalgılar ASD	+	
	-Üflemeli ve Vurmalı Çalgılar ASD	+	
Yıldız Teknik Ü.	-Piyano ASD	+	
	Sanat ve Tasarım ABD		
	-Müzik ve Sahne Sanatları	+	

* Türk Din Müsiki Ana Bilim Dalı, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinde, İslâm Tarihi ve Sanatları Bölümü altında faaliyet yapan bir ana bilim dalıdır. İlahiyat Fakültesinden mezun olan öğrencilerin meslekî müzikî bilgilerini ve uygulamalarını akademik düzeyde geliştirmeyi esas almaktadır.
<https://www.ankara.edu.tr/programlar/3/903/3751-1210>
<https://www.ankara.edu.tr/programlar/4/903/3750-857>

** <https://aybu.edu.tr/musiki/tr/sayfa/2559/Konservatuvar%C4%B1m%C4%B1z>

Tablo 7'de Sosyal Bilimler Enstitüleri bünyesinde müzik bilim/sanat alanında aktif eğitim vermekte olan tezli ve tezsiz yüksek lisans programları görülmektedir. Verilere göre toplam 31 üniversitede tezli yüksek lisans, biri 2. öğretim olmak üzere iki üniversitede de tezsiz yüksek lisans programı bulunmaktadır.

Bulgulara göre; müzik bilim/sanat alanı tezli yüksek lisans programları Afyon Kocatepe Üniversitesinde 'müzik ASD', Ankara Üniversitesinde Müzik ASD'de 'müzik yorumculuğu', Sahne Sanatları ABD'de 'şan' ve İslam Tarihi ve Sanatları ABD'de 'Türk din musikisi' programları, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesinde 'Türk din musikisi tarihi', Aydın Adnan Menderes Üniversitesinde 'geleneksel Türk müziği' ve 'müzik eğitimi' programları şeklinde yer almaktadır. Balıkesir Üniversitesinde 'müzik eğitimi bilim dalı', Başkent Üniversitesinde Müzik ASD'de 'performans', Müzik ve Sahne Sanatları ABD'de 'kompozisyon' programları, Bursa Uludağ Üniversitesinde Müzik ABD'de 'yaylı çalgılar', 'piyano', 'kompozisyon', 'Türk müziği teorisi ve etnomüzikoloji', 'üfleme ve vürmalı çalgılar' ve 'Türk dünyası müzikleri ABD' programları, Çukurova Üniversitesinde 'müzik ASD', Ege Üniversitesinde 'Türk müziği', Fırat Üniversitesinde 'müzik ABD', Gaziantep Üniversitesinde 'müzik bilimleri ABD' ve Harran Üniversitesi'nde 'müzik eğitimi' programları bulunmaktadır. İnönü Üniversitesinde 'Türk müziği ABD', İstanbul Üniversitesinde 'müzik ASD', 'müzikoloji', 'sahne sanatları' programları, İzmir Demokrasi Üniversitesinde müzikoloji ABD'de 'müzik bilimleri' ve İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesinde müzik ABD'de 'geleneksel Türk müziği' ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde ise 'müzik' başlıklı programlar yer almaktadır. Kastamonu Üniversitesinde Güzel Sanatlar Eğitimi ABD altında 'müzik eğitimi', Kırıkkale Üniversitesinde Müzik ABD altında 'müzik bilimleri', Kocaeli Üniversitesinde 'Türk müziği ABD' ve Müzik ASD bünyesinde 'performans' programları bulunmaktadır. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesinde Müzikoloji ABD'de 'genel müzikoloji' ve 'etnomüzikoloji ve folklor', Necmettin Erbakan Üniversitesi Türk müziği ABD'de 'Türk müziği programı', Nevşehir Hacıbektaş Üniversitesinde 'Müzik Öğretmenliği', Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesinde 'müzikoloji' ve 'Türk Müziği ABD' Ordu Üniversitesinde 'müzik ASD', Pamukkale Üniversitesinde Müzik ASD altında 'müzik performansları' programları, Sakarya Üniversitesinde Folklor ve Müzikoloji ABD'de 'müzik bilimleri' ve Türk müziği ABD', Selçuk Üniversitesinde müzik ABD bünyesinde 'Türk sanat müziği' ve Sivas Cumhuriyet Üniversitesinde 'Türk müziği ABD' programları yer almaktadır. Trakya Üniversitesinde güzel sanatlar eğitimi ABD'de 'müzik eğitimi', Müzik ASD'de 'müzik', 'yaylı çalgılar', 'üfleme ve vürmalı çalgılar' ve 'piyano' ana sanat dalları ve Yıldız Teknik Üniversitesinde Sanat ve Tasarım ABD'de 'müzik ve sahne sanatları' programları bulunmaktadır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde müzik bilim/sanat alanında eğitim veren tezsiz yüksek lisans programları ise Başkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları ABD'de 'performans' ve Necmettin Erbakan Üniversitesinde ikinci öğretim olarak Türk müziği ABD'de 'Türk müziği programı' olarak yer almaktadır.

Tablo 8. Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programları (Doktora/SY)

Üniversite Adı	Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Doktora	Sanatta Yeterlik
Afyon Kocatepe Ü.	Müzik ASD -Müzik		+
Ankara Ü.	İslam Tarihi ve Sanatları ABD -Türk Din Musikisi	+	

Ankara Yıldırım Beyazıt Ü.	-Türk Din Musikisi	+
Balıkesir Ü.	-Müzik Eğitimi Bilim Dalı	+
Başkent Ü.	Sahne Sanatları ASD Performans	+
Bursa Uludağ Ü.	Müzik ABD -Yaylı Çalgılar Programı -Piyano Programı - Türk Müziği Programı	+ + +
Ege Ü.	Türk Müziği ABD -Türk Müziği Programı	+
İnönü Ü.	Türk Müziği ABD	+
İstanbul Ü.	-Müzik ASD -Müzikoloji ABD -Sahne Sanatları	+ + +
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Ü.	Müzikoloji ABD -Genel Müzikoloji -Etnomüzikoloji ve Folklor	+ +
Necmettin Erbakan Ü.	Türk Müziği ABD -Türk Müziği Programı	+
Ordu Ü.	Müzik ASD -Müzik Sanat Dalı	+
Trakya Ü.	-Müzik Bilim Dalı -Yaylı Çalgılar ASD -Üflemeli ve Vurmalı Çalgılar ASD -Piyano ASD	+ + + +
Yıldız Teknik Ü.	Sanat ve Tasarım ABD Müzik ve Sahne Sanatları	+

Tablo 8’de Sosyal Bilimler Enstitüleri bünyesinde müzik bilim/sanat alanında aktif eğitimi sürdürmekte olan doktora ve sanatta yeterlik programları görülmektedir.

Bulgulara göre toplam 11 üniversitede doktora, 4 üniversitede de sanatta yeterlik programı bulunmaktadır. Müzik bilim/sanat alanında doktora programı bulunan üniversiteler ve açık olan programlar ise; Ankara Üniversitesi İslam Tarihi ve Sanatları ABD’de ‘Türk din musikisi’, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesinde ‘Türk din musikisi’, Balıkesir Üniversitesinde ‘müzik eğitimi bilim dalı’, Bursa Uludağ Üniversitesi müzik ABD’de ‘Türk müziği’, Ege Üniversitesi Türk Müziği ABD’de ‘Türk Müziği Programı’, İnönü Üniversitesinde Türk Müziği ABD’, İstanbul Üniversitesinde ‘Müzik ASD’, ‘Müzikoloji ABD’ ve ‘Sahne Sanatları’, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Müzikoloji ABD’de ‘genel müzikoloji’ ve ‘etnomüzikoloji ve folklor’, Necmettin Erbakan Üniversitesi Türk Müziği ABD’de ‘Türk müziği programı’, Ordu Üniversitesi Müzik ASD’de ‘müzik sanat dalı’ ve Yıldız Teknik Üniversitesi’nde Sanat ve Tasarım ABD’de ‘müzik ve sahne sanatları’ olarak sıralanmaktadır.

Müzik alanında sanatta yeterlik programı bulunan üniversiteler ve programları ise Afyon Kocatepe Üniversitesi Müzik ASD’de ‘müzik’, Başkent Üniversitesi Sahne Sanatları ASD’de ‘performans’, Bursa Uludağ Üniversitesi Müzik ABD’de ‘yaylı çalgılar’ ve ‘piyano’, Trakya Üniversitesi Müzik ASD’de ‘müzik’, ‘yaylı çalgılar’, ‘üflemeli ve vurmalı çalgılar’ ve ‘piyano’ programı şeklinde görülmektedir.

5. Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programlarının İncelenmesi

Tablo 9. Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programları (Tezli YL/ SY)

Üniversite Adı	Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Tezli Yüksek Lisans	Sanatta Yeterlik
Bilkent Ü.	-Müzik Performansı ve Yorumlama	+	+
	-Şeflik	+	+
	-Kompozisyon	+	+

Tablo 9'da Türkiye'de müzik bilim/sanat alanında lisansüstü eğitimini Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde veren tek üniversite olan Bilkent Üniversitesinin tezli yüksek lisans ve sanatta yeterlik programları görülmektedir. Bilkent Üniversitesinde müzik bilim/sanat alanında 'müzik performansı ve yorumlama', 'şeflik' ve 'kompozisyon' programlarında lisansüstü eğitim verildiği görülmektedir.

6. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programlarının İncelenmesi

Tablo 10. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programları (Tezli/Tezsiz YL)

Üniversite Adı	Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Tezli Yüksek Lisans	Tezsiz Yüksek Lisans
Adıyaman Ü.	Müzikoloji ABD	+	
Anadolu Ü.	Müzik ASD		
	-Piyano Sanat Dalı	+	
	- Üflemeli ve Vurmalı Çalgılar Sanat Dalı	+	
	- Yaylı Çalgılar Sanat Dalı	+	
Ankara Hacı Bayram Veli Ü.	Sahne Sanatları ASD	+	
	-Opera Sanat Dalı		
Bahçeşehir Ü.	-Üflemeli ve Vurmalı Çalgılar Sanat Dalı	+	
Bolu Abant İzzet Baysal Ü.	-Yaylı Çalgılar Sanat Dalı	+	+
	-Müzik Eğitimi ABD	+	
	Müzik ASD		
	-Müzik	+	
Çanakkale Ü.	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD		
	-Müzik Öğretmenliği	+	
	Müzik ASD	+	
	-Müzik		
Haliç Ü.	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD	+	
	-Müzik Öğretmenliği	+	
İstanbul Nişantaşı Ü.	Türk Musikisi	+	+
İstanbul Okan Ü.	-Müzik ve Sahne Sanatları	+	+
	Müzik	+	+
İstanbul Teknik Ü.	Müzik ABD	+	+
	Müzikoloji ve Müzik Teorisi ABD		(2. öğretim)
	-Müzik Teorisi ve Kompozisyon	+	
	-Müzikoloji	+	

	Performans ASD		
	-Çalgı-Ses	+	+
	-Türk Müziği	+	
Maltepe Ü.	Müzik	+	
Munzur Ü.	Kültür ve Sanat Yönetimi ABD*	+	
	Müzik ASD		
	-Geleneksel Türk Müziği	+	
On dokuz Mayıs Ü.	-Müzikte Yorumculuk	+	
	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD		
	-Müzik Eğitimi	+	+
Tokat Gaziosmanpaşa Ü.	Türk Müziği ABD	+	
	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD		
	-Müzik Eğitimi	+	
Trabzon Ü.	Müzikoloji ABD		
	-Müzikoloji	+	
Yaşar Ü.	Müzik ve Sahne Sanatları Programı	+	+
			(İngilizce)

* Munzur Üniversitesinde açılmış olan Kültür ve Sanat Yönetimi ABD tezli yüksek lisans programı sadece müzik alanına ait olmayıp sinema, tiyatro, sanat tarihi ve gastronomi alanları gibi pek çok dalın ders seçeneklerini içermektedir.

** İşaretli programlar İstanbul Teknik Üniversitesi'nin Dr. Erol Üçer Müzik İleri Araştırmalar Merkezi (MİAM) isimli biriminde verilmektedir. MİAM 1999 yılında kurulmuş, Türkiye'de eğitim dili tamamen İngilizce olacak şekilde müzik alanında ilk yüksek lisans (1999) ve ilk doktora (2002) programlarını açan, teknolojiyi de eğitim süreçlerine dahil ederek elektronik, elektro-akustik müzik, ses sanatları, ses mühendisliği ve tasarımı, müzik yöneticiliği ve işletmeciliği gibi alanlarda eğitim sunan bir birimdir (MİAM: <https://www.miam.itu.edu.tr/tarihce-2/>).

Tablo 10'da Lisansüstü Eğitim Enstitüsü bünyesinde müzik bilim/sanat alanında tezli yüksek lisans eğitimi vermekte olan 16, tezsiz yüksek lisans programı olan 8 üniversite olduğu görülmektedir. Tabloya göre, müzik bilim/sanat alanında tezli yüksek lisans programı bulunan kurumlar şöyledir: Adıyaman Üniversitesinde 'müzikoloji ABD', Anadolu Üniversitesinde Müzik ASD'de 'piyano', 'üflemler ve vurmali çalgılar' ve 'yaylı çalgılar', Sahne Sanatları ASD'de 'opera sanat dalı', Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesinde 'Türk müziği ABD', Bahçeşehir Üniversitesinde 'ses teknolojileri', Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde 'müzik eğitimi ABD', Çanakkale 18 Mart Üniversitesinde müzik ASD'de 'müzik', Güzel Sanatlar Eğitimi ABD'de 'müzik öğretmenliği', Haliç Üniversitesinde 'Türk musikisi', İstanbul Nişantaşı Üniversitesinde 'müzik ve sahne sanatları', İstanbul Okan Üniversitesinde 'müzik', İstanbul Teknik Üniversitesinde 'müzik ABD', müzikoloji ve müzik teorisi ABD'de 'müzik teorisi ve kompozisyon' ve 'müzikoloji', Performans ASD'de 'çalgı-ses', 'Türk müziği', Maltepe Üniversitesinde 'müzik', Munzur Üniversitesinde 'kültür ve sanat yönetimi ABD', Ondokuz Mayıs Üniversitesinde Müzik ASD'de 'geleneksel Türk müziği' ve 'müzikte yorumculuk', Güzel Sanatlar Eğitimi ABD'de 'müzik eğitimi', Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde 'Türk müziği ABD', Trabzon Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi ABD'de 'müzik eğitimi' ve 'müzikoloji ABD', Yaşar Üniversitesinde 'müzik ve sahne sanatları' programları bulunmaktadır.

Lisansüstü Eğitim Enstitülerinde müzik bilim/sanat alanında aktif eğitim sürecindeki tezsiz yüksek lisans programlarının ise Bahçeşehir Üniversitesinde 'ses teknolojileri', Haliç Üniversitesinde 'Türk musikisi', İstanbul Nişantaşı Üniversitesinde 'müzik ve sahne sanatları', İstanbul Okan Üniversitesinde 'müzik', İstanbul Teknik Üniversitesinde 2. öğretim yapısında 'müzik ABD' ve performans ASD'de 'çalgı-ses', 19 Mayıs Üniversitesinde Güzel Sanatlar Eğitimi ABD'de 'müzik eğitimi' ve Yaşar

Üniversitesinde İngilizce 'müzik ve sahne sanatları' programı şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programları (Doktora/SY)

Üniversite Adı	Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Doktora	Sanatta Yeterlik
Ankara Hacı Bayram Veli Ü.	-Türk Müziği ABD	+	
Anadolu Ü.	Müzik ASD -Piyano Sanat Dalı -Üflemeli ve Vurmalı Çalgılar Sanat Dalı -Yaylı Çalgılar Sanat Dalı Sahne Sanatları ASD -Opera Şarkıcılığı ve Rejisörlüğü Sanat Dalı		+ + + +
Bolu Abant İzzet Baysal Ü.	-Piyano Sanat Dalı	+	
Çanakkale 18 Mart Ü.	Müzik ASD		+ *
Haliç Ü.	Türk Musikisi		+
İstanbul Okan Ü.	Müzik		+
İstanbul Teknik Ü.	Müzik ABD Müzikoloji ve Müzik Teorisi ABD	+ ** +	
Maltepe Ü.	Müzik ASD		+ *
On dokuz Mayıs Ü.	-Müzik ASD -Müzikte Yorumculuk Güzel Sanatlar Eğitimi ABD -Müzik Eğitimi		+ +
Tokat Gaziosmanpaşa Ü.	Türk Müziği ABD	+	
Trabzon Ü.	Güzel Sanatlar Eğitimi ABD -Müzik Eğitimi	+	

*2023-2024 eğitim öğretim yılında ilk kez öğrenci alacak programlar

** İstanbul Teknik Üniversitesi MİAM biriminde bulunan bir programdır. İlgili açıklama için tablo 10'a bakınız.

Tablo 11'de, lisansüstü eğitim enstitüsü bulunan 11 üniversite bulunduğu görülmektedir. Bu enstitülerin 6 tanesinde doktora programı bulunmaktadır. Ankara Hacı Bayram Üniversitesi'nde 'Türk müziği ABD', Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde 'müzik eğitimi ABD', İstanbul Teknik Üniversitesi'nde 'müzik ABD' ve 'müzikoloji ve müzik teorisi ABD', On dokuz Mayıs Üniversitesi güzel sanatlar eğitimi ABD'de 'müzik eğitimi', Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde 'Türk müziği ABD' ve Trabzon Üniversitesi güzel sanatlar eğitimi ABD'de 'müzik eğitimi' açılan ana bilim/ana sanat dalları olduğu görülmektedir.

Sanatta yeterlik programı bulunan 6 üniversite ise Anadolu Üniversitesi Müzik ASD'de 'piyano sanat dalı', 'üflemeli ve vurmalı çalgılar sanat dalı' ve 'yaylı çalgılar sanat dalı', Sahne Sanatları ASD'de 'opera şarkıcılığı ve rejisörlüğü sanat dalı', Çanakkale 18 Mart Üniversitesi 'müzik ASD', Haliç Üniversitesi 'Türk musikisi', İstanbul Okan Üniversitesi 'müzik', Maltepe Üniversitesi 'Müzik ASD', On dokuz Mayıs Üniversitesi Müzik ASD 'müzikte yorumculuk' programları olarak tabloda yer almaktadır.

7. Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programlarının İncelenmesi

Tablo 12. Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü Lisansüstü Programları (Tezli YL/Doktora/SY)

Üniversite Adı	Ana Bilim / Ana Sanat Dalı	Tezli Yüksek Lisans	Ana Bilim /Ana Sanat Dalı	Doktora	Sanatta Yeterlik
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	Müzikoloji ABD	+	Müzikoloji ABD -Müzik Bilimleri	+	
			Müzik Teknolojileri ABD -Müzik Bilimleri	+	
			Müzik Teorisi ABD -Müzik Bilimleri	+	
	Müzik Teknolojileri ABD	+			
	Müzik Teorisi ABD	+			
	Çalgı Eğitimi ASD	+	Çalgı Eğitimi ASD -Müzikte İcra		+
Ses Eğitimi ASD	+				
Müzik Eğitimi ABD	+				

Tablo 12’de Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi’nin müzik bilim/sanat alanındaki tüm lisansüstü programları yer almaktadır. Buna göre; yüksek lisans programlarının ‘müzikoloji ABD’, ‘müzik teknolojileri ABD’, ‘müzik teorisi ABD’, ‘çalğı eğitimi ASD’, ‘ses eğitimi ASD’ ve ‘müzik eğitimi ABD’ olarak altı farklı programla şekillendiği ve ‘müzikoloji ABD’, ‘müzik teknolojileri ABD’, ‘müzik teorisi ABD’, altında ‘müzik bilimleri’ başlıklı doktora ve ‘çalğı eğitimi ASD’ altında ise ‘müzikte icra’ programının açıldığı görülmektedir. Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi 2017 yılında kurularak araştırılan kurumlar arasında en yakın zamanda açılmış ve üniversite isminden yola çıkılarak Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü isimlendirmesiyle lisansüstü eğitim birimi bulunan tek üniversite olma özelliğini taşımaktadır.

Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları alt problem sıralamasına göre verilmiştir.

Tüm Enstitülerin İncelenmesine Yönelik Sonuçlar

Türkiye’de 2023 yılı itibariyle devlete ait ve özel üniversitelerin toplam sayısının 208, bu kurumlar içerisinde müzik bilim/sanat alanında yüksek lisans, doktora ve/veya sanatta yeterlik programı bulunanların ise 58 tane olduğu belirlenmiştir. Bu 58 üniversitede toplam 215 lisansüstü program bulunduğu, bunların 128’inin tezli yüksek lisans, 13’ünün tezsiz yüksek lisans, 74’ünün doktora ve/veya sanatta yeterlik programı olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programlarına Yönelik Sonuçlar

Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Güzel Sanatlar Eğitimi ABD Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı alanında aktif olarak tezli yüksek lisans programı bulunan 14 üniversite, tezsiz yüksek lisans programı bulunan 3 üniversite, doktora programı bulunan 11 üniversite olduğu tespit edilmiştir. Mersin Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Niğde Ömer Halis Demir Üniversiteleri, Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde müzik bilim/sanat alanında tezli yüksek lisans programı olup henüz doktora programını açmamış olan 3 üniversite olarak belirlenmiştir.

Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programlarına Yönelik Sonuçlar

Güzel Sanatlar Enstitüsü bünyesindeki müzik bilim/sanat alanında 9 üniversitede yüksek lisans, 6 üniversitede doktora ve/veya sanatta yeterlik programı bulunduğu belirlenmiştir. Yüksek lisans programı bulunan Ankara'da Hacettepe Üniversitesi, İstanbul'da Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi ve İzmir'de Dokuz Eylül Üniversitesi gibi büyük şehirlerdeki köklü ve konservatuvar yapılanması bulunan bazı üniversitelerde çok sayıda program seçeneği ile öğrencilere zengin bir öğrenim şansı sunulduğu tespit edilmiştir. Bu kurumlarda daha çok 'opera' ve 'çalgı' alanlarında uzmanlaşmaya yönelik açılan program sayısının fazla olduğu, Güzel Sanatlar Enstitüsü bünyesinde yüksek lisans eğitimi veren diğer üniversitelerde ise 'müzik', 'sanat ve tasarım', 'müzikoloji' ve 'müzik bilimleri' gibi daha genel başlıklara sahip programlar bulunduğu belirlenmiştir.

Doktora ve sanatta yeterlik programları bulunan toplam 6 üniversitenin beşinde doktora, üçünde sanatta yeterlik programı seçeneği bulunurken, Dokuz Eylül ve Hacettepe Üniversitelerinde farklı programlarda olmak üzere hem doktora hem de sanatta yeterlik programları seçenekleri olduğu belirlenmiştir. Doktora programlarının Akdeniz Üniversitesinde 'müzik ABD', Atatürk Üniversitesinde 'Türk müziği çalışmaları', Dokuz Eylül Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesinde 'müzik bilimleri ABD' ve Hacettepe Üniversitesinde 'geleneksel Türk müzikleri' ve 'müzik teorileri' başlıkları altında yürümekte olduğu tespit edilmiştir. Sanatta yeterlik programlarının ise 'Dokuz Eylül Üniversitesinde 'müzik ASD', Hacettepe Üniversitesinde 'gitar', 'kompozisyon', 'opera', 'piyano ve arp', 'yaylı çalgılar' ve 'üfleli ve vurmali çalgılar' ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi müzik ASD'de 'piyano', 'üfleli ve vurmali çalgılar', 'yaylı çalgılar', 'kompozisyon ve orkestra şefliği', sahne sanatları ABD'de 'opera' alanlarında eğitim yürütmekte olduğu belirlenmiştir.

Güzel Sanatlar Enstitüsü bünyesinde müzik bilim/sanat alanında toplamda 18 doktora ya da sanatta yeterlik müzik bilim/sanat alanı programının 7 tanesinin farklı çalgı alanlarında, 2 tanesinin opera ve 2'şer tane olmak üzere diğerlerinin de kompozisyon ve orkestra şefliği, müzik bilimleri, Türk müziği alanı ve müzik genel başlıklı olduğu, 1 tanesinin de müzik teorileri başlığıyla açılmış olduğu görülmüştür.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programlarına Yönelik Sonuçlar

Sosyal Bilimler Enstitüleri bünyesinde müzik bilim/sanat alanında biri Başkent Üniversitesi, diğeri Necmettin Erbakan Üniversitesinde ikinci öğretim şeklinde olmak üzere 2 tane tezsiz yüksek lisans ve 31 farklı üniversitede tezli yüksek lisans programı bulunduğu tespit edilmiştir. Tezli yüksek lisans programlarının çeşitlilik gösterdiği ve bu programlar adsal olarak incelendiğinde; "Türk Müziği" adlı programın 9 farklı üniversitede en fazla sayıda açılan program olduğu, 7 üniversitede "müzik", 6 üniversitede "müzik eğitimi/müzik öğretmenliği", 3 üniversitede "performans" adlı

programların ülke genelinde sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde sıklıkla verilen müzik alanı programları olduğu belirlenmiştir. Bu programlar dışında 'müzik yorumculuğu', 'şan', 'Türk din musikisi', 'kompozisyon', 'yaylı çalgılar', 'piyano', 'Türk müziği teorisi ve etnomüzikoloji', 'üfleme ve vurma çalgılar', 'Türk dünyası müzikleri', 'müzik bilimleri', 'müzikoloji', 'sahne sanatları' ve 'Türk sanat müziği' başlıkları altında eğitim vermekte olan tezli yüksek lisans programları da bulunduğu tespit edilmiştir.

Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde iki farklı üniversitede açılmış olan 'Türk din musikisi' programının Ankara Üniversitesinde İlahiyat Fakültesine ait bir bölüm olan İslam Tarihi ve Sanatları ABD tarafından, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesinde ise Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı altındaki Türk din musikisi ABD tarafından açılması dikkat çekici bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim bilimleri alanının bir alt branşı olan müzik eğitimi/müzik öğretmenliğine ilişkin programların hem kapsamı itibarıyla hem de tutarlılık oluşturması açısından Eğitim Bilimleri Enstitüsü altında açıldığı çalışma içerisinde bulgular bölümünde Tablo 3 ve Tablo 4'te görülmekle birlikte, Aydın Adnan Menderes, Balıkesir, Harran, Kastamonu, Nevşehir Hacıbektaş ve Trakya Üniversiteleri olmak üzere altı üniversitede bu programların Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde yer alması dikkat çekici bir sonuç olarak düşünülmektedir.

Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesindeki müzik bilim/sanat alanı doktora ve sanatta yeterlik programlarına bakıldığında 11 üniversitede doktora, 4 üniversitede sanatta yeterlik programları bulunduğu görülmüştür. Doktora ve sanatta yeterlik programlarının oranı en fazladan aza doğru sıralandığında 'Türk müziği', 'müzik', 'müzikoloji', 'yaylı çalgılar', 'piyano', 'sahne sanatları' ve 'Türk din musikisi', 'üfleme ve vurma çalgılar', 'performans' ve 'müzik eğitimi bilim dalı' programları olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesindeki yüksek lisans programlarında olduğu gibi doktora/sanatta yeterlik düzeyi eğitiminde de 'Türk din musikisi' programı Ankara Üniversitesinde İslam Tarihi ve Sanatları ABD'de açılmışken, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesinde Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı akademisyenlerince yürütülen bir program olma niteliğindedir. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsündeki 'müzik eğitimi bilim dalı' programı da bu enstitüdeki eğitim bilim alanına ilişkin tek doktora programı olarak tespit edilmiştir.

Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programlarına Yönelik Sonuçlar

Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde müzik bilim/sanat alanında lisansüstü eğitim veren tek üniversitenin Bilkent Üniversitesi olduğu ve 'müzik performansı ve yorumlama', 'şeflik' ve 'kompozisyon' başlıklı programlar altında tezli yüksek lisans ve sanatta yeterlik programları bulunduğu belirlenmiştir. Bilkent Üniversitesindeki Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde müzik bilim/sanat alanındaki yapılanmanın ülke genelinde tek olma durumu da alandaki standartlaşmaya uygun olmaması yönüyle dikkat çekici görülmektedir.

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programlarına Yönelik Sonuçlar

Lisansüstü eğitim enstitüsü bünyesinde müzik bilim/sanat alanında tezli yüksek lisans eğitimi veren 16 üniversite, tezsiz yüksek lisans eğitimi veren 7 üniversite olduğu belirlenmiştir. Bu üniversitelerde 'Türk müziği', 'müzik eğitimi', 'müzikoloji', 'müzik',

'müzik ve sahne sanatları', 'müzikte yorumculuk', 'ses teknolojileri', 'müzik teorisi ve kompozisyon', 'çalgı-ses' ve 'kültür ve sanat yönetimi' gibi oldukça çeşitli başlıklarda yüksek lisans programları bulunmaktadır. Aynı enstitüdeki doktora ve sanatta yeterlik eğitimlerinde ise 6 üniversitede doktora ve 6 üniversitede sanatta yeterlik programı bulunduğu tespit edilmiştir. Özellikle 'müzik', 'müzik eğitimi' ve 'Türk müziği' başlıklı programların sayısal olarak ön plana çıktığı söylenebilir.

Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilim/Sanat Alanı Lisansüstü Programlarına Yönelik Sonuçlar

Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü bünyesinde altı farklı yüksek lisans, bir doktora ve bir sanatta yeterlik programı olduğu tespit edilmiştir. Bu programlar müziğin daha kuramsal alanları olan 'müzikoloji', 'müzik teorisi', 'müzik bilimlerinin yanı sıra uygulamalı alanlar olan 'müzik teknolojileri', 'çalgı eğitimi', 'ses eğitimi', 'müzik eğitimi', 'müzikte icra' gibi programları da kapsamakta ve çeşitlilik içermektedir.

Tartışma

Çalışmanın literatür taraması aşamasında ana problem olan Türkiye'deki müzik bilim/sanat alanında lisansüstü eğitim veren enstitülerin durumuna ilişkin bir araştırma bulunmadığı tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitime ve müzik bilim/sanat alanında lisansüstü eğitime ilişkin çalışmalar incelenmiş, araştırma kapsamıyla ilişkilendirilebilecek olanlarına aşağıda tartışma metni içerisinde yer verilmiştir.

Sağır (2005b, s. 201) 2000'li yıllarda müzik alanında lisansüstü çalışmaları incelediği çalışmasında, ilk olarak 1982 yılında Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nde başlayan yüksek lisans programının 2000'li yıllarda 6 Sosyal Bilimler Enstitüsü, 4 Eğitim Bilimleri Enstitüsü olmak üzere toplam 10 üniversitede, doktora programının ise 1 Sosyal Bilimler Enstitüsü, 3 Eğitim Bilimleri Enstitüsü olmak üzere toplamda 4 üniversitede yürütülmekte olduğunu belirtmektedir. Uçan (2005, s. 347) çalışmasında, müzik alanında lisansüstü eğitimin son 50 yılda şekillenmeye başladığını ve halen gelişimine devam etmekte olduğunu vurgulamaktadır. Uçan'a göre müzik alanı 1982'de, müzik yüksek kurumlarının üniversite kapsamına alınmasıyla yayın yapabilen, lisans, yüksek lisans, doktora ve ona eşdeğer sanatta yeterlik programlarının açıldığı akademik alan haline gelmiştir. 1982 yılından itibaren enstitü bünyesinde şekillenmeye başlayan lisansüstü eğitim sürecinin 2023 yılına gelindiğinde müzik bilim/sanat alanı adına 58 üniversitede toplam 215 lisansüstü programa ulaşmış olması değerli görülmektedir. Bununla birlikte yüksek lisans düzeyinde 141, doktora/sanatta yeterlik düzeyinde 74 program bulunması, lisansüstü eğitimde uzmanlık düzeyinden ileri seviyede özel bir alanda derinleşme eğitimi anlamına gelen doktora/sanatta yeterlik aşamasında hala alınması gereken bir yol olduğunu düşündürmektedir.

Eskioğlu (2007, s. 462-464) Türkiye ile Kanada, Norveç, ABD, Avustralya ve Avusturya Yükseköğretim Sistemleri Lisansüstü Müzik Eğitimi Programlarını karşılaştırdığı çalışmasında, Türkiye'deki lisansüstü müzik eğitim programlarının bağlı olduğu fakültenin bölümü ve bölümlerin ana bilim dalı olarak yer aldığını, diğer ülkelerde ise lisansüstü müzik programlarının bağımsız olarak yapılandığı "Müzik Akademisi", "Müzik Fakültesi", "Müzik ve Müzik Eğitimi Okulu" ve "Müzik Üniversitesi çatısı altında Müzik Eğitimi Bilimi Enstitüsü" olarak yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada ulaşılan veriler de bu sonucu destekler niteliktedir. Lisansüstü programlara ilişkin verilerin toplanması aşamasında çoğunlukla üniversitelerin enstitü birimlerinin internet sayfaları üzerinden bilgiye ulaşılma ile birlikte, bazı üniversitelerin lisansüstü eğitim bilgilerine fakültenin müzik bölümü ya da yüksekokul niteliğinde olan

konservatuvar birimi sayfasında yer verdiği görülmüştür. Karaman ve Bakırcı (2010, s. 106) çalışmalarında enstitülerin alt yapı, ödenek yokluğu gibi sorunlar içerisinde boğulurken, bağımsız araştırma yapan bir birimden daha çok öğrenci işlerini takip eden, sekreteryaya gibi algılandıklarını belirtmektedir. Eskiöğlü (2007, s. 462-464)'da çalışmasında, lisansüstü eğitimde kurumsallaşmanın çok yavaş işlediğini bugün bile tam olarak sağlanmadığını belirtmektedir. Araştırma verilerine ulaşma aşamasında kuruluş tarihi açısından daha köklü kurumların internet sayfalarında kapsamlı, açıklayıcı bilgilere yer verilmişken, daha yakın tarihli bazı üniversitelerde çok daha az bilgi bulunduğu, az sayıda da olsa bazı üniversitelerin internet sayfalarındaki bilgilerin güncel olmadığı, açık görünen bazı ana bilim/ana sanat dallarının öğrenci alımını durdurmuş olduğu belirlenmiştir. Araştırma sürecinde edinilen bu bilgiler Eskiöğlü'nun sonuçlarını destekler nitelikte değerlendirilmekte ve lisansüstü eğitimde kurumsallaşma son derece önemli görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre Türkiye'de müzik bilim/sanat alanında lisansüstü eğitim 6 farklı enstitü bünyesinde verilmektedir. Bu enstitüler arasında Eğitim Bilimleri Enstitüsü altında müzik bilim/sanat alanında açılan yüksek lisans ve doktora programları standart şekilde adlandırılmış 'Güzel Sanatlar Eğitimi ABD müzik öğretmenliği bilim dalı' programıdır. Benzer şekilde Müzik ve Güzel Sanatlar Enstitüsü de zaten ismi itibarıyla bir düzen içerisinde müzik alanının pek çok alt ana bilim/ana sanat dalında program açabilecek nitelikte bir enstitü yapılanmasıdır. Söz konusu iki enstitü dışındaki dört enstitüde (Güzel Sanatlar, Sosyal Bilimler, Ekonomi ve Sosyal Bilimler, Lisansüstü Eğitim) yer alan müzik bilim/sanat alanı lisansüstü programları enstitüler içerisinde standartlaşmamış ve rastgele bir düzende açılmış izlenimi yaratmaktadır. Güzel Sanatlar, Sosyal Bilimler ve Lisansüstü Eğitim Enstitülerinde farklı başlıklarda hem ana sanat hem de ana bilim dalı programları yer almakta, kimi zaman opera programı bir üniversitede Sahne Sanatları ABD'de, diğer üniversitede Sahne Sanatları ASD'de açılabilir. Benzer şekilde müzik ASD, müzik ABD, müzikoloji ASD, müzikoloji ABD, performans ABD, performans ASD gibi benzer programların farklı enstitülerde farklı adlandırılma ile açılmış olması program isimlerinde yapılanmadaki tutarsızlıkları göz önüne sermektedir.

Eğitimde program, düzen, ortak işleyiş ve verimliliğin sağlanması açısından önem taşımaktadır. Günümüzde bilimsel faaliyet kalitesinin artması, Avrupa'da olduğu gibi lisansüstü eğitimin standartlaşması, uluslararasılaşma ve akreditasyon lisans eğitim programlarının olduğu kadar lisansüstü programlarında da dikkat edilmesi gerekli olan bir durumdur. Arıcı (1997, s. 60) çalışmasında, lisansüstü eğitimde yerleşik akademik standartların olmadığını vurgulamaktadır.

Eskiöğlü (2007, s. 462-464)'da çalışmasında, lisans ve lisansüstü düzeyde yükseköğretim kurumlarının ulusal-uluslararası denklik ve öğrenci değişimindeki çalışmaların bir an önce hızlanması ve ülke geneline yayılmasının önemini vurgulamakta ve eğitimdeki değişim ve gelişimin hızı düşünüldüğünde öncelikle ulusal denkliği ve kurumların uyarlanmasını kalitenin yükselmesi açısından önemli bulmaktadır. Uluslararası düzeyde bir denkliğin ancak ulusal düzeyde kalitenin artmasıyla söz konusu olabileceğini belirtmektedir. Bu konuyla ilgili olarak Türkiye'de "Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ)" sistemi içerisinde, yüksek öğretim sistemimizin dış ülkelere tanınmasını, anlaşılmasını, uyumunu (akreditasyon) sağlayacak pek çok planlamalar yapılmakta, programlar açılmaktadır. AB ülkelerine akreditasyon, ENQA (The European Association for Quality Assurance in Higher Education), yükseköğretim kurumlarından programlarıyla ilgili olarak niteliğin garanti edilmesi ve standartların belirlenmesi, ülkemizin 2001 yılında dahil olduğu Bologna Süreci, yükseköğretim

sisteminde şeffaflık, tanınma ve hareketliliği arttırmak amacıyla bir düzenin oluşturulmasını hedeflemektedir (YÖK³).

Uçan (2005, s. 350-351) çalışmasında, Türkiye'de ilk örneği Mızıka-i Hümayunda görülen müzik eğitimi alanındaki yapılanma çalışmalarının 2000'li yıllarda artık "Müzik Üniversiteleri" modelinin ülke genelinde uygulanmasının önemini belirtmektedir. Nacakcı vd. (2020, s. 379) yurt dışı ülkelerdeki uygulamaları da örneklediği müzik eğitimi lisansüstü derslerine bir model önerisi sunduğu çalışmasında, müzik eğitimi lisansüstü programlarının yeniden yapılanmasını elzem bir durum olarak nitelendirmektedir. Bu karmaşık yapılanmanın müzik bilim/sanat alanında eğitim veren üniversitelerde düzenlenmesi, farklı yapılanmalarla adsal olarak bir birliğin sağlanması ve ülke geneline uygulanması eğitimde kalite, fırsat eşitliği, verimlilik, düzen, akreditasyon vb. pek çok alanda gelişime katkı sağlaması açısından önerilmektedir.

Araştırma sonuçları ile 'sanat ve tasarım', 'kültür ve sanat yönetimi ABD' şeklinde adlandırılmış, şu anda birkaç tane bulunan yüksek lisans programlarının sadece müzik alanında uzmanlaşmaya özgü olmayıp sinema, tiyatro, sanat tarihi, gastronomi vb. farklı alanların birleşimiyle bir program içeriği oluşturduğu görülmektedir ki lisansüstü eğitimin spesifik bir alanda uzmanlaşmaya yönelik bir eğitim süreci olması nedeniyle bu programların amaçlarının ve yararlılığının değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Özevin vd. (2021, s. 523-524) çalışmalarında, değişen, gelişen ihtiyaçlar doğrultusunda lisansüstü programların yenilenmesinin gerekliliğini, akademik çalışmaların donanımlı yapılabilmesi için müzik eğitiminde bilimsel araştırma yapma ve alanında uzman öğretim üyelerinin dersleri yürütmesinin önemini, lisansüstü öğrencilerle proje üretme, bilimsel yayın yapma, tez yazma, bilimsel toplantılara katılma ve toplantılar düzenlemenin bir ihtiyaç olduğunu belirterek müzik eğitiminde lisansüstü eğitimin niteliğinin artırılmasının önemini vurgulamaktadırlar.

Türkiye'deki üniversitelerin bir kısmında, 18. 05. 2018 tarihli ve 30425 sayılı resmî gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 7141 numaralı yükseköğretim kanunu ve bazı kanun ve kanun hükmündeki kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanunun 8. maddesi gereğince, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Eğitim Bilimleri, Güzel Sanatlar Enstitüleri gibi farklı alanlara göre yapılanmış olan enstitüler, üniversite rektörlüklerine bağlı olacak şekilde ve tek isim altında birleştirilerek Lisansüstü Eğitim Enstitüsü adıyla eğitim vermeye başlamışlardır (Resmî Gazete⁴). 2017-2018 eğitim öğretim yılı dönem sonundan geçerli olmak üzere uygulanmaya başlanan ve devamında zamanla ülkedeki birçok üniversitenin YÖK onayıyla birlikte farklı enstitüler altındaki programlarını birleştirerek 'Lisansüstü Eğitim Enstitüsü' ismi altında lisansüstü eğitim süreçlerine devam ettiği bilinmektedir. Bu durum 2018 yılı sonrasında itibaren kimi üniversitelerde Lisansüstü Eğitim Enstitüsü isimlendirmesiyle tek bir enstitü çatısında farklı alanların programlarının bulunmasına, kimi üniversitelerde ise söz konusu kanun öncesinde olduğu gibi farklı enstitü adlandırmaları ve alanların birbirinden bağımsızlığı ile devam ediyor olması gibi çift görünümlü bir duruma yol açmıştır. Bunun da elbette üzerinde düşünülmesi gereken ve yine standartlardan uzak kalmaya yol açan bir durum olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda, 2023 yılı itibariyle Türkiye'de müzik bilim/sanat alanında lisansüstü eğitim sürecinde kurumsal yapılanmanın daha sistemli bir düzene geçerek ilerlemesi ve enstitüler altında açılan programların konumları ile ilgili düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Eskioglu (2007, s. 462-464)'da çalışmasında Kanada,

³ <http://tyyc.yok.gov.tr/> [Erişim tarihi 25.04.2023].

⁴ <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/05/20180518.pdf> [Erişim tarihi 28.06.2023].

Norveç, ABD, Avustralya ve Avusturya ülkeleri müzik eğitimi yükseköğretim sistemlerinde olduğu gibi Türkiye’de de müzik eğitimi veren birimlerin bağımsız bir çatı altında toplanmasının etkili öğretim ve araştırma ortamları sağlayacağını vurgulamaktadır. Özellikle bu doğrultuda Eskiöğlü’nün araştırmasından 10 yıl sonra, 2017 yılında Türkiye’de ilk kez Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi ismiyle kurularak, ülkenin ilk müzik üniversitesi örneği olan yapılanmanın farklı şehirlerde de oluşturulmasının, müzik eğitiminin niteliğinin artması ve Avrupa ülkelerindeki sistemler ile uyum sürecinin ilerlemesi adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

- Alyörük, G. (2016). Türkiye’de Gitar Alanında Yapılan Lisansüstü Tezler: Bir Bibliyografya Çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (35), 55-79.
- Arıca, E. (2017). Türkiye’de Keman Pedagojisi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 327-342.
- Arıcı, H. (1997). Sosyal Bilimler Alanında Bilim Adamı Yetiştirme Lisansüstü Eğitim, Bilim Adamı Yetiştirme-Lisansüstü Eğitim. *Ankara: TÜBA Yayını, Bilimsel Toplantılar Serisi*, No 7, 53-64.
- Artut, K. (2001). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ataman, Ö. G. (2009). Ülkemizde Flüt ve Flüt Eğitimi Alanlarında Yapılan Lisansüstü Tezler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 341-352.
- Bilen, S. (2005). Lisansüstü Müzik Öğretmenliği Programlarının Karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 257-263.
- Bilen, S.; Uçal Canakay, E.; Ekici, T. (2005). Türkiye’de Müzik Öğretmenliği Lisansüstü Programları Tezlerinin Bilimsel Kriterlere Uygunluk, Özgünlük ve Alana Katkısı Yönlerinden İncelenmesi. II. *Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 147-160. İstanbul, Turkey.
- Birol, B. (2002). Toplumsal Yapılanmayla Kültürel ve Müziksel Gelişim Arasındaki İlişki. 21. YY. *Başında Türkiye’de Müzik Sempozyumu Bildiri Metni*, Ankara 2002, Ankara: Sevdâ Cenap And Vakfı Yayınları, 419-423.
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü Eğitimde Nitelik Arayışları. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 4 (2), 177-187.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün E. A., Karadeniz, Ş., Demirel F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. A., Can, K., Bağcı, H. (2009). Lisansüstü Müzik Eğitimi Programlarıyla ve Gerçekleştirilen Araştırmalarla İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri. I. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 1-3 Mayıs, Çanakkale.
- Çakar, Ö. (1997). “Fen Bilimleri Alanında Bilim Adamı Yetiştirme-Lisansüstü Eğitim” Bilim Adamı Yetiştirme-Lisansüstü Eğitim. Ankara: TÜBA Yayını.
- Çeşit, C. (2015). Türkiye’de Viyola Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 38, 445- 462.
- Delikara, A. (2019). Türkiye’de Müzik Teknolojileri Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezler. *Ekev Akademi Dergisi*, (79), 1-16.

- Demirbatır, E. (2001). Yaylı Çalgılar Yüksek Lisans, Doktora ve Sanatta Yeterlik Tez Bibliyografyası. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 143-150.
- Ece, A. S. (2007). Çoksesli Türk Müziği Bestecileri ile İlgili Lisansüstü Tez ve Yayınlar Antolojisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 148-164.
- Ece, A.S. ve Çeşit, C. (2011). Türkiye'de Lisansüstü Düzeyde Yapılan Disiplinler Arası Müzik Araştırmaları ve Sonuçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (17), 599-617.
- Eskioğlu, I. (2007). *Türkiye ile Kanada, Norveç, ABD, Avustralya ve Avusturya Yükseköğretim Sistemleri İçinde Lisansüstü Müzik Eğitimi Programlarının Karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Eskioğlu, I. (2010). YÖK'ün Lisansüstü Program Açma Ölçütleri Hakkında Analitik Tartışmalar ve Müzik Eğitimi Alanı Örneği. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 987-999.
- Erbay, M., (1997). *Plastik Sanatlar Eğitiminin Gelişimi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yay.
- Erdem, A. R. (2012). Bilim İnsanı Yetiştirmede Araştırma Eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 166-175.
- Gök, T. ve Sılay, İ. (2005), Lisansüstü Eğitime Yüksek Lisans ve Doktora Koşullarının İrdelenmesi Üzerine Bir Çalışma Lisansüstü Eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı: 1, 137-140.
- Güçlü, O., Mustul, Ö., Kaleli, S. Y. (2021). Müzik Eğitiminde Bireysel Çalgılara Yönelik Yapılmış Olan Lisansüstü Çalışmaların Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(45), 809-826.
- Güler, E. ve Toptaş, B. (2022). Türkiye'de Bağlama ile İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi. *Erciyes Akademi*, 36 (4), 1693-1710.
- Günay, D. (2018). Türkiye'de Lisansüstü Eğitim ve Lisansüstü Eğitime Felsefi Bir Bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 71-88.
- Gündüzalp, S. (2018). Eğitimin Temel Kavramları, Amaç ve İşlevleri. İçinde. Ed. Mukadder Boydak Özcan, Tuncay Yavuz Özdemir. *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Asos.
- Gürüz, K. (2001). Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim Tarihçe ve Bugünkü Sevk Ve İdare Sistemleri. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Jibeen, T. ve Khan, M. A. (2015). Internationalization Of Higher Education: Potential Benefits And Costs. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 4(4), 196-199.
- Karadağ, N. (2018). Yükseköğretim Konusunda Yapılmış Çalışmaların Lisansüstü Tezlere Dayalı Analizi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 512-535.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de Lisansüstü Eğitim: Sorunlar Çözüm Önerileri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-11
- Karakütük, K., Aydın, A., Abalı, G., Yıldım, S. (2008). Lisansüstü Öğretimin Sorunları Konusunda Ankara'daki Üniversitelerin Lisansüstü Enstitü Yöneticilerinin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 42-53.

- Karkın, A. M. (2013). Müzik Bilimleri Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(2), 143-149.
- Kasap Tecimer, B. (2006). Geleceğin Müzik Öğretim Elemanlarının Yetiştirilmesi Üzerine Bir Model Program. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28 Nisan, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Denizli, 5-18.
- Kaya, O. Ç. (2018). *Türkiye’de Müzik Öğretim Yöntemleri Konusunda Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kılıç, I. (2010). Müzik Eğitimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. 9. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 15-17 Aralık 2010, İstanbul: Marmara Üniversitesi, 478-489.
- Kösreli, S. (2020). Türkiye’de Ses Eğitimi Alanında Yazılmış Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir İnceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3651-3668.
- Kulay, G. ve Özdek, A. (2018) Türk Halk Müziği Nefesli Çalgılarıyla İlgili Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İçerik Analizi Çalışması. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Çalışmaları*. 294-306.
- Kurtaslan, Z. (2018). Türkiye’de Yaylı Çalgılarda Yay Teknikleri Üzerine Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi. *Fine Arts*, 13(4), 57-70.
- Nacacı, Z., Dalkıran E., Sağer, T. (2020). Akademisyen Görüşleri Doğrultusunda Sınıflandırılan Müzik Eğitimi Lisansüstü Derslerine Yönelik Bütünleşik Bir Yapı Modeli Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 362-384.
- Orhan, Ş. B. ve Tunca, B. E. (2014). Türkiye’de Oda Müziği Alanında Yapılmış Yüksek Lisans, Doktora ve Sanatta Yeterlik Tezleri. *Folklor/Edebiyat*, 20 (80), 207-219.
- Orhan, Y. Ş. (2012). Türkiye’de Viyolonsel Alanında Yapılmış Yüksek Lisans, Doktora ve Sanatta Yeterlik Tezleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 701-716.
- Ömür. O. ve Gültek, B. (2011). Türkiye’de 2000-2010 Yılları Arasında Piyano Üzerine Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi. *E-Journal Of New World Sciences Academy*. 6 (4), 463-471.
- Özen, F. ve Altunbay, M. (2021). Öğrencilerin Lisansüstü Eğitimden Beklentileri ile Ders ve Danışman Seçme Süreçlerini Etkileyen Etmenler: Bir Şehir Üniversitesi Örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(1), 97-110.
- Özevin B., Canakay Uçal, E., Beylik, Ç. (2021). Müzik Öğretmenliği ve Lisansüstü Eğitim: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 516-526.
- Özmenteş, G. ve Özmenteş, S. (2005). Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencilerinin Lisansüstü Eğitimden Beklentileri ve Yüksek Lisans Programı ile İlgili Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 247-255.
- Öztutgan, Z. (2016). Türkiye’de Gitar Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi ve Değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 684-708.
- Öztürk, F. G. ve Dinç, H. (2016). Lisansüstü Eğitim Alan Müzik Öğretmenlerinin Eğitimleri Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 5 (21), 505-520.
- Sağer, T. (2005a). Müzik Öğretmenliği Bilim Dallarında Çalışılan Lisansüstü Tezlerin Enstitü Farklılıkları Açısından Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı 1(17), 243-245.

- Sağır, T. (2005b). Müzik Eğitimi Bilim Dallarındaki Lisansüstü Çalışmalar Genel Bir Bakış. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 201-204.
- San, İ. (2019). Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Kurulurken. *Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 2019, 1(1), 1-8.
- Sonsel, B. Ö. (2018). Türkiye'de Viyola Alanında Yazılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 340-359.
- Tebiş, C. ve Okay, H. H. (2013). Türkiye'de Müzik Sanatı ve Eğitiminde Keman ve Viyola Konulu Lisansüstü Tezlerin Konu ve Yöntem Olarak İncelenmesi. *International Journal Of New Trends In Arts, Sports & Science Education*, 2 (2), 11-20.
- Tepeli, H. ve Yüksel, G. (2018). Türkiye'de Flüt Alanı ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlere İlişkin Bir İçerik Analizi Çalışması. S. Sevinç, A. Beyoğlu, A. Döl, K. Özalp (Ed). III. Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongresi (İNES) *Güzel Sanatlar Araştırmaları Bildiriler Kitabı*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları. 53-61.
- Toptaş, B. (2013a). Uluslararası Sanat Müziği Bestecileri Üzerine Yapılan Lisansüstü Çalışmalar. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 74-89.
- Toptaş, B. (2013b). Türkiye'de Piyano Üzerine Yapılmış Lisansüstü Çalışmalar. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6 (3), 715-728.
- Tuzcu, G. (2003). Lisansüstü Öğretim İçin Yurtdışına Öğrenci Göndermenin Planlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, (160), 1 (3), 161-169.
- Uçan, A. (2005). *Türk Müzik Kültürü*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Varış, F. (1972). *Lisansüstü Öğretimde Eğilimler, 2. Bilim Kongresinde Bilim Adamı Yetiştirme ve Fen Öğretimi Seksiyonuna Sunulan Bazı Tebliğler*. Ankara: TÜBİTAK Bilim Adamı Yetiştirme Grubu Yayınları.
- Varış, Y. A. (2012). Türkiye'de Viyola Üzerine Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5 (8), 1247-1260.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (7. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, F. ve Türkmen, U. (2019). Solfej Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Betimlenmesi. *Social Sciences*, 14(5), 2793-2804.
- Zeren, G. (2006). Bilgi Çağı ve Küreselleşme Sürecinde Sanat Eğitimcisi Kimliği Sorunsalı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 637-646.

Çevrimiçi Kaynaklar

MİAM. <https://www.miam.itu.edu.tr/tarihce-2/> [Erişim tarihi: 10.09.2023].

T.C. Resmî Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/05/20180518.pdf> [Erişim tarihi 28.06.2023].

YÖK. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2547.pdf> [Erişim Tarihi: 23.03.2023].

YÖK. <https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz> [Erişim Tarihi: 22.03.2023].

YÖK. <http://tyyc.yok.gov.tr/> [Erişim tarihi 25.04.2023].



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1427-1438.
|| Geliş Tarihi-Received: 08.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 15.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1357099

**A Survey on Perceptions of Playing any Musical Instrument
of the Individuals who Receive Amateur Musical
Education: A Metaphorical Analysis**

*Özengen Çalgı Eğitimi Alan Bireylerin Çalgı Çalmaya İlişkin Algıları: Bir
Metafor Analiz Çalışması*

Sevilay KALAY MEYDAN*
Selin ÖZDEMİR**

Abstract

Phenomenological study is a type of research that reveals emotional and often intense human experiences. The main purpose of this qualitative and phenomenological study is to examine the perceptions of primary, secondary and high school students who play any musical instrument of playing the musical instruments through metaphors they develop. The study group consists of 314 students studying in primary, secondary and high schools in Çankaya district of Ankara province. A questionnaire form developed by the researchers was used to collect data. The first section of the questionnaire included demographic characteristics of the students. The second section of the questionnaire included a statement for exploring metaphorical opinions: "Playing the instrument is like ... because ..." along with the questions related to the organization and terms of the competition. While completing this statement, the students were expected to focus on a single metaphorical concept and write clearly the mental image they develop. The written answers constitute the database of the study. Metaphor-oriented studies are based on two purposes. The former is to describe the situation and the latter is to accelerate and improve the research process. In this study, the latter was selected and metaphors on abstract scientific subjects were used as pedagogical tools. 68.15% of the participants were female and 31.85% were male. In this qualitative study, 9 themes including pleasure, imagination, sharing and recovery, development-effort, life source, entertainment, art, independence and nature-environment were identified. The results of the study revealed that the students who played amateur instruments produced multiple and different metaphors about the concept of playing an instrument. The distribution of the participants' responses was as follows: pleasure (30.11%), imagination (17.96%), sharing and recovery (12.98%), development-effort (8.84%), life source (8.29%), entertainment (7.73%), art (5.52%), independence (4.70%) and nature-environment (3.87 %).

* Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Müzikoloji Bölümü, Müzik Teorisi Anasanat Dalı, e-posta: sevilaykalay@odu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3435-6123.

** Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anasanat Dalı, e-posta: selinozdemir@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1881-5422.

Keywords: Metafor, instrument, music.

Öz

Fenomenolojik çalışma, duygusal ve çoğunlukla yoğun insan deneyimlerini ortaya çıkaran bir araştırma türüdür. Bu nitel ve fenomenolojik çalışmanın temel amacı herhangi bir müzik aleti çalan ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin geliştirdikleri metaforlar aracılığıyla müzik aleti çalmaya yönelik algılarını incelemektir. Çalışma grubunu Ankara ili Çankaya ilçesindeki ilkökul, ortaokul ve liselerde öğrenim gören 314 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanıldı. Anketin ilk bölümünde öğrencilerin demografik özellikleri yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde metaforik görüşlerin araştırılmasına yönelik "Enstrüman çalmak ... gibidir çünkü..." ifadesi ile yarışmanın organizasyonu ve şartlarına ilişkin sorular yer almıştır. Bu ifadeyi doldururken öğrencilerden tek bir metaforik kavrama odaklanmaları ve geliştirdikleri zihinsel imajı net bir şekilde yazmaları beklenmiştir. Yazılı cevaplar çalışmanın veri tabanını oluşturmaktadır. Metafor odaklı çalışmalar iki amaca dayanmaktadır. Birincisi durumu tanımlamak, ikincisi ise araştırma sürecini hızlandırmak ve geliştirmektir. Bu çalışmada ikincisi seçilmiş ve soyut bilimsel konulara ilişkin metaforlar pedagojik araç olarak kullanılmıştır. Katılımcıların %68,15'i kadın, %31,85'i erkektir. Bu nitel çalışmada zevk, hayal gücü, paylaşma ve iyileşme, gelişme-çaba, yaşam kaynağı, eğlence, sanat, bağımsızlık ve doğa-çevre olmak üzere 9 tema belirlendi. Araştırmanın sonuçları amatör enstrüman çalan öğrencilerin enstrüman çalma kavramına ilişkin çok sayıda ve farklı metafor ürettiklerini ortaya koymuştur. Katılımcıların yanıtlarının dağılımı şu şekilde oluşmuştur: zevk (%30,11), hayal gücü (%17,96), paylaşma ve iyileşme (%12,98), gelişim-çaba (%8,84), yaşam kaynağı (%8,29), eğlence (%7,73), sanat (%5,52), bağımsızlık (%4,70) ve doğa-çevre (%3,87).

Anahtar Kelimeler: metafor, çalgı, müzik.

1. Introduction

In Turkey, there has been a growing number of private music and fine arts education courses, which are in high demand and offer children amateur music education. Based on the scientific research data, music has proven to contribute to cognitive and affective development of children, encouraging parents to have their children receive private music education (Uluğbay, 2013).

In addition, there are many certificate programs, social activities and events offered by these courses, which attracts the attention of the parents in view of music education. Since the music courses are taught only hour per week at primary school curriculum, it is often hard for all the students to play musical instruments, sing songs, express themselves through music, listen to music and learn musical culture. There are many reasons for this situation such as crowded classes, lack of necessary equipment, and inadequate physical space, leading the students to find other ways to make music.

In their musical approaches and methodology, Mason, Kodaly and Orff state that the purpose of music education is to raise individuals who can understand musical patterns, develop musical literacy and make the music a part of their daily lives from an early age rather than raising professional musicians (Göğüş, 2008). Suzuki (2010) also argues that children always enjoy music, having a talent for music and being sensitive to music.

Amateur music education, one of the three main types of music education, is defined as the education received by individuals who are willing and apt to learn a branch of music depending on their interest, desires and opportunities (Uyan, 2013). Thus, it is aimed to acquire necessary musical behaviors and set of skills and to improve these while providing a sense of pleasure and satisfaction in the individual (Uçan, 2005). This non-formal education is mostly seen in playing musical instrument education, which is accepted as one of the most important dimensions of music education. This education helps the children to spend their energy in a positive way, distinguish rhythm and

sounds, gain the ability to perform music correctly and enhance their musical skills as much as possible. This has a positive impact on increasing independent performance in the children, thus contributing to personal satisfaction and emotional development (Sun and Seyrek, 2002). Music and instrument education is one of the disciplines that promotes the physical and mental development of individuals. Bozoğlu Demir and Kumtepe (2021) in their studies suggest that music education enhances muscle coordination, creative thinking skills, cognitive, affective and psychomotor fields due to orderly and disciplined individual studying especially when it begins at an early age.

The metaphor refers to individual description of the meaning of any event or phenomenon through analogy. According to conceptual metaphor theory put forward by Lakoff and Johnson, the metaphors create a firm bond between two concepts for deriving new meanings about a similar concept, establishing new understanding and making informational connections (Jensen, 2006). The metaphors are considered crucial in concretizing and visualizing abstract concepts especially in the process of learning difficult concepts and terms, and it is stated that the metaphors facilitates learning new knowledge as well as building a form of thought and vision (Morgan, 1998). Referring to contemporary metaphor theory, Akşehirli (2007) explained that, "the metaphor shows that there is not only an art of word, but one of the most basic forms of language and the human mind". In addition, he emphasized that this marked emergence of the real differences between languages in terms of conceptualizing the nature and the world metaphorically and making it more intelligible.

When the relevant literature is examined, it is observed that Babacan (2014) and Akça, Şen, and Kurtaslan (2019) have conducted studies on the concept of music in which categories produced by participants such as 'expressing music through human emotions/expressions, spirituality, and abstract concepts' and 'associating music with addiction' exhibit similarities. In the research conducted by Altun and Muşmul (2018) on the concept of music, metaphors developed were categorized under five distinct categories: music as a part of our lives, a tool for expressing emotions, music as a scientific field, a source of therapy and healing for individuals, and music as an individual (human). Çevik Kılıç and Kademli (2019) emphasized the significance of participants not generating any negative metaphors in their study with middle school students on the concept of music lessons. In addition, among the 26 metaphors generated, the most frequently used ones were, in order, friend, flower, rain, garden, tranquility, amusement park, and happiness. Düzgören and Gerekten (2017); Tez and Aydınur Uygun (2016); and Orhani (2019) found as a common result in their studies on the concept of music lessons that participants had a positive and broad perception and understanding of music lessons. However, it is noted that there is no study related to instrumental education, which holds an important place in the field of music performance. Özmenteş (2013) emphasized that instrumental education is a widespread type of education provided to students at different levels and with varying levels of readiness in various institutions in Turkey, and that instrumental education is a broad concept that can be approached from different perspectives. In this regard, this study aims to fill this gap and to make a general evaluation of the thoughts and feelings of individuals up to the higher education level regarding playing musical instruments. The objectives of the study are presented in the following:

1. What kind of metaphors do the participants who receive amateur music education imagine about the concept of playing instruments and what are the main themes?

2. Method

2.1. Study Model

This qualitative and phenomenological study aims to examine the perceptions of primary, secondary and high school students who play any musical instrument of playing the musical instruments through metaphors they develop. Phenomenological study is a type of research that reveals emotional and often intense human experiences. As a result of these studies, a mixed definition that explains the reality of a phenomenon called the main, unchanging structure or real" is obtained (Merriam, 2018, p. 24; Cresswell, 2007, p. 62). Yıldırım and Şimşek (2005, p.212) emphasize that phenomenological studies are beneficial to the describing a situation, event and phenomenon as it exists, presenting a solid, rich view about the subject, phenomenon, event and situation.

2.2. Study Sample

The study sample consists of 314 students studying in public state and private schools in Çankaya district of Ankara province. The demographic information of the participant students is presented in Table 1.

Table 1. Gender Distribution of the Students

Gender	Frequency	Percentage
Female	214	68,15%
Male	100	31,85%
Total	314	100%

According to Table 1, 68.15% of the students were female while 31.85% of them were male. In According to Table 2, 3.82% of the students attended 1st grade, 7.96% 2nd grade, 4.46% 3rd grade, 11.78% 4th grade, 12,10% 5th grade, 17,52% 6th grade, 17.83% 7th grade, 6.05% 8th grade, 9,87% 9th grade, 3.82% 10th grade, 4.46% 11th grade and 0.32% 12th grade, respectively.

Table 2. Age and Class Distribution of the Students

Class	Frequency	Percentage	Age	Frequency	Percentage
1	12	3,82%	7	21	6,69%
2	25	7,96%	8	18	5,73%
3	14	4,46%	9	25	7,96%
4	37	11,78%	10	45	14,33%
5	38	12,10%	11	48	15,29%
6	55	17,52%	12	61	19,43%
7	56	17,83%	13	32	10,19%
8	19	6,05%	14	15	4,78%
9	31	9,87%	15	26	8,28%
10	12	3,82%	16	20	6,37%
11	14	4,46%	17	3	0,96
12	1	0,32%	18	0	0,00
Total	314	100,00%	Total	314	100,00%

As seen in Table 2, 6,69% of the students were 7 years old, 5,73% 8 years old, 7,96% 9 years old, 14,33% 10 years old, 15,29% 11 years old, 19,43% 12 years old, 10,19% 13 years old, 4,78% 14 years old, 8,28% 15 years old, 6,37% 16 years old and 0,96% 17 years old, respectively.

2.3. Data Collection Tools

A questionnaire form developed by the researchers was used to collect data. The first section of the questionnaire included demographic characteristics of the students. The second section of the questionnaire included a statement for exploring metaphorical opinions: "Playing the instrument is like ... because..." along with the questions related to the organization and terms of the competition.

Yıldırım and Şimşek (2005, p. 213) state that each individual can impose different meanings on the same metaphor, which means that we can elicit the answer by asking "why" for using the metaphor. While completing this statement, the students were expected to focus on a single metaphorical concept and write clearly the mental image they develop. The written answers constitute the database of the study. Metaphor-oriented studies are based on two purposes. The former is to describe the situation and the latter is to accelerate and improve the research process. In this study, the latter was selected and metaphors on abstract scientific subjects were used as pedagogical tools.

2.4. Data Analysis

The data obtained in the study procedure were evaluated by content analysis. The content analysis is used to reach the concepts and relationships that can explain the data to be achieved (Yıldırım and Şimşek, 2006). In the analysis of the data, the following stages are applied in order:

- a) Coding and categorizing: The data obtained from the students were temporarily listed and checked whether the metaphors were properly and clearly written. 314 forms were examined, and the metaphors presented in 8 forms were found to be unreasonable and meaningless and thus were excluded from the scope of the study. The final study was conducted on 306 forms.
- b) Compiling sample metaphors: At this stage, a sample metaphor list was created to represent each one of a total of 72 metaphors.
- c) Developing categories: The metaphors of developed by the students were examined in terms of music education. At this stage, based on the example list, how and why the students supported their metaphors with reasons was detected and 9 different conceptual categories were developed.
- d) Reliability and validity: At this stage, the data collected were coded independently by two experts. The lists of 72 metaphors and 5 conceptual categories obtained were given to another specialist and were asked to match them. After this process, consensus and disagreement terms were compared. Miles and Hubermann's formula was used (1994, p. 64) "Reliability=(consensus): (consensus + disagreement) x 100". The expert only associated the metaphors of freedom and immortality with a different category than the researcher. In this case, the reliability was calculated as $reliability = 70 / (70 + 2) \times 100 = 97$.
- e) Digitalising the data: All the data were transferred and converted into digital versions on the computer. Then, the number of participants (f) and percentages (%) were calculated, representing 72 metaphors and 9 conceptual categories.

2.5. Research Ethics

The ethical committee of the institution approved the study and then the researchers informed the participants about the study and the participants gave their consent via signing a consent form. Their names are kept anonymous.

3. Findings

3.1. The Metaphors Developed by the Students for Playing Musical Instruments and the Determined Themes

The results of the analysis of 306 questionnaires revealed that the students developed a total of 72 different metaphors for playing the musical instrument. The frequency and percentage distributions of these metaphors, categorized into nine main themes including entertainment, pleasure, art, nature-environment, dream, development-effort, life source, independence, sharing-recovery, are presented in Table 3.

Table 3. The Metaphors Developed by the Students for Playing Musical Instruments and the Determined Themes

Themes	Metaphors	f	%
Pleasure	peace (f:31), happiness (f:30), self-expression (f:15), excitement (f:10), privilege (f:5), passion (f:4), food (f:3), love (f:3), addiction (f:2), confidence (f:2), book (f:2), stress ball (f:1)	109	30,11
Imagination	flying (f:21), another world (f:13), dream (f:10), sound of living (f:7), dreams coming true (f:5), infinity (f:3), rainbow (f:2), god (f:1), magic (f:1), walking hands (f:1), wandering the world (f:1)	65	17,96
Sharing and recovery	Therapy (f:14), comfort(f:12), calmness (f:10), psychic drug (f:5), friend (f:3), transfer of emotions (f:2), confidence (f:1)	47	12,98
Development-effort	School subject (f:8), work (f:6), child (f:3), cooking (f:2), dance (f:2), walking (f:2), working (f:2), flying (f:1), riding a bike (f:1), cat (f:1), swimming (f:1), weightlifting (f:1), privilege (f:1), sports (f:1)	32	8,84
Life source	Life (f:13), breath (f:6), rest (f:4), eating (f:3), sleep (f:2), love (f:1), walking (f:1)	30	8,29
Entertainment	Fun (f:13), play games (f:10), excitement (f:2), holiday (f:1), amusement park (f:1), dancing (f:1)	28	7,73
Art	Reading/ Writing a poem (f:7), artwork (f:7), picture (f:4), dance (f:1), football (f:1)	20	5,52
Independence	Freedom (f:10), flying (f:5), bird (f:1), infinity(f:1)	17	4,70
Nature-environment	Flower (f:4), river (f:4), sea (f:2), rising sun (f:1), forest (f:1), waterfall (f:1), listening to the nature (f:1)	14	3,87
Total		362	100

As seen in Table..., most of the metaphors belong to the themes of “pleasure” and “imagination”, which are followed by sharing and recovery, development-effort, life source, entertainment, art, independence and nature-environment themes respectively. All the metaphors developed by the students are explained in view of the themes in detail below.

Theme 1: Pleasure

The “peace” (f 32) metaphor, which stands out in Theme 1, explains that the students are far from the problems of daily life and feel relaxed as they only focus on playing the musical instruments. “Happiness” (f: 30) and “Food” (f: 3) metaphors indicate that the students enjoy playing the musical instruments. Since playing the musical instrument also means sharing emotion, it was associated with “self-expression” (f: 15), “Passion” (f: 4), “Love” (f: 3), “confidence” (f: 2). As a way of learning new things, it is also associated with “Excitement” (f: 10) and “Book” (f: 2). Due to its continuity, it is associated with “Addiction” (f: 2) while it is associated with “privilege” (f: 5) as it requires great effort. It is associated with the “stress ball” since it offers a way to relieve stress. Below are examples of the metaphors of the students:

Playing the musical instrument is like a happiness because it cheers me up whenever I am depressed.

Playing the musical instrument is like a stress ball because I’m escaping my stressful life.

Theme 2: Imagination

In Theme 2, the students used “flying” (f: 21) and “another world” (f: 13) metaphors to associate playing the musical instrument with freedom and excitement. They used “Dream” (f: 10) infinity (f: 3), wandering the world (f: 1), magic (f: 1) to stay out of the reality. Since it reflects one’s feelings, they associate it with “The sound of Life” (f: 7). As they consider it as a tool to reach their ambition in life, they associate it with “Dreams coming true” (f: 5). Since playing the musical instrument gives a feeling of walking, it is described as “Hands Walking” (f: 1). As they associate the notes with colors, they use “Rainbow” (f: 2) and “God” (f: 1) metaphors. The metaphor examples of the students are given below.

Playing the musical instrument is like a god because you are the Creator, you are the one who gives life to the notes. You don’t have limits.

Playing the musical instrument is like flying because I feel like I’m floating in the air while playing the piano in a rhythm.

Playing the musical instrument is like a dream because it makes me feel like I’m diving into a different world from everyone and everything, just like a dream.

Theme 3: Sharing and Recovery

Since the students consider playing the instrument as a means of expressing themselves, colloquial language and sharing emotion, they associate it with “Therapy” (f: 14), “The medicine of the soul” (f: 5), “Friend” (f: 3), and emotional transfer “(f: 2). They associate it with “relaxation” (f 12) and “Calmness” (f: 10) as it gives comfort. They also associate it with “confidence” (f: 1) for feeling themselves well. The metaphor examples of the students are given below.

Playing the musical instrument is like therapy because it helps me to discharge negative energy out of me.

Playing the musical instrument is like the medicine of the soul because every time I play my guitar, all my depression ends.

Playing the musical instrument is like a friend because I can forget about my problems while playing.

Theme 4: Development-effort

In Theme 4, as the students believe that educated people should play the musical instruments and it requires work discipline, they associate it with "Lesson" (f: 8), "Work" (f: 6), "Study" (f: 2). They describe it as "Child" (f: 3) since playing the instrument requires interest, "cooking" (f: 2) as it requires using hands, "Flying" (f: 1), "Walking" (f: 2), "Weightlifting" (f: 1), "Swimming" (f: 1), "Sports" (f: 1) as it helps developing skills, "Dance" (f: 2) as it promotes self-expression, "Cat" (f: 1) since it is ungrateful, "riding a bike" (f: 1) as it is easy and entertaining and finally "privilege" as it requires much effort. The metaphor examples of the students are given below.

Playing the musical instrument is like having a brother or child because you can learn a lot with him/her, you can learn a lot. You grow up with him/her. Even your view of life changes sometimes. The joy of life rises. That is why it is my passion is that I can never give up.

Playing the musical instrument is like weightlifting because at first it is hard, then it becomes easier. It proceeds from the easiest to the hardest. When you lift it one time, you want to lift it again.

Playing the musical instrument is like walking because we first learn the basic steps and then we start walking. We start running after accomplishing it. While playing the piano, you pass the same phases and watch your fingers run on the piano after a while.

Theme 5: Life source

In this theme, the students associate playing the musical instruments with "Life" (F: 13) metaphor by matching it with excitement, difficulty, hope and growth. They describe it as "Breath" (F: 6) because it is vital, "rest" (F: 4) because it relaxes, "Food" (F: 3) because they enjoy, "sleep" (F: 2), because it is a basic need, "Love" (F: 1) because they play eagerly and "walking" (F: 1) because it gradually develops. The metaphor examples of the students are given below.

Playing the musical instrument is like eating because one of the rare things that I enjoy doing is playing the instrument.

Playing the musical instrument is like breath because I feel that I live while playing.

Playing the musical instrument is like life because you start slowly, then accelerate, start running. When you look back, your failures and successes are left behind you.

Theme 6: Entertainment

In Theme 6, as the students enjoy playing instruments and are happy, they associate it with "Fun" (f: 13), "Play Games" (f: 10), "Excitement" (f: 2), "Amusement park" (f: 1). They associate it with "holiday" (f: 1) since it gives comfort. They associate it with "dancing" (f: 1) for communicating emotions. The metaphor examples of the students are given below.

Playing the musical instrument is harmonious like dancing because you tell the other side by opening your feelings. It makes me happy to communicate my thoughts in this way.

Playing the musical instrument is like playing games because it gives you pleasure.

Playing the musical instrument is like an amusement park because playing the instrument is very enjoyable.

Theme 7: Art

In the theme of art, as the students express their feelings by playing the instruments, they associate it with "Writing/Reading Poetry" (f: 7) and "Dance" (f: 1), "Art Work" (f: 7) as it requires effort and skill, "Picture" (f: 4) as it matches with colours, "football" (f: 1) as it connects football with art. The metaphor examples given by the students in the art theme are given below.

Playing the musical instrument is like a work of art because it makes me think that I play very well when everyone looks at me with positive energy and pure attention while playing. Playing the piano is a work of art.

Playing the instrument is like reading poetry because in a sense, my mind, brain and emotions are divulged while playing the musical instrument I have played. I convey my thoughts and feelings to others. I touch upon their feelings.

Theme 8: Independence

In the theme of independence, the students associate playing the musical instrument with "Freedom" (f: 10), "Flying" (f: 5), "Bird" (f: 1) since it helps expressing themselves and feeling free, "infinity" (f: 1) because they feel like navigating in the infinite space. The metaphor examples given by the students in the theme of independence are given below.

Playing the instrument is like infinity because I feel like navigating in the infinite space when I play the instrument.

Playing instrument is like freedom because it makes people happy. It improves people's communication with each other and strengthens our social relations.

Playing the instrument is like freedom because I share my happiness, joy and sadness while playing. It makes me comfortable and happy. People listening to me makes me happy.

Theme 9: Nature-environment

In the theme of nature-environment, the students associate playing the musical instrument with "Flower" (f: 4) because it requires interest, "River" (f: 4) because they associate time passing and comfort, "sea" (f: 2) because it is connected with infinity, "Forest" (f: 1), "Waterfall" (f: 1) and "Listening to Nature" (f: 1) because it gives peace, and finally "rising sun" (f: 1) because it illuminates man. The metaphor examples given by the students in the theme of nature-environment are given below.

Playing the instrument is like the rising sun because it illuminates people.

Playing the instrument is like a flower because, you decline over time if you show little interest though you don't forget. But you can reach advanced levels if you show interest and work.

4. Discussion and Conclusion

As a result of the study, it was revealed that the students produce multiple different metaphors about the concept of playing the instrument. 9 themes were determined. 30.11% of the students were categorized under pleasure, 17.96% of them imagination, 12.98% of them sharing and recovery, 8.84% of them develop-effort, 8.29% of them life source, 7.73% of them entertainment, 5.52% of them art, 4.70% of them independence and 3.87% of them nature-environment themes. When the explanations of the students are examined, it is seen that the expressions such as "It is like happiness", "It is like peace", "It is like flying" are frequently used.

The first category, 'joy' (n=30,11), has been the category with the most generated metaphors among the themes examined in the research. In the metaphorical sentences produced by the participants within the theme, words such as peace, happiness, and self-expression stand out. It can be observed that the themes of 'happiness, entertainment, and peace,' which were prominent in Tez and Aydıner Uygun's (2013) study on the concept of music, overlap with the metaphors generated by students related to playing musical instruments in this study. In general, it can be said that instrumental education, which is one of the dimensions of music and music education, is one of the most natural ways for an individual to experience positive emotions in their inner world and use music as a tool to express these emotions.

The second category, 'imagination' (n=17,96), has been the second category with the most generated metaphors in the research. When we look at the metaphors generated most frequently within the theme, expressions like flying, another world, and dreams stand out. The Orff method, one of the special teaching methods, aims to enrich a child's imagination and provide them with a musical environment by using Orff instruments, thereby enabling self-expression (Çevik, 2007). Many other special teaching methods, such as the Suzuki and Kodaly methods, also support the emergence of these elements in the participants' education, as they aim for the child to enhance their creativity and imagination through musical instruments.

The words therapy and medicine for the soul in the sharing-healing (n=12,98) category were the most preferred expressions. Hallam (2001) saw music as the starting point of the individual's emotions and expressions, as a therapy tool that can affect people's emotions and also has the power to heal. It can be said that the importance and awareness of the healing aspect of music since ancient Greece has contributed to the spread of music therapy methods, and the benefit of students from the healing and relaxing aspects of instrument training, especially during exam periods.

In another category, the theme of 'source of life' (n=8,29), when the relevant literature is examined, it is parallel to Babacan's (2014) study involving AGSL music students, where students perceive music as a source of life. It is also similar to the findings from the studies of Düzgören and Gerekten (2017), which relate to the concept of music being akin to breathing, eating, and drinking."

As a result of the metaphors produced with the theme of development-labour (n=8,84), the words lesson, work and child came to the fore; It can be said that students see playing instruments as a responsibility and a process. Instrument training is a complex process that requires disciplined and regular work and requires the individual to do individual daily work outside of class in order to improve. As a result of the answers given, it can be said that the students have assumed the requirements and responsibilities of playing an instrument and have reached the awareness that they need to make efforts to improve.

Within the theme of fun (n=7,73), it was observed that the participants matched the expressions of having fun and playing with playing an instrument. It can be said that playing instruments has become gamified and fun with this theme. Again, in Babacan's (2014) study, it was similar to the category of "music is exciting, fun and enjoyable". New teaching methods, especially those that have emerged in recent years, have begun to be designed on the basis of children learning by playing and presenting knowledge through gamification. Traditional methods have given way to more entertaining books that include children's sticker, coloring and playing activities.

The inclusion of expressions such as writing/reading poetry, painting and dance within the theme of art (n=5.52), which is included in another theme, was similar to the category of "associating with artistic concepts" in the work of Akça, Şen and Kurtaslan (2019). According to Aristotle, 'art and the creation of artistic works are seen as a poetic creation, an important intellectual activity. Playing an instrument and producing the product of the played piece can also express the existence of a personal artistic product creation cycle.

"The theme of 'independence' (n=4.70) within the themes stood out with words such as freedom, flying, bird, and infinity. However, when examining the relevant literature, it was found that expressions of this kind were not present in metaphors related to the concept of music and music lessons. In the dimension of playing an instrument, feeling oneself free and independent, and the expression of emotions and thoughts through music and playing an instrument, may lead an individual to perceive these elements as factors that make them feel independent.

In the last category, the theme of 'nature-environment' (n=3.87) was associated with words such as flowers, river, and sea. It was observed that similar responses were obtained within this theme as in the metaphors produced by students in the studies conducted by Çevik Kılıç and Kademli (2019), such as 'flower, rain, garden'."

Based on the results, it is seen that the students do not describe any negative metaphor for the concept of playing the instrument. This reveals the importance of the metaphors developed in line with the students' desire to make music instinctively. As it is known, instrument education is a type of education that requires the individual's personal development, helps expressing his/her feelings and thoughts easily, acquiring new skills and encouraging, unifying and discipline while it enables the development of creativity in the person.

For this reason, the dissemination of instrument education and the accessibility of this training can be increased in the hands of the state. In order to obtain an instrument and to demand this training, the material is caused by this education to reach only families with a certain economic level. In order for the equality of education to be applied for each individual, it can be ensured that the centres and projects that provide free instruments and instrument training can be expanded. The instrument education can be offered to younger age groups. For this purpose, it can be supported that educators for instrument education in young age groups develop themselves and participate in the certificate programs of new approaches. In addition, this study can be applied to different types of instruments and different age groups.

References

- Akça, O., Şen, Ç., & Kurtaslan, Z. (2019). Bilim ve Sanat Merkezleri Müzik Alanı Öğrencilerin Müzik Kavramına Yönelik Algılarının Belirlenmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 123-145
- Akşehirli, S. (2007). *Çağdaş Metafor Teorisi*. <http://www.ege-edebiyat.org/>. [Erişim Tarihi: 13.09.2021].
- Babacan, E. (2014). Ağırlık Öğrencilerinin Müzik Kavramına İlişkin Algıları: Metafor Analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 24, 132.
- Bozoğlu Demir, H. & Kumtepe, M. A. (2021). Examination of Family Support of Musicology Students in Instrument Education in Terms of Different Variables:

- example of Kırıkkale. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(16), 1726-1746.
- Çevik Kılıç, D. B., & Kademli, B. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Dersi Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *ERASMUS Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Uluslararası Akademik Çalışmalar Sempozyumu, İzmir*, s. 109-117.
- Çevik, D. B. (2007). Müzik Öğretim Yöntemlerinden, Orff Müzik Öğretisine Genel Bir Bakış. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 95-100.
- Creswell, J. W. (2007), *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dinç Altun, Z., & Muşmul, E. (2018). Keman Eğitimi Kursuna Katılan Bireylerin "Müzik" Kavramına Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi. *Online Journal of Music Sciences*, 3(2), 46-62.
- Düzgören, H., & Gerekten, S. E. (2017). Anadolu Lisesi Öğrencilerinin 'Müzik Dersi' Kavramına İlişkin Algıları: Metafor Analizi. *Online Journal of Music Sciences*, 2(3), 86-117.
- Göğüş, G. (2008). İlköğretim I. Kademe Müzik Eğitiminde Öğretmenin Etkinliği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 369-382.
- Hallam, S. (2001). "Learning in music", *Issues in Music Teaching*, Florence: Routledge, s. 61-75.
- Jensen, F. N. (2006). Metaphors as a Bridge to Understanding Educational and Social Contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-17.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. (G. Bulut, Çev.) İstanbul: Mess.
- Orhan, G. (2019). *Taşınabilir ve Merkezi Eğitim Veren Ortaokullardaki Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Metafor Örneklerinin Karşılaştırılması (Şanlıurfa İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Özmenteş, S. (2013). Çalgı Eğitiminde Öğrenci Motivasyonu ve Performans. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 320-331.
- Sun, M., & Seyrek, H. (2002). *Okul Öncesi Eğitiminde Müzik*. İzmir: MEY Müzik Eserleri.
- Suzuki, S. (2010). *Sevgiyle Eğitmek: Yetenek Eğitimine Yönelik Mükemmel Bir Yaklaşım*. İstanbul: J. Alfred Publishing izniyle Porte Müzik.
- Tez, İ., & Aydın-Uygun M. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Dersi Ve Müzik Öğretmenine İlişkin Algılarının Metaforik Analizi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 415-453.
- Uçan, A. (2005). *İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi*. Ankara: Evrensel.
- Uluğbay, S. (2013). Müzik Eğitiminin Çocuk Zekâsına Olan Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1025-1034.
- Uyan, Z. D. (2013). Özengen Müzik Eğitimi Alma Durumu ile Okula Yönelik Tutum Arasındaki İlişkiler. *Fine Arts*, 8(2), 252-268.
- Yıldırım, A., & Şimşek, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1439-1450.
Geliş Tarihi-Received: 28.08.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 02.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1351587

Hareketli Afiş Tasarımları ve Sürdürülebilirlik

Moving Poster Designs and Sustainability

Ayşegül GÜRDAL PAMUKLU*
Melike BAKAR FINDIKCI**

Öz

Günümüzde pek çok farklı disiplinde kendini gösteren sürdürülebilirlik kavramı, bozulan doğa ve ekosisteme karşı daha duyarlı olmak için atılan adımları ifade etmektedir. Sürdürülebilir bir yaşam, bugünkü ihtiyaçlarımızı karşılarken gelecek nesillerin ihtiyaçlarını da göz ardı etmemeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda her alanda olduğu gibi grafik tasarımcıya da bazı sorumluluklar düşmektedir. Grafik tasarım ürünü olan hareketli afiş tasarımlarında da hedef kitleyi sürdürülebilirlik adına bilinçlendirmek ve farkındalık kazandırmak amaçlanırken, hareketli afiş tasarımları ile kullanılan malzemelerden tasarruf edilerek maliyeti düşürmek gerekliliği doğmuştur. Dolayısıyla hareketli afişlerde sürdürülebilirliğin sağlanması adına tasarımcının da bu anlamda bilinç kazanması gerekmektedir. Araştırmada doğa ve ekosistemdeki bozulmalara tepki olarak grafik tasarım alanındaki hareketli afişlerin tasarımlarında sürdürülebilirliğe dikkat çekmek istenmiştir. Bu bağlamda sürdürülebilirliğe vurgu yaparak grafik tasarım alanında bu devamlılığı sağlamak adına neler yapılmaktadır? ve daha fazla neler yapılabilir üzerinde durulmuştur. Bu araştırmada ölçme aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada alanında uzman 5 tasarımcıya ulaşılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler kodlanarak bulgulara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Grafik tasarım, hareketli afiş, sürdürülebilirlik, sürdürülebilir tasarım.

Abstract

The concept of sustainability, which manifests itself in many different disciplines today, refers to the steps taken to be more sensitive to the deteriorating nature and ecosystem. A sustainable life aims not to ignore the needs of future generations while meeting our current needs. In this context, as in every field, graphic designers also have some responsibilities. While it is aimed to raise awareness and raise awareness of the target audience in the name of sustainability in moving poster designs, which are graphic design products, it is necessary to reduce the cost by saving the materials used with moving poster designs. Therefore, in order to ensure sustainability in moving posters, the designer should also gain awareness in this sense. In the research, it was aimed to draw attention to sustainability in the designs of moving posters in the field of graphic design in response to the deterioration in nature and ecosystem. In this context, what is being done to ensure this continuity in the field of graphic design by emphasizing sustainability and what more can be done has been emphasized. In

* Dr. Öğretim Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü, Bolu/Türkiye, e-posta: aysegulgurdal@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1782-7330.

** Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Grafik Bölümü, Bolu/Türkiye, e-posta: melike.bakarfindikci@ibu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0603-9788.

this research, an interview form was used as a measurement tool. In the research, 5 designers who are experts in their field were reached. The data obtained from the interview form were coded and the findings were reached.

Keywords: Graphic design, moving poster, sustainability, sustainable design.

Giriş

Teknoloji, toplumu her açıdan şekillendirmiş ve şekillendirmeye devam etmektedir. Bilgisayar teknolojilerindeki gelişmeler de tasarım ve üretim aşamalarının yeniden şekillenmesine sebep olmuştur. Grafik tasarım alanının temel iletişim araçlarından biri olan afiş tasarımları da teknolojik gelişmelere ayak uydurarak yeni bir forma dönüşmüş ve kamusal alanda kendine yer bulmuştur. Basılı afişe bir alternatif olarak ortaya çıkan ve teknolojiden faydalanan bu afiş türü sesli, etkileşimli ve de hareketli olma özelliğine sahiptir.

Bu doğrultuda hareketli afişlerin de en önemli problemi afiş gibi bir ürünü ya da hizmeti tanıtmaktır. Kullanım pratikliği sunan hareketli afişlerin amacı, tren istasyonları, metrolar, havaalanları, eğitim kurumları, hastaneler gibi mecralarda dijital ekranlar kullanılarak sürdürülebilir bir ortamda bilgiyi ulaştırmaktır. Bu dijital tercihin daha hızla ulaşılabilir olduğu gençlerin çoğunlukta olması ve bu gençlerin sosyal medya platformlarını, video içeriğini ve animasyonlu gif'i benimsemesi dolaylıda olsa basılı afişlerin etkisini hareketli afişlere yöneltmiştir. Hedef kitleye göre değişiklik gösterse de yeni nesil grafik tasarımcı yeni bir iletişim biçimi yaratmak için hareketli afişleri daha fazla benimsemektedir.

Grafik tasarımcı bu yaklaşımı benimserken aynı zamanda sosyal sorunlara öncelik vermek, ihtiyaçlar karşısında bilinçli olmak ve üzerinde yaşanan gezegenin yararına sürdürülebilir politikalar izlemek durumundadır. Grafik tasarımcının elinden çıkan bir ürün tüketime sunulduğunda çevre üzerindeki etkisinin önüne geçilememektedir. Ürünün üretim aşamasından atık haline gelmesine kadar geçen süreç içerisinde grafik tasarımcı kullandığı tasarım aşamalarını iyi planlamalıdır. Ürünün kendisi, ürünün üretim süreci ve ürünün başlattığı ya da neden olduğu davranışlar sürdürülebilirliğin sınırları içindedir.

Grafik tasarımcı, sosyal sorumluluk, ekolojik malzeme seçimi, doğal kaynaklar ve enerjinin doğru kullanımı, dönüştürülmüş ürünler kullanma ve oluşturulan son ürünün geri dönüşümünü gözetme, ambalajlama, taşıma, ürün yerine hizmeti teşvik etme gibi eko tasarım prensiplerini kendi çalışmalarında gözetebilir (Salur, 2014, s. 165). Bu araştırma, teknolojiyle birlikte artan çevre kirliliği, doğal kaynakların tükenmesi, küresel ısınma ve tüm bunları tetikleyen aşırı tüketimin olumsuz sonuçlarını incelerken grafik tasarım alanında çevre üzerindeki bu olumsuzlukları en aza indirmek amacıyla hareketli afişlerin sürdürülebilirliği destekleyeceği düşünülmüştür. Bu görüşü desteklemek adına alanında uzman kişilerden görüşme formu yoluyla görüşleri alınarak hareketli afişlerin sürdürülebilirliğe katkısı olup olmadığı sorulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda sonuca ulaşılmıştır.

Hareketli Afiş Tasarımları

Grafik tasarımın kökenini mağara duvarlarına çizilmiş imgelere kadar götürmek mümkündür. Etki alanı bakımından çok geniş bir çalışma alanına sahip olan grafik tasarım, geçmişten günümüze pek çok farklı iletişim araçlarından faydalanmaktadır.

Grafik tasarım, geleneksel basılı yöntemlerden elektronik yöntemlere kadar geniş bir yelpazede hizmet vermektedir. Hareketli afişlerde buna bir örnektir. Dijital ekranların potansiyelini keşfeden ve kullanan hareketli afişler, hareket ve baskı alanlarını

birleştirerek bir araya getirmektedir (Rebello vd., 2017, s. 1). Neyin nasıl hareket ettiği ve ne amaçla hareket ettiği hareketli afişin temel sorunudur.

Hareketli grafiklerin genel tanımına bakılırsa, video ya da iki boyutlu hareketli veya hareketsiz görüntülerin bir araya getirilmesinden oluşmaktadır. Hareketli grafikler bilgilendirici olarak tasarlanmakla birlikte sunum ve video şeklinde de tasarlanmaktadır (İlbars, 2012, s. 44).

Bu tanımla birlikte hareketli grafiklerin geçmişine bakıldığında 1920’lerde canlandırma sanatı olarak ortaya çıkan animasyonun eğlence endüstrisinde kullanımına kadar götürmek mümkündür. Daha sonraki süreçte sinema sektöründeki teknolojik gelişmelerle birlikte hareketli grafikler sinema ve televizyon dünyasında kendine yer bulmuştur (İlbars, 2012, s. 45). Bu gelişmelerin yanı sıra hareketli grafikler film ya da program hakkında bilgi vermek ve seyirciyi/izleyiciyi programa hazırlamak için film jeneriklerinde kullanılmaya başlanmıştır.

Bu durum iç ve dış mekânda kullanılan afiş tasarımlarını da etkilemiş, farklı dijital platformlarda afişin sergilenmesine de imkân tanımıştır. Afiş bu anlamda evrim geçirerek ses ile görüntü, analog ile dijitali bir araya getirmiştir.

Hareketli afiş tasarımlarını kamusal alanlarda yer alan video ekranlarında görmek mümkündür. Video ekranlarının her boyutta yapılabiliyor olması hareketli afiş tasarımlarının havaalanları, alışveriş merkezleri, fuarlar, müzeler, caddeler gibi benzeri kamusal alanlarda sıkça sergilenmesini sağlamaktadır. LED teknolojisinin ilerlemesiyle birlikte hareketli afiş tasarımlarını iç mekanların yanı sıra dış mekânlarda da sıklıkla görülmektedir. Dış mekân için tasarlanan hareketli afiş tasarımları daha geniş bir kitleye hitap edeceği için markaların pazarlama stratejilerinde de önemli bir yere sahiptir (İlbars, 2012, s. 60). Dijital mecralara kayan afiş tasarımlarını kamusal alanların dışında telefon, tablet ve bilgisayarlarda da görmek mümkündür (Kirişcan, 2021, s. 212).

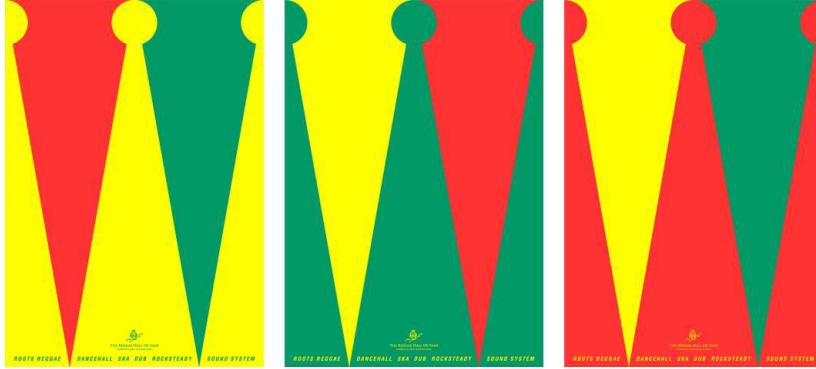
Hareketli afiş tasarımı zaman, mekân, boyut, kinetik tipografi, ses ya da müziğin içerikle ilişkisini izleyiciye sunmaktadır. Bununla birlikte java, video, hareketli gif gibi formatları da içinde bulundurması izleyici açısından çok duyulu etkileşime neden olmaktadır. Bu sayede hareketli afişin dikkat çekiciliğini artırırken izleyiciyi pasif durumundan çıkararak sürece dahil etmekte ve sürecin bir parçası olarak aktif katılım göstermesini sağlamaktadır (Lehimler, 2018, s. 171).

1932 yılında Cassandre tarafından yapılan “Dubo Dubon Dubonnet” isimli afiş ilk hareketli afişe örnek olarak gösterilmektedir (Görsel 1). 2017 yılında İskoçya’da düzenlenen tasarım festivalinde dijital ekranlarda yer alan hareketli afişler önemli örneklerdendir. 2016-2018 yılları arasında Weltformat grafik tasarım festivali kapsamında Josh Schaub küratörlüğünde “Hareketli Afiş # 1”, “Hareketli Afiş # 2” ve “Hareketli Afiş # 3” sergileri düzenlenmiştir (Kirişcan, 2021, s. 213).



Görsel 1: A.M. Cassandre, “Dubo Dubon Dubonnet” likör firması için afiş tasarımı, 1932 (<https://tr.pinterest.com/pin/478014947945839836/>)

2017 yılında Zafer Lehimler'in Reggae müzik için tasarladığı "Kral Serisi" (Görsel 2) isimli üç afiş tasarımı ülkemizde hareketli afiş anlamında yapılmış olan çalışmalardan bir tanesidir. 2019 yılında Grafik Tasarımcılar Meslek Kuruluşu tarafından düzenlenen sergide hareketli afiş kategorisine de yer verilmiştir (Kirişcan, 2021, s. 217, 219).



Görsel 2: Zafer Lehimler, "Reggae, Kral Serisi" hareketli afiş tasarımı, 2017
(<https://www.reggaepostercontest.com/project/076-king-series-3-zafer-lehimler-turkey/>)

2023 yılında internet ve sosyal medyanın da etkisi ile ileti aracı artık dijital posterler, tanıtımlar ve hareketli afişler olmuştur. Sanat Galerileri davetlerini sanal ortamda yapıp yine sanal ortamda sergilerini açmakta, film afişleri boy boy fiziki basılı halde sinema kapılarında durmamaktadır. Bu tür tasarımlar artık sanal ortamda hareketli afişler ile daha hızlı duyurulmaktadır. Görsel 3'te olduğu gibi GMK'nın İstanbul'da düzenlediği yaklaşık 15 saniye süren "42. grafik tasarım sergisi hareketli davet afişi" yer almaktadır.



Görsel 3: 42. Grafik Tasarım Sergisi Hareketli Davet Afişi (2022)
(https://www.instagram.com/reel/Cvhp5tIImY/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRIODBiNWFIZA==)

Gelişmeye devam eden teknolojik yapılar düşünüldüğünde hareketli afişler önemli bilgilendirme ve iletişim araçlarından biri olarak var olmaya devam edecektir. Sonsuz değişkenlik sağlamasıyla birlikte izleyiciye farklı kapılar açmaktadır.

Sürdürülebilirlik

Sürdürülebilirlik, mevcut doğal kaynakları koruma ve doğal kaynakların gereğinden fazla kullanımını önleme maksadıyla, kullanılan ürünlerin yenilenebilir ve geri dönüştürülebilir olmasıdır (Bakar Fındıkcı, 2021, s. 1436). Bu kavram, 1970'lerde Stahel tarafından "beşikten beşiğe" ilkesi kapsamında ortaya atılmıştır. Bu ilke doğrultusunda bir ürün pek çok yaşam döngüsünde yer alabilecek şekilde

tasarlanmalıdır. Bu sistemde üretilen üründe kullanılan hammadde çevreye zarar vermeden doğada yok olmalıdır (Yıldırım, 2017, s. 485).

Sürdürülebilirlik kavramı pek çok alanda kullanılmaktadır. Sanayileşmeyle birlikte fazlalaşan sera gazlarının yayılımı, fosil yakıt kullanımı, sıcaklık artışı, içme suyu kaynaklarının kirlenmesi gibi faktörler küresel ısınmayı tetiklemiştir. Bununla birlikte küresel ısınmanın bir sonucu olarak orman yangınlarının artmasına, su kaynaklarının azalmasına, ekosistemin zarar görmesine, deniz seviyesinin yükselmesine sebep olmaktadır (Block, 2013, s. 6). Sera etkisi sera gazı salınımı sonucu atmosferde oluşan etkidir (Limon, 2020, s. 47). Karbon ayak izi ise, üretilen sera gazı miktarı açısından insan faaliyetlerinin doğrudan ve dolaylı olarak yaptığı çevreye verdiği zararın ölçüsüdür ve birim karbondioksit cinsinden ölçülür. Karbon ayak izini azaltmak için sürdürülebilir kaynaklara yönelmeli ve sürdürülebilir amaçlarla hareket edilmelidir. Barth'a göre (2008, s. 4), sürdürülebilirliğin esas amacı, mevcut ihtiyaçlar karşılanırken geleceği tehlikeye atmamaktır. Özellikle çevrenin korunması üzerinde durmakla birlikte küresel ısınmanın ve doğal kaynakların tükenmesinin etkilerini azaltmayı hedeflemektedir.

Tüketim toplumunun geldiği bu son noktayla birlikte çevre üzerindeki olumsuz etkilerin en aza indirgenmesi ve gelecek nesillere de aktarılması adına sürdürülebilir çözümler aranmıştır. Bu doğrultuda geri dönüşüm, sıfır atık ve ileri dönüşüm gibi kavramlar ortaya çıkmıştır (Dal ve Cengiz Gökçe, 2019, s. 31). Aynı zamanda sürdürülebilirlik yaşanan çağın koşulları doğrultusunda şekillenmiş ve değişime uğramıştır.

Birleşmiş Milletler tarafından kurulan Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu 1987 yılında Brutland Raporu'nu yayınlamıştır. "Ortak Geleceğimiz" olarak adlandırılan bu raporun birinci bölümünde yer alan "Sürdürülebilir Kalkınma" başlığı altında "insanlık, gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneğinden ödün vermeden, günümüzün ihtiyaçlarını karşılayabilmek için gelişimi sürdürülebilir kılma yeteneğine sahiptir" tanımını kullanarak diğer bölümlerle birlikte yerel ve bölgesel tedbirler alınmasını istemiştir (Our Common Future, 1987). 1980'li yıllardan itibaren bazı yasal düzenlemeler, tedbir ve yaptırımlar uygulanmaya başlanmıştır. Ülkeler bazında farklılık gösterse de bilinçlenme düzeyinde artışın olduğu görülmüştür. Bu anlamda gönüllülerin yanı sıra topluluk, kurum ve kuruluşlarda çevresel sorunlar üzerinde toplumun bilinçlenmesi adına olumlu gelişmelere vesile olmuşlardır (Selamet, 2012, s. 127).

Bu kuruluşlardan biri de Uluslararası Sanat, Tasarım ve Medya Üniversiteleri ve Akademileri Derneği CUMULUS'dur. CUMULUS'un 2008 yılında üyelerinin imzaladığı Kyoto Tasarım Deklarasyonu kapsamında tasarım, "Beşerî bilimler, bilim, teknoloji ve sanatı birleştirerek sosyal, kültürel, endüstriyel ve ekonomik değerler yaratma aracı" olarak tanımlanarak sürdürülebilirliğe destek vermiştir (Özçuhadar ve Öncel, 2011, s. 13). Kyoto Tasarım Bildirgesiyle Cumulus üyesi okullar; sürdürülebilir, insan merkezli ve yaratıcı toplumların oluşması için kendilerine düşen görev ve sorumlulukları kabul etmişlerdir (Selamet, 2012, s. 129). Bunun yanı sıra zaman zaman çeşitli bireysel etkinliklerle de çevresel sorunlara vurgu yapılmıştır.

Tüm bu kaygılarla birlikte sürdürülebilir bir yaşam için bireye düşen bazı sorumluluklarda bulunmaktadır. Birey ürün seçimlerinde malzemenin dönüştürülebilir ve yenilenebilir olmasına dikkat etmeli, israftan uzak durarak tüketim anlayışını değiştirmeli, atık oluşumunu en aza indirmeli, kimyasal içerikli ürünlerden uzak durarak tüm bunları yaşam tarzı haline getirmelidir. Dolayısıyla doğayla uyum içinde ve tutarlı bir yaklaşım sergilenmelidir. Örneğin tek kullanımlık ürünler, kişisel bakım ürünlerindeki kimyasal bazlı içerikler ve ambalajları dikkat edilmesi gereken bazı noktaları içermektedir (Şen, 2022, s. 395).

Grafik Tasarım Alanında Sürdürülebilirlik

Çevresel konularda artan farkındalıkla birlikte farklı yıllarda farklı terimlerle isimlendirilen sürdürülebilirlik kavramı, ekonomiden politikaya, tasarımdan mimariye, kültürel, çevresel ve disiplinler arası pek çok alanı içine almaktadır (Bafra ve Comombo, 2016, s. 17). Sürdürülebilirlik pek çok alanda kullanılmakla birlikte tasarımcılar için yeni bir kavram olarak önem kazanmaya da başlamıştır (Bakar Fındıkcı, 2021, s. 1437).

Grafik tasarım alanında sürdürülebilir tasarım yaklaşımının en önemli çıkış noktası First Things First Manifestosu olmuştur. Manifestoda sürdürülebilir bir yaşam için en büyük gücün tasarımcılarda olduğu vurgulanmıştır. İlki 1964 yılında yazılan manifesto 2014 yılında güncellenmiştir (Başdemir, 2015, s. 24).

Grafik tasarım alanının sosyal, kültürel ve çevresel konularda toplumu eğitici, yönlendirici, mesaj iletme, bir hizmeti sunma, ikna etme, tanıtma gibi özelliklerinin yanı sıra sosyal sorumluluk görevi de bulunmaktadır. Grafik tasarım çevre üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. 1980 sonrasında grafik tasarım, çevresel sorunlara, nesli tükenen hayvanlara ve kaybolan toplumsal değerlere karşı çözüm yolu arayan bir tutum sergilemiştir. Bu bağlamda AIGA (American Institute of Graphic Arts), Sürdürülebilir Tasarım Merkezi 2009 yılında tasarım konferansı kapsamında sürdürülebilir tasarım için "Livingprinciples" isimli yaşayan ilkeleri yayınlamıştır. Bu ilkeler çevre, insan, ekonomi ve kültür olmak üzere dört başlık altında sürdürülebilir tasarım için bir yol belirleyerek referans noktası oluşturmuştur (Kınam Dokuzlar, 2018, s. 42).

AIGA'nın yayınına göre, dünyadaki en büyük üçüncü fosil yakıt tüketicisinin kâğıt endüstrisi olduğu ortaya çıkmıştır. Hava ve suyu kirlettiği gibi atık ürünlere ve çevre kirliliğine en çok katkıda bulunan sektörler arasında yer almıştır. Bir diğer etken ise iklim değişikliğine neden olan gazlardır. Bu alanın ikinci büyük kullanım mecrası matbaa mürekkebi ve tonerdir (Barth, 2008, s. 6). AIGA'nın raporunda belirttiği gibi tasarımcı hem üretici hem de tüketici olarak grafik tasarım alanında ürettikleri ürünlerin atık haline geldikten sonraki aşamasına kadar çevreye karşı sorumluluklarını yerine getirmelidir.

Sürdürülebilirliği destekleyen AIGA gibi kuruluşların yanısıra gelecekle ilgili kaygıları önceden sezen birçok tasarımcı birleşerek önlemlerini almaktadır. Bu gruplardan birisi de "O2" tasarım grubudur. 1988 yılında "Küresel Sürdürülebilir Tasarım Ağı" nı kuran "O2" grubunun amacı, sürdürülebilirlik için tasarımla ilgilenen kişilere ilham vermek, bilgilendirmek ve bağlantı kurmaktır. Grup kurdukları internet sitesinde amaçlarını şöyle açıklamaktadır.

"İlham verirken, risk alıyoruz, yaparak öğreniyoruz, iyi tasarımın sağlıklı iş, sağlıklı topluluklar ve sağlıklı ekosistemler getirdiğini anlamaları için endüstriye, hükümetlere ve topluma ilham veriyoruz. Bilgi verirken, bilgimizi, hikayelerimizi ve deneyimlerimizi başkalarıyla paylaşıyoruz. Mentor olarak hareket ediyoruz. Mentorluk (koçluk), başından beri O2 misyonunun önemli bir parçası olmuştur. Hepimiz bizden öncekilerin bilgeliğinden yararlandık. Deneyimi aktarma konusundaki bu kararlılığımızı sürdürüyoruz ve gelecek nesil tasarımcılardan öğrenmeye de aynı derecede açığız. Zorlu konuları ele alıyoruz ve saygılı, kutuplaştırmacı olmayan bir diyalogla bilgi ve içgörülerini paylaşıyoruz. Yeşil aklamanın en güçlü panzehiri açık, şeffaf ve objektif bilgidir. Bağ kurarken, Ağlarımızdaki ve daha geniş tasarım topluluğumuzdaki diğer kişilere, yani deneyimli tasarımcılara, öğrencilere ve yeni profesyonellere ulaşıyoruz. Konforlu uzmanlık alanlarımızın dışına çıkıyoruz ve disiplinler arası bağlantı kuruyoruz. Davranışa dökerken, değişim tek başına gerçekleşmez. Parlak vizyonlar ve bilgi zenginliği yeterli değildir. Değişim, ilişkiler yoluyla, farklı aktörler arasındaki

değişim ve iş birliği yoluyla, kolektif eylemler yoluyla gerçekleşir. Zamanımızın ağırlığına rağmen yaratıcılık oyun yoluyla ortaya çıkar ve eğlenceye her zaman yer vardır!" (O2 Küresel Ağı, 2023).

BM Sürdürülebilir Kalkınma Çözümleri Ağı (Sustainable Development Solutions Network-SDSN) Sürdürülebilir Kalkınma Raporu'na göre 2015 ve 2019 yılları arasında sürdürülebilirlik adına yapılan tüm konularda yetersiz de olsa ilerleme kaydedildiği görülmüştür (<https://sustainablefuture.com.tr/surdurulebilir-kalkinma-raporu-2023-yayinlandi/>).

Tasarımcılar açısından bakıldığında tasarımlarında uzun vadede olsa da kendi alanlarında sürdürülebilir tasarım önlemleri alarak bu durumu yaşam tarzı haline getirebilirler. Tasarımcı sürdürülebilirlik adına eğitimlerini ve bilgilerini sürdürülebilir çözümler uygulamak için kullanmalıdır. Tasarım yaparken fikir aşamasından basılı hale geleşiye kadarki yaşam döngüsünü düşünmek hayati önem taşımaktadır. Tasarımcının daha sürdürülebilir ambalajlar, iş malzemeleri, yayınlar ve ek basılı tasarımlar yaratmak için yapabileceği pek çok yol bulunmaktadır (Barth, 2008, s. 4). Daha az malzeme kullanımı, ürün basım aşamasına geldiğinde en uygun ölçü ve format kullanımı, ürün baskı sonrası kesilip atılacak kâğıt miktarı, bitmiş tasarım ürününün yeniden kullanılabilirliği, tasarımın basımında kullanılan mürekkebin kimyasal olup olmadığı atık oluşumunu azaltan etkenler arasındadır (Toptaş, 2018, s. 573). Kâğıt üzerine baskı söz konusu olduğunda renk, mürekkep, baskı aşaması, nakliye süreci gibi çevreye etkileri bulunmaktadır.

Petrol bazlı mürekkepler ise yenilenemeyen kaynaklardır. İçlerindeki ağır metaller zehirlidir ve kanserojen olabilirler. Kolay bir şekilde yeraltı sularına, nehirler ve toprağa karışarak çevreye zarar verirler. Bitki bazlı mürekkepler; bitkisel ve soya bazlı olup bitki özlerinden elde edilmektedir (Sustainable Graphic Design, I., 2011, s. 2). Bunun yanı sıra renk sayısını azaltarak tek renk ve tonları kullanılarak boya miktarı azaltılabileceği gibi baskı yapılan kâğıdın geri dönüşümü de kolay olacaktır (Selamet, 2012, s. 141).

Kâğıt, tasarımcı için bilginin iletilmesinde bir araç ve sıkça kullanılması sebebiyle tasarruf edilmesi en zor şeylerden biridir (Bakar Fındıkcı, 2021, s. 1437). Bu anlamda grafik tasarımcı kâğıdın gramajını azaltabilir, kâğıdı çift yüzlü kullanabilir ve tasarıma göre beyaz boşluklar azaltılabilir. Tüm bunlar yapıldığında kâğıt tüketiminden tasarruf edilmiş olacaktır. Bunun yanı sıra tasarımcı geri dönüştürülebilir kâğıt tercih edebilir ve çevre dostu kâğıt kullanabilir. Tarımsal kalıntılardan yapılan kâğıt en sürdürülebilir olanıdır. Bu anlamda Amerika 2006 yılında üretilen tüm kâğıt ve karton ürünlerinin %52'sini geri dönüştürmüştür. Çin ve Hindistan'ın pek çok bölgesinde buğday, pirinç samanı, bambu ve pamuk gibi %50'ye varan kalıntılardan kâğıt üretilmekte ve kullanılmaktadır (Barth, 2008, s. 10). Endonezya'daki Evoware firması ise deniz yosunundan ürettiği ambalajları kullanmaktadır (Özurgancı Eşkin, s. 2017).

Tasarımcılar, çalıştıkları projelerde, tasarım için seçtikleri malzemelerde ve üretici/müşterilerinin seçimlerinde daha fazla sorumluluk alarak karar vermelidir (Bakar Fındıkcı, 2021, s. 1437). Müşteriler, sürdürülebilir tasarımın daha maliyetli ve az kaliteli olacağını düşünebilirler. Asıl gerçek ise tam tersidir. Sürdürülebilir tasarım enerji tüketimini, kirliliği ve atıkları azaltmak için malzemeleri en iyi şekilde kullanmaktadır. Bu durum, daha az kâğıt, mürekkep ve kimyasal işlem uygulanarak sağlanabilmektedir. Burada tasarımcının da sürdürülebilirlik konusundaki bilgi ve tecrübelerini kullanması önemlidir. Tasarımcı sürdürülebilir bir tasarım için kâğıdı, mürekkebi en aza indirmenin yanı sıra dijital çözümler de sunabilir (Barth, 2008, s. 8, 9).

Sürdürülebilir tasarımın diğer bir amacı ise insanları tüketimden ziyade çevreye duyarlı olmalarını sağlamak, toplumsal ve çevresel konularda farkındalık yaratmak, farkındalığı arttırmak ve eylemleri değiştirmeye yönelik hareket etmelerini sağlamaktır. Tasarımcılar, doğanın güzelliğini veya iklim değişikliğinin etkisini vurgulayan sürükleyici deneyimler yaratmak için dijital platformları kullanabilirler.

Yeni nesil tasarımcıların başka bir yaklaşımı da daha az ve daha iyi tasarlamak üzerinedir. Tasarımcı müşterinin yeniden tasarım yaptırma ihtiyacını azaltmak adına daha modüler ve ileriye yönelik çözümler üretmelidir (Bakar Fındıkcı, 2021, s. 1438). Bu anlamda teknolojik gelişmelerle birlikte dönüşen afişler, hareketli afiş olarak görsel etkinin yanı sıra işitsel ve etkileşimli olarak da iletişimi güçlendirmektedir. Hareketli afişlerin internet temelli yeni medya araçlarında da görüntülenebiliyor olması geniş izleyici kitlesinin oluşmasına sebep olmuştur. Tasarımcı, tasarımlarında sürdürülebilirliği sağlamak, geri dönüştürebilmek ve tüketimi azaltabilmek için teknolojinin tüm olanaklarını kullanma çabasıdadır.

Hareketli afişlerin istenilen zamanda yayımlanıp, değiştirilebilmesi dinamik görüntüler sunmasının yanı sıra azaltılmış kâğıt atığı ile de sürdürülebilirliğe katkıda bulunmaktadır (İzci, 2018, s. 42). Sürdürülebilirlik adına tasarımın basılı olması gerekmemektedir, taşınabilir bir belge formatında, bir web sitesi biçiminde veya bir e-afiş şeklinde de etkili olabilir. Basılı ürün ise iyi planlanmadığı sürece hem finansal hem de çevresel açıdan maliyetli olabilir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda 4 adet yarı-yapılandırılmış soru bulunmaktadır. Görüşme formu hazırlanırken; sorularda kullanılan dilin yalın olmasına, soruların yansız olmasına, katılımcıların soruları gönüllülük esasına göre yapmış olmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler grafik tasarım alanında uzman kişilerden alınan cevaplar doğrultusunda oluşturulmuştur.

Bulgular ve Yorumlar

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler düzenlenerek ayrı ayrı kodlar verilmiş ve ilgili belge oluşturulmuştur. Kodlara göre veriler organize edilerek çözümlenmiştir. Araştırma bulguları için hazırlanan görüşme formunda öğretim elemanlarından alınan görüşler için A1, A2, A3, A4, A5 kodları kullanılmış, isimler gizli tutulmuştur.

Görüşme formunda "**Hareketli afişlerin sürdürülebilirliğe katkısının olduğunu düşünüyor musunuz?**" 1. sorusuna beş uzman görüşü de "evet düşünüyorum" cevabını vermiştir ve yorumları şöyledir:

1. soruya **A1** "*Sürdürülebilirlik, insanoğlunun gereksinimlerini doğaya en az zararla hatta sıfır atıkla karşılama eğilimidir. Bu eğilim doğal kaynakların korunarak, sonraki kuşaklara aktarılmasının sağlanacağı biçimde karşılandığı bir sistemi ifade etmektedir. Hareketli afişler en az karbon ayak izi ile tasarlandıkları için çevreye ve tasarım sektörüne büyük etkilerinin olduğunu düşünmekteyim*" ifadesini kullanmıştır. **A2** faydalarına katılmakla birlikte dijital ortamda tasarımların dijital ortamdaki diğer avantajlarına "*Ayrıca bu tür afişlerin dijital platformlarda saklanabilmesi ve güncellenebilmesi kolay olduğundan sürekli baskı alınmaz ve dolayısıyla fiziksel atık azalır bu da sürdürülebilir bir yaklaşımdır*" sözleri ile katkıda bulunmuştur. **A3** sürdürülebilirliğe katkısını savunmuş "*Dolayısıyla etkili görsel tasarım uygulamalarının devamlılığının olması hedef kitle üzerinde etki bırakması açısından oldukça önemlidir*" ifadesi ile hedef kitle üzerindeki etkisinden de bahsetmiştir. **A4** ise faydasını vurgulamış fakat

sonrasında gelen alternatif tasarımın incelenmesi gerektiğini savunarak şu ifadeleri kullanmıştır: “...bu anlamda son yılların popüler kavramına yani sürdürülebilirliğe katkısı elbette vardır. Kâğıt boya gibi geleneksel çoğaltma tekniklerinin dünyaya verdiği zararı azaltmaktadır. Ancak yerini alan dijitalleşme ve elektronik gelişimin dünyamıza verdiği zararlar hala birer soru işaretidir.” **A5** basılı tasarımların temel sorunu doğa ve ağaç olduğunu söyleyerek şu cevabı vermiştir “Evet doğal kaynakların (ağaç vs.) tüketilmesini engellemesi bağlamında katkı olduğunu düşünüyorum.”

Uzman görüşleri doğrultusunda çoğunluğun hareketli afişlerin sürdürülebilirliğe katkısının olduğunu düşündüğü görülmektedir. Burada dikkat çeken başka bir nokta ise A4’ün teknoloji ile birlikte gelişen pek çok aracın çevreye zararının boyutları üzerinde durmasıdır. Bu konu her ne kadar tartışmaya açık olsa da teknolojik atıkların diğer atıklara göre daha zararlı olup olmadığı konusu hala araştırılmaktadır.

“Hareketli afiş tasarımcıları sürdürülebilir tasarım konusunda ne kadar farkındalık yaratmaktadır?” 2. sorusuna beş uzmandan alınan cevaplar “hareketli afişlerin farkındalık yarattığı” yönündedir.

2. soruya **A1** “Tasarımcılar basılı afişe alternatif yolları 3 sebepten araştırıp kullanmaktadır. 1.si ekonomik sebepler, 2.si çevre doğa koruması ve sürdürülebilirlik. 3.sü ise iletişimin hızlı ve etkili olması. Bu sebeplerden dolayı farkındalık artmaktadır diye düşünüyorum” cevabı ile tasarımcıların, ekonomik, sürdürülebilir, hızlı ve etkili olma etkenler ile hareketli afişlerin farkındalığına vurgu yapmıştır. **A2** “Tasarımcıların çalışmaları birazda talebe bağlı olduğundan hareketli afişlerle ilgili bir talebin oluşması gereklidir. Tasarımcı bu durumu lehine çevirebilmek için yönlendirme yapabilir, bilgilendirebilir” cevabını vererek arz talep ilişkisinden bahsetmiştir. **A3** “Hareketli afişler durağan afişlere göre daha görsele etki bağlamında ilgi çekmekte ve akılda kalıcı olmaktadır. Dolayısıyla tasarımcıların bu konuda farkındalık uyandırma anlamında gelişmelere açık olması ve etkili tasarımlara daha çok yer verilmesi gerekir” cevabı ile hareketli afişlerin etkili olduğuna ve daha çok kullanılması gerektiğine vurgu yapmıştır. **A4** ise kullanılması yaygınlığının daha zaman alacağını düşünmektedir ve şöyle cevap vermiştir: “Tasarımcılar bu konuda etkinlik bazlı ancak farkındalık yaratma imkânı bulabilmektedir. Onun dışında üretim süreçlerinde fark yaratmaları ancak ve ancak malzeme ve gelişmelere olan yakınlıklarıyla belirleyici olacaktır” cevabı ile tasarımcıların imkân bulamadıklarını savunmaktadır. **A5**’in görüşü ise “Teknolojiyle gelen ve yeni neslin teknoloji kullanım davranışlarındaki değişkenler hareketli afişin farkındalığını arttırmaktadır” cevabı ile yeni neslin bu farkındalığı oluşturduğu kanaatinde.

“Sürdürülebilir tasarımı uygulamak mümkün müdür?” 3. sorusuna uzmanlar mümkün olduğu cevabını vermişlerdir.

3. soruya **A1** “Büyük olasılıkla uygulanabilir olduğunu düşünüyorum. Bir tasarımcının olması gereken temel tasarım araçları zaten mevcuttur. Burada gerekli ekipmanlar ve ilgi alanlarından kaynaklanan programları öğrenmek kalıyor geriye. Sürdürülebilir tasarımlar doğaya en az zarar hatta sıfır atıkla olması düşünülürse bu yok basılı olmayan tasarımlardan bu yol ise çok kişiye sanal ortamda en sağlıklı şekilde ulaşmaktadır. Sanal ortamlarında karbon ayak izi tabii ki olmaktadır fakat basılı tasarımlara göre daha kabul edilebilir bir yoldur” görüşü ile tasarımın uygulanabileceği için program bilgisi ve eğitiminin gerekli olduğu ve bu sürecin basılı üründen daha az zararlı olacağını belirtmiştir. **A2** “Her alanda mümkündür, her sektörde ve her tasarımda. Bu konunun yaygınlaşması ve uygulanması için tüketici ve iş verenler bilinçlenmelidir” cevabı ile uygulamanın mümkün olduğunu fakat tüketici ve iş verenlerin bilinçlenmesi gerektiğini savunmaktadır. **A3** “Sürdürülebilir tasarımı uygulamak mümkün. Görsel bütünlük ve konsept olarak devamlılığın korunması hedef kitleyi hatırlama ve algıda seçicilik bağlamında olumlu anlamda etkileyecektir” cevabı ile uygulamanın mümkün olduğunu ayrıca hedef kitlenin daha fazla duyusuna hitap ederek etkileneceğini

savunmuştur. **A4** “Günümüz şartlarında geleneksel yöntemlerden pahalı oluşu uygulama konusunda kısıtlı imkanlar sunmaktadır. Gerçekçi olmak gerekirse uzun yıllar daha bu tarz tasarımlar görmekte zorlanacağız” ifadesi ile sürdürülebilirlik adına tasarım yapılan seçimlerin maliyetli olacağını düşünmektedir. **A5** “Mümkündür tasarımlama iletim aracı yazılım ve donanımlar vasıtasıyla farklı alanlarda sürdürülebilir şekilde yayınlanabilir” cevabı ile yazılım ve donanıma vurgu yapmıştır.

“Tasarım konusunda devlet politikalarında (eğitim, sağlık vb.) sürdürülebilirliğin desteklendiğini düşünüyor musunuz?” 4. soruna verilen cevaplar, tasarım konusunda devlet politikalarının sürdürülebilirliğin desteklendiği konusunda cevaplar çeşitlilik göstermektedir. A1 desteklendiğini, A2 desteklenmediğini, A3 tasarımda desteklenen sürdürülebilirlik çalışmalarının artmaya başladığı fakat tasarımların az olduğu sayının artması gerektiğini, A4 soruyu cevapsız bırakmıştır, A5 ise kısmen desteklendiğini savunmaktadır.

4. soruya **A1** “Destek bulunmaktadır. Özellikle hastanelerde ve okullarda. Ama arz talebe bakarsanız halkın bu yeni düzene alışması gerekir. Genç nesillere hitap eden bir tasarım olduğunu düşündüğüm için devlet politikalarında daha fazla ve hedef kitleden görüş alarak devam etmesi gerektiğini düşünmekteyim. Yaşam kalitesinin artacağını ve aynı zamanda devlet bütçesine katkı sağlayacağını düşünmekteyim” cevabı ile desteğin olduğunu hatta devlet bütçesine de fayda sağlayacağını savunmaktadır. Ayrıca hedef kitlenin daha çok gençlerden oluşup onlara hitap ettiğini savunmakta ve devlet politikalarında gençlerden fikir alınması gerektiğini düşünmektedir. **A2** “Hayır, tasarım konusunda devlet politikalarında sürdürülebilirliğin yeterince desteklendiğini düşünmüyorum. Genellikle devlet politikaları ekonomik ve endüstriyel büyümeye odaklanırken, tasarımın sürdürülebilirlik ve estetik gibi alanlara olan katkıları ikinci planda kalabiliyor. Tasarımın, eğitimden sağlığa birçok sektörde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için daha kapsamlı destek ve teşvikler gerekmektedir” cevabı ile devlet politikalarının tasarım konusunda sürdürülebilir desteğinin olmadığını savunmuştur. Ayrıca bu alanlara etkili destek verilmesi gerektirdiğini vurgulamıştır. **A3** “Günümüzde sürdürülebilirlik konusu üzerinde eskiye oranla farkındalık uyandırmak amacıyla yapılan çalışmaların sayısı artmıştır. Gerek projeler gerekse kongre ve sempozyumlarla tartışma ve gündeme getirmek anlamında konu üzerinde çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Fakat tasarım ürünleri bağlamında bu sayının artırılması önem arz etmektedir. Tasarımcıların bu çerçevede önemli bir rolü olmaktadır” cevabı ile devlet politikalarında destek olduğunu fakat yetersiz olduğunu tasarım sayının artmasında tasarımcıların önemli rolü olduğunu savunmaktadır. Bu anlamda yapılan tasarımların sayısının artması gerekliliğini vurgulamıştır. **A5** “Kısmen desteklediği görülmektedir hastane okullarda yerleşmelerde kısmen kullanılmaktadır.” cevabı ile desteğin yetersiz olduğuna vurgu yapmıştır.

Sonuç

İletişim tasarımı araçlarının en önemlilerinden biri olarak afiş her daim mesaj iletmek için farklı yollar ve yöntemler bulacaktır. Teknolojinin bu anlamda afişe katkılarının da olduğu göz ardı edilemez. Günümüzde izleyici bilgiye ulaşmak için teknolojiyi kullanmakta ve bu bilgiye bulunduğu konumdan ulaşmayı tercih etmektedir. Bu durum hareketli afişlerin mesajı izleyiciye ilemesi adına avantaj sağlamaktadır. Daha çok duyuya hitap ediyor olması da yine avantajları arasındadır.

Devlet, kurum ve kuruluşlar sürdürülebilirlik için her ne kadar önlem alsada gelinen noktada yeterli olmadığı görülmektedir. Devletler bazında çıkartılan yasaların daha fazla yaptırımı olması, tüketicilerin daha bilinçli olması, eğitimde sürdürülebilirliğin daha fazla yer alması ve grafik tasarımcıların tasarımlarında daha fazla sürdürülebilir

malzemeleri tercih etmeleri ve bu anlamda müşterilerini de sürdürülebilir ürünler için teşvik etmeleri gerekmektedir.

Sürdürülebilir tasarımlar kişinin kendini iyi hissetmesi, doğa için bir şeyler yapabileceğinden öte tasarım içinde yeni ufuklara ve geleceğe yön veren başlangıçlar yapmaktadır. Tasarımcı kâğıdı daha az kullanarak ya da mürekkebi doğaya uyumlu olması için bitki bazlı seçmekle birlikte, bütünsel düşünebilen gerektiğinde dijital tasarım alanlarında kendini yenileyebilen ve baskı ortamlarında yaptığı başarıyı etkili bir şekilde dijital ortamlarda gösterebilmelidir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda hareketli afişlerin sürdürülebilirliğe katkısının olduğu, hareketli afiş tasarımcılarının sürdürülebilir tasarım konusunda farkındalık yarattığı ancak daha fazlası için eğitim, arz talep gibi konuların üzerinde durulması gerekmektedir. Sürdürülebilir tasarımın uygulanması her ne kadar mümkün değilmiş ve maliyet bakımından müşteriyi zorlayacak gibi görünse de yaygınlık kazandığı sürece talep doğrultusunda maliyetlerin düşeceği varsayılmaktadır. Bu anlamda devlet politikalarının da sürdürülebilir tasarım konusunda tasarımcıyı desteklemeli ve olanak tanımalıdır.

Kaynakça

- Bafra, Ç. ve Comombo, P. (2016). *Yok Olmadan Doğa ve Sürdürülebilirlik Üzerine Bir Sergi*. İstanbul Modern, İstanbul (13 Ocak-5 Haziran 2016).
- Bakar Fındıkcı, M. (2021). Bir Farkındalık Olarak Sürdürülebilirliğin Grafik Tasarım Ürünleri Üzerinden İncelenmesi. *Ulakbilge Dergisi*, 67, 1435-1446.
- Barth, C. (2008). *Sustainable Graphic Design for The Print Industry*. California Polytechnic State University.
- Başdemir, C. (2015). *Grafik Tasarımda Ekolojik Yaklaşımlar ve Ekolojik Ürün Ambalajı*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Block, A. (2013). *İklim Sorunu Geri Dönülemez Noktada Mı?* Greenpeace Bülteni, 62, 6.
- Dal, İ. ve Cengiz Gökçe, G. (2019). Sürdürülebilirlik Yolunda "İleri Dönüşüm": Bir Atölye Çalışması. *Inonu University Journal of Art and Design*. 30-38.
- <https://www.reggaepostercontest.com/project/076-king-series-3-zafer-lehimler-turkey/> (Erişim tarihi: 15.07.2023).
- <https://tr.pinterest.com/pin/478014947945839836/> (Erişim tarihi: 15.07.2023).
- <https://sustainablefuture.com.tr/surdurulebilir-kalkinma-raporu-2023-yayinlandi/> (Erişim tarihi: 15.07.2023).
- İlbars, E. (2012). *Hareketli Grafik Tasarımda Minimalizm*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Işık Üniversitesi.
- İzci, A. (2018). *Sürreal Filmlerin Psikedelik Tarzda Hareketli Afiş Olarak Yorumlanması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Işık Üniversitesi.
- Kınam Dokuzlar, B. (2018). Çevresel Bir Yaklaşım Doğrultusunda Sanat ve Tasarım Çalışmaları. *Medeniyet Sanat- MÜ Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 4(1), 33-52.
- Kirişcan, B. (2021). Türkiye'de Hareketli Afişin Ontolojisi. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 11(1), 208-227.

- Lehimler, Z. (2018). Afiş Tasarımının Geleceği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(83), 163-176.
- Limon, O. (2020) *Arktika Jeopolitiği 1 (Jeopolitik Durum, Küresel İklim Değişikliği ve Yeni Enerji Havzaları*. Efeakademi: İstanbul.
- Our Common Future. (1987). <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> (Erişim tarihi: 22.06.2023).
- O2 Küresel Ağı (2023) <https://www.o2.org/about-o2> (Erişim Tarihi: 1.08.2023).
- Özçuhadar, T. ve Öncel, P. (2011). *Eko-Tasarım*. Ankara: Sürdürülebilir Üretim ve Tüketim Yayınları: IV.
- Özurgancı Eşkin, P. *Ekolojist*, <http://ekolojist.net/suda-eriyen-yenilebilir-gida-ambalaji-uretiliyor> (Erişim tarihi: 24.06.2023).
- Rebelo, S.M. - vd. (2017). Using Computer Vision Techniques for Moving Poster Design. *6th Ergotrip Design (ETD 17)*, Portugal, Vol: 1.
- Salur, N. (2014). *Sürdürülebilirlik ve Geri Dönüşüm Açısından Grafik Tasarım*. Sanatta Yeterlilik Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Selamet, S. (2012). Sürdürülebilirlik ve Grafik Tasarım. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 125-148.
- Sustainable Graphic Design, I. (2011). *Inks - The Sustainable Designers Quick Guide*. 2012, <http://sustainable-graphic-design.blogspot.com/2011/08/inks-sustainable-designers-quick-guide.html> (Erişim tarihi: 15.07.2023).
- Şen, M. B. (2022). Sürdürülebilir Yaşam ve Sürdürülebilir Tüketim Odaklı Grafik Tasarım Örnekleri. *SDÜ ART-E Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 15(29), 392-415.
- Toptaş, A. N. (2018). Sürdürülebilirlik Konusunda Bir İletişim Aracı Olarak Grafik Tasarımın Rolü. *Journal of Awareness*, 3 (Özel Sayı), 571- 580.
- Yıldırım, L. (2017). Geri Dönüşüm/İleri Dönüşüm/Tekrar Kullanım Kapsamında İkinci El Giysiler ve Sürdürülebilirlik. *SDÜ ART-E Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 10(10), 484-503.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1451-1474.
|| Geliş Tarihi-Received: 31.08.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 02.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1353321

Dışarıdan Eve Taşınan Eğlence Kültürü: 1970'lerde Türkiye'de Televizyonun Sosyo-Kültürel Yaşamdaki Yeri

The Shift in the Entertainment Culture: The Television and Its Socio-Cultural Effects in 1970s

Bahar İZMİR*

Öz

1970'li yıllar gerek dünyada gerekse Türkiye'de ekonomik ve toplumsal anlamda köklü değişimleri beraberinde getirdi. Teknolojinin etkisinin sosyal hayata sirayet etmeye başladığı söz konusu yıllar, toplumun eğlence anlayışını da derinden etkiledi. Nitekim önceleri bir kent eğlencesi olan televizyonun yaygınlaşmasıyla birlikte, 1970'li yıllar kitlelerin alışkanlıklarını ve eğlence algısını değiştirmekle kalmadı, eğlence ve televizyon özdeşleşmeye başladı. 1970'lerdeki spor, eğitim, kültür, sanat gibi alanlarda yapılan eğlence programlarının yanı sıra geniş kitlelere ulaşan dizi ve filmler radyonun egemenliğini geride bırakırken, toplumun alışlagelmiş pratiklerini de değiştirmeye başladı. Sinemanın yerini alan dizi ve filmler yepyeni bir eğlence anlayışının kapısını araladı. 1970'li yılların televizyon gösterileri, yarışma programları, skeçleri, Eurovision yarışmaları, müzik ve spor programları, toplumun alışkanlıklarını nasıl bu denli değiştirdi? 1970'li yıllarla birlikte değişmeye başlayan eğlence algısında televizyon programlarının rolü neydi? Bu programların içeriği, tonu, toplumsal etkisi nasıldı ve bunlara toplumda ne gibi anlamlar atfedilmişti? Bu makale, söz konusu sorulara cevap vermeyi ve 1970'li yıllarda televizyonun toplum üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda, makale 1970'lerde kökten değişmeye başlayan eğlence anlayışında televizyon programlarının rolünü tartışmakta; dönemin gazeteleri ile TRT arşivi ışığında dönemin eğlence anlayışını dizayn eden eğlence içerikli yayınlara dair sonuçlar çıkarmayı hedeflemektedir. Yine, makale 1970'li yıllardan itibaren özdeşleşen televizyon ve eğlence ilişkisini sorgularken, 1970'li yılların eğlence algısındaki değişimi televizyon programları üzerinden analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Televizyon, 1970'ler, eğlence, eğlence programları.

Abstract

The 1970s brought significant and profound changes both globally and in Turkey, in terms of economic and social aspects. The years in question, when the impact of technology started penetrating the social sphere, deeply influenced the concept of entertainment within society. Indeed, with the widespread adoption of television, which was initially an urban amusement, the 1970s not only altered the habits and perception of entertainment for the masses, but also intertwined entertainment with television itself. In fact, during the 1970s, entertainment programs – ranging from sports, education, culture, and art to series and films that reached a wide audience – overtook the dominance of radio and shook the conventional practices of

* Arş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, e-posta: bizmir@ankara.edu.tr, ORCID: 0000 0002 6752 0786.

society. The emergence of series and films, supplanting the role of cinema, opened the door to an entirely new understanding of entertainment. How did the shows, competitions, sketches, Eurovision contests, music and sports programs of the 1970s manage to bring about such significant changes in societal habits? What was the role of television programs in shaping the evolving perception of entertainment alongside the 1970s? What were the contents, tones, and societal impacts of these programs, and what meanings were attributed to them within society? This article aims to provide answers to these questions and argue the influence of television on society starting from the 1970s. Simultaneously, it discusses about the role of television programs in the transformation of the entertainment concept during the 1970s. Through the perspective of periodicals from that era and the TRT archive, the article seeks to draw conclusions about entertainment-oriented broadcasts that shaped the prevailing entertainment perception of the time and aims to derive analytical results concerning the synonymous relationship between television and entertainment that became pronounced from the 1970s onwards.

Keywords: Television, 1970s, entertainment, entertainment programs.

Giriş

Tarih boyunca insanlık, kitlelere anında ulaşabilmenin ve iletişim kurabilmenin yollarını aradı. Eski çağlardan bu yana iletişim, mağara duvarına çizilen resimler, duman, ateş, posta güvercinleri, elçiler, mektup, gazete, dergi, telgraf gibi çeşitli yollarla kuruldu. Teknolojinin gelişmesi ile kitle iletişim araçları ortaya çıktı ve bu sayede hem iletişim kurmak hem de kitlelere anında ulaşmak mümkün hâle geldi. 20'nci yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünyada başlayan küreselleşmeyle Türkiye'de teknolojik gelişmeler hız kazandı, bu da kültürel bir değişimi beraberinde getirdi. Radyo, telefon, fotoğraf makinesi, televizyon, vb. teknolojik cihazların gündelik hayata dâhil olmasıyla kültürel değişim daha da ivme kazandı. Bu manada Türklerin sosyal hayatını "televizyon öncesi" ve "televizyon sonrası" şeklinde sınıflandıran Ömer Serim'in yorumu, televizyonun toplumsal değişimdeki rolünü çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır (Çakır, 2022, s. 79-93; Serim, 2007, s. 11).

Mc Luhan'ın deyimiyile dünya "evrensel bir köy"e dönüştü; yani küreselleşme ile kitle kültürü ortaya çıktı. Kitle kültürü; sanayileşme dönemi sonrası teknolojik gelişmelerle birlikte kitlesel bir şekilde üretilip tüketilen, endüstrinin bir parçası olarak görülen metalaşmış bir kültüre karşılık gelir. Özellikle de kitle iletişim araçları aracılığı ile üretilip toplum tarafından tüketilen her türlü düşüncüyü ve davranışı kapsar. (Yaylagül, Korkmaz, 2008, s. 127) Popüler kültür kavramı, kitle kültürü kavramıyla kapsam olarak yakın ve ilişkilidir. Popüler kültür, kitle kültürünün somut şekillerinden biriyken; televizyon, popüler kültürün kitlelere ulaşmasında en önemli araç olarak görev yapar (Coşkun, 2019, s. 18).

1970'lerde televizyonu anlayabilmek için dünyada ve Türkiye'de televizyonun gelişimine dair bilgi vermek faydalı olacaktır. Televizyonun tarihi, kapitalizmin ve ulus devletlerin tarihiyle iç içe geçmiştir. 20'nci yüzyılın başından itibaren toplumda yaygınlaşmaya başlayan yayıncılığın önemi anlaşılınca, devletler radyo ve televizyon üzerinde denetim kurmaya yöneldi. 1930'lu yıllardan itibaren televizyon kurumsal bir kimlik kazanmaya başladı ve ilk program denemeleri yapıldı (İlaslan, 2014, s. 481-510).

Dünyada ilk düzenli televizyon yayını, 1936 yılında İngiltere'de yapıldı. İngiltere'den sonra ABD, televizyon yayınlarına başlayan ikinci ülke oldu, 1939'da New York'ta düzenlenen Dünya Fuarı televizyonda yayınlandı. ABD'deki televizyon yayıncılığı daha çok reklamlara ağırlık vermişti. Sovyetler Birliği, televizyon yayıncılığını başlatan üçüncü ülke oldu. (Aziz, 1981, s. 10-12.) Esasında, II. Dünya Savaşı başlamadan önce televizyon yayıncılığında ilerleme kat edilmiş, fakat savaşın başlamasıyla bu süreç kesintiye uğramıştır.

Savaşın getirdiği koşullarla kesintiye uğrayan televizyon yayıncılığı, 1946'dan itibaren British Broadcasting Corporation (BBC)'nin yayınları ile sürdü ve televizyon alanındaki gelişmeler tüm Avrupa'da hızla arttı. Televizyon yayınları, Hollanda'da 1951, Belçika ve Danimarka'da 1953, Avusturya ve Lüksemburg'ta 1955, İsveç ve İspanya'da 1956, Portekiz'de 1957, İsviçre, Finlandiya ve Yugoslavya'da 1958, Norveç'te 1960 yılında başladı. Renkli televizyon ise ABD'de 1953, Kanada'da 1956, Japonya ve Avrupa'da da 1960'lı yıllarda ortaya çıktı (Aziz, 1981, s. 10-15).

Sadece ilk yayınları gerçekleştiren ülkelerde değil, 1945'ten itibaren, diğer ülkelerde de televizyon konusu ilgi uyandırmaya başladı. Nitekim televizyonun kitle iletişim aracı olarak ortaya çıkışı savaşın bitmesinden sonra 1950'li yıllarda hız kazandı. Savaşın bitmesiyle birlikte İngiltere gibi öncü ülkelerin tekrar televizyon yayınlarını başlatmasıyla birlikte, televizyon gerek toplumsal gerek siyasi alanda daha fazla ilgi çekti. Böylece, 1950'ler televizyonun hem bir kitle iletişim aracı olarak ortaya çıkışına, hem de hızla yayılışına tanıklık etti. Bu yıllarda, televizyonun gelişip dünyaya yayılmasına, BBC ve NBC gibi radyo konusunda uzmanlaşmış kurumlar öncülük etti. 1960'lar televizyonun teknik ve programcılık açısından hızla geliştiği, tüm dünyaya yayıldığı ve daha profesyonel bir yapıya kavuştuğu dönem oldu. Bu anlamda, Curran ve Seaton'un deyişiyle, 1960'lı yıllarda televizyon "rüşünü ispatlamıştı" (Briggs ve Burke, 2011; Curran ve Seaton, 2003, s. 190).

Televizyon, dünyada yaygınlaşmaya başladıktan sonra bir siyaset aracı olarak da hizmet etti. Nitekim 1952 yılında ABD'de ilk kez siyasi parti kongrelerinin televizyondan verilmesiyle televizyonun işlevi açısından yeni bir dönem açıldı. Böylece, televizyon önemli bir siyasi güç haline gelmeye başladı, televizyonun kültürel egemenliği arttı. 1963 yılında John F. Kennedy'nin öldürülmesi ve bunun televizyondan naklen verilmesi, televizyonun bir kitle iletişim aracı olarak toplumsal rolünü açıkça ortaya koydu (Gönenç, 2007, s. 87-102).

Türkiye'de ise televizyon yayıncılığı, dünyadaki gelişiminden çok sonra başlayabildi. Televizyon yayıncılığına dair ilk denemeler 1952 yılında ve İstanbul Teknik Üniversitesi tarafından gerçekleştirildi (Cumhuriyet, 10 Temmuz 1952, s. 1). İlk düzenli televizyon yayınları ise Ankara'da Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) tarafından yapıldı. 1960'lı yıllarda televizyon, kitle iletişim aracı olarak dünyada altın çağını yaşarken, Türkiye'de görüntüyü de içeren yayıncılık üzerine tartışmalar ancak yapıldı (Aziz, 1981, s. 115-116). Nihayet 1964 yılında 359 sayılı yasayla TRT kuruldu, sonrasında Türkiye'de televizyon yayıncılığı ile ilgili çalışmalar hız kazandı (Ünlüer, 2000, s. 47). Ayrıca, merkezi Ankara'da olması kararlaştırılan TRT'nin görevleri ve genel ilkeleri hem kanunla hem de anayasayla belirlendi.¹

Bu çalışmaların sonucunda, Türkiye'de televizyon yayıncılığı TRT'nin 31 Ocak 1968 tarihinde Ankara'da gerçekleştirdiği deneme yayınıyla resmen başlamış oldu. Başlangıçta üç gün (salı-çarşamba-perşembe) ve belirli saatlerle sınırlı olan yayınlar, 1 Ocak 1972'de 4 güne, 21 Haziran 1972'de 5 güne, 18 Mart 1974'te 6 gün 35 saate ve 24 Mayıs 1974'te haftada 7 güne çıkarıldı.² Televizyonun haftanın belirli günlerinde yayında

¹ "a) Radyo ve Televizyon postaları ile yurt içine ve yurt dışına radyo ve televizyon yayınları yapmak, b) Devlet adına yurdun çeşitli yerlerinde radyo ve televizyon istasyonları ve tesisleri kurmak ve işletmek, bunları genişletmek ve geliştirmek, c) Bu amaçla, gerektiğinde, kendi tesislerinde kullanılacak alet ve cihazlar ile ilgili araştırmalar yapmak veya yaptırmak; bunları kısmen veya tamamen imal etmek ve bunun için gerekli tesisleri kurmak, d) Bu kanunda gösterilen esaslar içerisinde, Milletlerarası Radyo - Televizyon, kuruluşları ve yabancı radyo - televizyon kurumları ile ilişkileri düzenlemek, e) Yayınların, kolayca anlaşılabilir bir dille yapılmasını sağlayıcı tedbirleri almak" Bakınız: TBMM Tutanakları, 359 Sayılı Kanun, No:1568, 29.02.1972, Resmî Gazete, 8.3.1972, Sayı: 14122.

² <https://www.trt.net.tr/kurumsal/kilometre-taslari>. Bkz: Esen, Selim, Olayların İçinden- Bir TRT Tarihi Denemesi, Ankara: Kanguru Yayınları, 2012; "TV Programı", Ulus, 3 Ocak 1970, s. 7.

olduğu dönemlerde, etkisinin oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Televizyonun belirli günlerle sınırlı olduğu zamanlar, halk televizyonu çok fazla ciddiye almamış; “bir süre sonra unutulacak ve hevesi alınacak bir icat” olarak görmüştü. Orta hâlli ailelerin çoğu, televizyonu “birkaç saatlik eğlence için hatırı sayılır derecede pahalı bir aleti almayı” gereksiz buluyordu (Tunç, 2022, s. 103-104). Ancak yayınların 1974 yılından itibaren her gün yapılmaya başlanması televizyonun kitleler arasında kabul görmesinde bir milat teşkil etti. Bu anlamda, 1974'ten sonra yavaş yavaş toplumun alışkanlıklarının ve eğlence anlayışının değişmeye başladığını söylemek yanlış olmayacaktır.

1970'lerin ikinci yarısından itibaren televizyon geniş kesimlere ulaşmaya başlamış ve oldukça olumlu tepkiler almıştı. Bu sayede, televizyonun öncelikle eğitim alanında ve eğlenme amaçlı kullanılabileceği fikri öne çıkmıştı. Spor, eğitim ve kültür gibi pek çok sahada program yapılması konusundaki görüşler ağırlık kazanmış, halk arasında da televizyona yönelik ilgi artmaya başlamıştı (*Hürriyet*, 7 Kasım 1974, s. 8; *Dünya*, 6 Kasım 1978, s. 1.; *Cumhuriyet*, 30 Aralık 1976, s. 6).

Özellikle kentli orta sınıfta kabul gören televizyon, radyonun egemenliğinden dolayı “radyonun resimlisi” olarak nitelendiriliyordu. Televizyon en çok da kırsalda büyük bir merak uyandırmış, televizyonu olan kişiler için bu önemli bir statü göstergesi hâline gelmişti. Örneğin, *Vizontele* filmi 1974 yılında Hakkâri'nin küçük bir kasabasına televizyonun gelmesini ve köylülerin şaşkınlığını konu alıyordu. Televizyonun gelmesi, filmde olduğu gibi kırsalda hem büyük bir heyecan yaratmış hem de onları kaygılandırmıştı (*Vizontele* Film, yön. Yılmaz Erdoğan ve Ömer Faruk Solak, 2000).

Öte yandan, televizyonunun yaygınlaşmasının toplumda bazı tepkileri de beraberinde getirmesi kaçınılmazdı. Örneğin, TRT'nin 1971 yılının sonundan itibaren yayınları arttırma kararı, “çocukların ders çalışmasına mâni olduğu” gerekçesiyle bazı seyirciler tarafından tepkiyle karşılandı. Yine de 1972 yılının son aylarına gelindiğinde, TRT'de 14 ilde TV yayınına geçilmiş, TV teçhizatı ve altyapısı ülke genelinde artmaya başlamıştı. (Türkiye'de Televizyon, *Milliyet*, 20.12.1971, s. 7) Bir yandan televizyon ülkenin dört bir yanında yaygınlaşırken, bu yeni icadın olumlu ve olumsuz etkileri de toplumda tartışıldı (Mehdi Zıt, *Ulus*, 7 Ocak 1970, s. 2; *Hürriyet*, 18 Ocak 1974, s. 8; *Hürriyet*, 3 Şubat 1974, s. 3; “Oktay Akbal, *Cumhuriyet*, 14 Şubat 1975, s. 2).

Ayrıca, renkli televizyonun Türkiye'ye getirdiği ekonomik maliyet ve zararları üzerine de tartışmalar yapıldı (Mahmut Öngören, *Cumhuriyet*, 20 Ocak 1975, s. 10). Nitekim 1975 yılında yayınlanan *Televizyon Çocuğu* filmi, televizyonun bu etkisini trajikomik bir şekilde ekrana getirir. Filmde başrol oyuncusu Müjdat Gezen'in “televizyon hastalığına yakalanması”, izlediği karakterlere bürünmesi ve gerçek hayatla televizyonu birbirinden ayıramaması televizyonun toplum üzerindeki etkisine dair önemli ipuçların sunmaktadır. Filmdeki diyaloglarda, televizyon bağımlılığı içki, kumar bağımlılığı gibi sorunlarla eşdeğer gibi görülmüş, bunun tedavi edilmesi gerektiği mesajı açık bir şekilde verilmiştir (*Televizyon Çocuğu*, yön. Aram Gülyüz, 1975).

Yine de tüm eleştiriler televizyonun eğlenceyle özdeşleşmesinin önüne geçemedi. 1970'li yıllarda geniş kitleler için eğlencenin adı evde veya komşuda toplanarak televizyon izlemek hâline gelmeye başladı. Nitekim eğlence anlayışı da çay bahçelerinden, gazinolardan ve parklardan evlere doğru taşındı. Televizyonda yayınlanan müzik, spor, eğitim, siyaset programları, günlük hayata dair programlar ve çocuk yayınları çeşitli kitleler tarafından takip edilirken, özellikle eğlence programları büyük bir takdir topladı. Yılbaşı programları, yarışma programları, Eurovision yarışmaları, müzik, skeç ve showları kapsayan eğlence içerikli programlar 1970'li yılların eğlence anlayışında oldukça köklü değişimleri beraberinde getirdi. Yine, yerli ve yabancı dizilerin yanı sıra sinema salonlarından evlere taşınan filmler yepyeni bir eğlence

anlayışının kapısını açtı. Bu anlamda, bu makale 1970'li yılların eğlence anlayışını söz konusu dönemin televizyon programları üzerinden incelemeyi hedeflemektedir. Yine, çalışma dönemin gazeteleri ve TRT arşivi üzerinden 1970'li yıllarda kökten değişmeye başlayan eğlence anlayışını irdelemeyi ve televizyonun bundaki rolünü analiz etmeyi amaçlamaktadır.

1. Eğlencenin Adı Televizyon: 1970'li Yıllarda Eğlence Programları

1968 yılında yayına başlamasından itibaren, özellikle 1970'li yıllarda televizyon halkta büyük bir ilgi uyandırmış, televizyonun eğlence anlayışını kökten değiştireceği anlaşılmıştı. 1970'li yıllarda televizyon insanların hayatına girdikten sonra eğlence televizyon ile özdeşleşmeye başladı. Halkı televizyonun başına bağlayan programlardan biri de eğlence türü programlardı.

Eğlence programları içinde en çok müzik yayınları ve yarışma içerikli programlar ilgi gördü. 1973 yılında yayınlanan *Biz Bize, Tele-Pazar*, 1974'te sunuculuğunu Cenk Koray'ın yaptığı *Telekutu* adlı yarışma izleyiciler tarafından sevildi. 1973 yılında yayınlanan *Hangisi Doğru* ve *Talih Kuşu* sevilen yarışma programları arasındaydı. 1976 yılında ise *Hafta Sonu* adlı müzik ve eğlence programı büyük ilgi gördü. Söz konusu program öğlen 15.00 ile 20.00 arasında yayına girmiş, müzik ve her türlü eğlenceyi izleyicilere sunmuştu. Benzer şekilde, *Ekranın İçinden, Bizden Size, Gülünüz Güldürünüz* diğer eğlence içerikli programlar da öne çıkıyordu (Prof. Dr. Temuçin Faik Ertan İle Yapılan Sözlü Mülakat, 27 Mart 2023; Prof. Dr. Mesut Çapa İle Yapılan Sözlü Mülakat, 1 Mart 2023; Hürriyet, 1 Aralık 1976, s. 8).

Yine, bir diğer eğlence programı 1978 yılında yayınlanmaya başlayan sunuculuğunu Mehmet Ali Erbil ve Derya Baykal'ın yaptığı *Sihirli Lamba* oldu. Ayrıca, 1979 yılında Perran Kutman ve Müjdat Gezen'in sunduğu *7 Tepeden*, Halit Kıvanç'ın sunduğu *Zaman Zaman İçinde* ve Altan Erbulak'ın sunduğu *Cumartesi Gecesi*, 1970'li yılların eğlence programlarının başında geldi. Bu eğlence programlarının içeriği her türlü müzik, şarkı ve skeçten oluşuyordu (<https://www.trtizle.com/trtarsiv>).

1970'li yıllarda halkı eğlendirme amaçlı programlardan bir diğeri de bilgi yarışmalarıydı. *Bildiklerimiz, Gördüklerimiz ve Duyduklarımız* adlı bilgi yarışması oldukça yoğun bir ilgiyle karşılandı. *Bir Kelime Bir İşlem* adlı program, TRT'de yayınlanan ve çok beğenilen hem bilgi yarışması hem de eğlence programlarının başında geldi. Benzer şekilde, 1975 yılında TRT'de yayınlanmaya başlayan *Çarkıfelek* adlı yarışma ve eğlence programı, 1970'li yıllar boyunca Güner Ümit tarafından sunuldu. Ayrıca, magazin türünde yapılan programlar da halk tarafından oldukça beğenildi, belki de halkı gerçek yaşamın sorunlarından uzaklaştırdığı için büyük bir ilgi gördü. Örneğin, 1972-1974 yılları arasında yayınlanan ve Uğur Dündar tarafından sunulan *Yaşadığımız Günler* adlı magazin programı da takdir topladı. Bu tarzdaki programlarla, halkın eğlendirilmesi, oyalanması ve vakit geçirmesi amaçlandı (Çankaya, 2003, s. 127-128). Halkın bu programlara yönelik ilgisi ve alakası dikkate alınır, bu programların amacına ulaştığını söylemek mümkündür.

1970'li yıllarda televizyondaki eğlenceyle özdeşleşen bir diğer alan ise müzik ve dansı. Müzik programları ve çeşitli gösteriler, 1970'li yılların vazgeçilmez eğlence programlarının başında geldi. Cumartesi akşamları yayınlanan eğlence programlarında *Tolgahan Dans Grubu* seyirci tarafından beğenildi ve cumartesi gecelerinin vazgeçilmezi oldu. Gösteri programlarından sonra yayınlanan türkülerin ardından, Türk Hafif Müziği ve Türk Sanat Müziği sanatçısının sahne alması bir klasik hâline geldi. Sanatçıların icra ettiği çeşitli müzikler ve dans gösterilerinin yanı sıra skeçlere de bu yeni eğlence programlarında yer ayrıldı. Skeçli gösterilerin vazgeçilmezleri ise Ateş Böcekleri, Uğur

Böcekleri, Bal Arıları gibi gruplardı. Bunların yanı sıra, dans eden ve şarkı söyleyen İtalyan *Rafaella Carra Show* 1970'lerin unutulmaz eğlence programları arasındaydı (Tunç, 2022, s. 130-131).

1970'li yıllardaki kadınlara yönelik gündüz programları da kadınlar arasında önemli bir kitleye hitap etti. 1973 yılında yayınlanmaya başlayan *Kadın ve Ev*, kadınlara yönelik bir dizi programdı. 1974 yılında *İşte Hayat* adlı magazin içerikli program yayınlandı. Öte yandan, 1970'li yıllarda televizyon yoluyla halk da sesini duyurmaya başlamıştı. Söz konusu yıllarda Türkiye'nin gerçekliğini yansıtan *Almanya'dan Mektup Var* adlı program vesilesiyle Almanya'daki işçiler seslerini duyurmuş, yaşadıklarını ifade etme fırsatı elde etmişlerdi. Öte yandan, bu yıllarda başlayan birçok kişinin katıldığı tartışma programları kültürü de televizyon aracılığıyla başladı. *Forum* adlı tartışma programı buna örnek gösterilebilir (Hürriyet, 16 Şubat 1974, s. 8).

1970'li yıllardaki eğlence programlarının farklı kesimlere hitap eden çeşitli içeriklere sahip olduğu görülmektedir. Örneğin, kadın ve çocuklara yönelik eğlence programlarının yanı sıra *Köy Odası* ve *Dağarcık* (1973) ile köylüye ve kırsal kesime ulaşılmaya çalışıldı. *Sahnelerimizden* adlı on beş günde bir yayınlanan tiyatro içerikli sanat programı ile sanatseverlere hitap edildi. 1978 yılında yayınlanmaya başlayan *Dağarcık*, *Köy Kahvesi* ve *Anadolu'ya* adlı programlar, köylü izleyiciye tarımsal üretim ve ürettiklerini pazarlama konusunda bilgiler veriyordu. *Yaşamın Edebiyat* adlı program gibi kültür ve edebiyat ağırlıklı programlara da yer verildi. Televizyon Çocuk Yayınları Şubesi tarafından hazırlanan ve çocuklara yönelik müzik içerikli yayınlar yapan *Müzik Şöleni* programı da televizyon izleyicisini eğlendiren ve sevilen programlardan oldu (Hürriyet, 18 Kasım 1977, s. 10; "TV'de Bugün", Hürriyet, 7 Kasım 1976, s. 8; "Günün TV Programı", Dünya, 16 Kasım 1978, s. 6.; "Televizyon", Cumhuriyet, 30 Aralık 1976, s. 6). *Kaktüs Çiçeği*, *Cengiz Han'ın Bisikleti* ve *Yağmur Sıkıntısı* adlı tiyatro oyunları *Televizyonda Tiyatro* adıyla 1973 yılı boyunca gösterildi. (Çankaya, 2003, s. 129-153) Bunların yanı sıra, dünyadaki yeni buluşları ve bilimsel alandaki gelişmeleri aktaran *Bilim Dünyası* programı da öne çıktı (Vatan, 23 Mayıs 1975, s. 8).

Görüldüğü üzere, eğlence içerikli programlar halkta önemli bir karşılık bulmuş, 1970'lerin eğlence anlayışını kökten değiştirmeye başlamıştı. Seyirciyi ekran karşısına kilitleyen müzikler, skeçler, yarışmalar ve kapsamlı gösteriler ilgi gördükçe, eğlencenin adresi televizyondaki programlar olmaya başladı. Bu bakımdan, televizyonun 1970'li yıllarda toplumun eğlence anlayışında ve alışkanlıklarında köklü değişikliklere neden olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

2. Başka Hayatlara Olan Merak: 1970'lerde Hayatımıza Giren Diziler

1970'li yıllar, televizyonla birlikte dizilerin ve birçok karakterin de hayatımıza girdiği yıllar oldu. Reyting, izlenme payı gibi özel televizyonlarla birlikte tanışılan kavramlar yokken TRT oldukça kapsamlı yayınları seyirciye sundu. Diziler 1970'li yıllarda kitleleri kendisine çekmeyi başarmıştı. Klasik edebiyat uyarlamalarında ve nitelikli dizi filmlerde İngiliz egemenliği, aksiyon macera ve komedi dizilerinde Amerikan egemenliği kendini gösterdi.

Türk televizyonunun ilk dizisi 1973 yılında yayınlanan on üç bölümden oluşan ve haftada bir yayınlanan *Hayattan Yapraklar'*dı. Yönetmenliğini Gürol Gökçe'nin yaptığı bu dizinin her bölümü farklı bir yazar tarafından yazılmıştı. Türkiye'nin en fazla beğeni toplayan dizisi ise 1974 yılında yayınlanmaya başlayan *Kaynanalar* dizisi oldu. Türkiye'de sitcom'un da ilk örneği olarak kabul edilen *Kaynanalar* dizisi, Anadolu'dan Ankara'ya göç eden Nuri Kantar ve ailesinin yaşamlarını konu alıyordu (Hürriyet, 1 Aralık 1974, s. 8; Hürriyet, 16 Mart 1975, s. 8; Milliyet, 10 Kasım 1977, s. 10; Dünya, 17 Aralık 1978, s. 4).

1974 yılında yayınlanan *Yüklü Atı* dizisi ise bir sezon süren ikinci televizyon dizisi oldu. Bu dizileri 1974 yılında yayınlanan *Sokak Şarkıcıları*, *Ahududu* ve *Hartlineden Hititlere* dizileri izledi.

1975 yılında yayınlanan, *Aşk-ı Memnu*, *Diyet*, *Ferman*, *Pembe İncili Kaftan*, *Topuz*; 1976'da yayınlanan *Darısı Başınıza*, *Caniko*; 1977'de yayınlanan *Seyahatname*, *Annemi Hatırlıyorum*, *Hakem Seyfi Dalmaz*, *Şıpsedi*, *Çözülme*, *Bir Yürek Satıldı*, *Oynaş*, *Çok Sesli Bir Ölüm*, *İstanbul*, *Bir Adam Yaratmak*; 1978'de yayınlanan *Bağrıyanık Ömer ile Güzel Zeynep*, *At Gözlüğü*, *Denizin Kanı*, *Bizim Sınıf*, *Giyim Kuşam Dünyası*, *Evdekiler*, *Bir Kadının Penceresinden* ve 1979 yılında yayınlanan *Yorgun Savaşçı*, *Paranın Kiri*, *Tatlı Çarşamba*, *İbiş'in Rüyası*, *Bir Ceza Avukatının Anıları: Emekli Başkan TRT'de yayınlanan yerli diziler olarak öne çıktı (TRT Arşiv: <https://www.trtizle.com/trtarsiv>). Yerli yapımlar Amerikan ve İngiliz dizilerine göre pek akılda kalıcı olamadı. En çok hatırlanan *Kaynanalar* olurken, 13 bölümden oluşan *Aşk Memnu* dizisi de büyük bir ilgi gördü (Vatan, 24 Mayıs 1975, s. 8; Prof. Dr. Temuçin Faik Ertan ile Yapılan Sözlü Mülakat, 27 Mart 2023; Prof. Dr. Mesut Çapa ile Yapılan Sözlü Mülakat, 25 Mart 2023).*

1970'li yıllarda yerli dizilerin yanı sıra Batı'dan uyarlanan diziler Türkiye'nin ana gündemi haline geldi. 1974 yılından itibaren televizyonda yerli yapımlar diziler arttırılmaya çalışıldı, fakat tüm çabalara rağmen yayınların yüzde kırkını yabancı yapımlar oluşturdu. Televizyonda yayınlanan dış kaynaklı diziler ve dizi programların (belgeseller, müzik, eğlence ve magazin) büyük bir çoğunluğu Amerikan uyarlaması olmakla birlikte, İngiltere ve Fransa'dan alınan yapımlar da ağırlık kazandı. Neticede, dizi sektöründe Amerikan kültürünün yanı sıra Avrupa kültürünü yansıtan diziler de yapıldı. *Leonardo*, *Dünya Klasikleri* ve *Sefiller* sı bunların başında geldi (Çankaya, 2003, s. 131-132).

1973 yılına gelindiğinde TRT'de yayınlanan televizyon yapımlarının üçte biri dışarıdan alınan programlardı. 1972'den itibaren özellikle Amerikan kaynaklı diziler artmaya başladı. Batı'dan uyarlama olan bu diziler, TRT'de Türkçe dublajlı olarak gösterildi (TRT Arşiv).

1970'lerin kült dizilerinden birisi *Kaçak* dizisi oldu. Amerika'dan uyarlama olan bu dizi, 1974-1977 yılları arasında geniş kitleleri ekran başına bağlamayı başardı (Hürriyet, 8 Kasım 1974, s. 8). Yine, karısını öldürmekle suçlanan bir doktor olan ve sürekli polislerden kaçmanın bir yolunu bulan Richard Kimble ile peşindeki kötü polis, yıllarca ekran başındaki seyirciyi soluksuz bıraktı (Vatan, 29 Mayıs 1975, s. 8). Türk seyircisinin ilk tanıştığı polisiye dizilerden biri ise *Komiser Kolombo* oldu. Amerikan yapımı olan bu dizi, yoksullar arasında işlenen gerçekçi cinayetleri değil zenginlerin dünyasında yaşayan zeki katilleri konu edinmişti. *Komiser Kolombo*'yu diğer polisiye dizilerden ayıran özellik ise katilin kim olduğu sorusu üzerine değil Kolombo'nun katili nasıl bulacağı sorusu üzerine kurulmuş olmasıydı. *Söz Savunmanın* adlı Amerikan uyarlaması dizi de büyük ses getirdi (Cumhuriyet, 14 Eylül 1974, s. 5).

Yine, en uzun süre yayınlanan batı dizisi *Bonanza*, Cartwright ailesi ve yaşadıkları çiftlik olan Ponderasa ile toplumda geniş bir kitleyi etkiledi. İlhamını vahşi batıdan alan ve insanlar kadar atların, sığır sürülerinin, kovboy şapkalarının ve barların başrolde oynadığı bu Amerikan dizisi, 1970'lerin sonuna damga vurdu (Hürriyet, 29 Aralık 1977, s. 10). Ayrıca, 1978 yılında yayınlanmaya başlayan *Dallas* dizisi (1978-1991), toplumsal hayattaki alışkanlıkları dizayn etmeye başlamış, geniş kitleleri etkisi altına almıştı. Dizilerin hiçbirisi *Dallas*'taki karakterler kadar iyi hatırlanmadı. *Dallas*, yayınlandığı sırada, hayat durma noktasına gelmiş, sokaklarda kimse kalmamış, ertesi gün okullarda, iş yerlerinde seyredenler seyredemeyenlere *Dallas*'ı anlatmış, diziyi izlemek bir gelenek haline almıştı (Tunc, 2022, s. 121-124; Prof. Dr. Hakan Uzun ile Yapılan Sözlü Mülakat, 3 Ocak 2023).

1970'li yıllarda TRT'de yayınlanan Batı'dan uyarlama dizilerin bazıları ise şu şekildeydi: *6 Milyon Dolarlık Adam*, *Arsen Lupen*, *Aşk Gemisi*, *Atlantis'ten Gelen Adam*, *Banacek*, *Bataklık*, *Çarli'nin Melekleri*, *Doktor Kim*, *Dük Caddesi Düşesi*, *İhtiyar Delikanlı*, *İyi Dost*, *Jack*, *Jane Eyre*, *Kaptan Onedin*, *Kong Fu*, *Lassie*, *Laverne ve Shirley*, *Logan'ın Kaçışı*, *San Fransisko Sokakları* (1972-1977), *Sihirbaz*, *Tatlı Cadı*, *Tatlı Sert*, *UFO*, *Uzay Yolu*, *Komiser Kolombo*, *Kaçak ve Söz Savunmanın*, *Pasaklı Sally*, *Tatlı Sert*, *Küçük Ev*, *Kadın Polis*, *Görevimiz Tehlike*, *Mc Millan ve Karısı*, *Zengin ve Yoksul* (Vatan, 23 Mayıs 1975, s. 8.; Hürriyet, 9 Kasım 1974, s. 8; "Cumhuriyet, 10 Eylül 1974, s. 5; Dünya, 10 Aralık 1978, s. 4.; Milliyet, 26 Kasım 1977, s. 10).

Akılda kalıcı olan ve en çok beğenilen diziler ise *Küçük Ev*, *Kaçak*, *Tatlı Cadı*, *Görevimiz Tehlike*, *Avukat Petroçelli*, *McMillan ve Karısı* idi. Yoksul bir ailenin başlarından geçen olaylardan oluşan *Küçük Ev*, her bölümde seyircilerin gözlerine ağlamaktan kan çanağına çeviriyordu. *Küçük Ev* her bölümde ağlatırken, külâhlı siyah şapkasıyla bir süpürgeye binen *Tatlı Cadı* seyirciyi güldürmesiyle ünlendi. *Bu kaset 10 saniye içinde kendini yok edecektir* cümlesini hafızalara kazıyan dizi *Görevimiz Tehlike* oldu. Avukat Petroçelli katilleri bulmuş, cinayetleri aydınlatmış, McMillan ve karısının maceraları halkı heyecanlandırmıştı. Halkın ilk kez bilimkurguyla tanıştığı dizi ise *Uzay Yolu* olmuştu. (Tunç, 2022, s. 115-121; Vatan, 23 Mayıs 1975, s. 8; Cumhuriyet, 13 Eylül 1974, s. 5; Hürriyet, 10 Kasım 1974, s. 8). Görüldüğü üzere, Batı'dan uyarlama diziler seyirciler tarafından daha fazla beğenilmiş, televizyon farklı ülkelerdeki farklı karakterleri evlere taşıyan ve uzak kültürleri yakın eden bir araç hâline gelmişti.

TÜİK verilerine göre dizilerin yayınlandığı saatte, Türkiye'de nüfusun çok büyük bir oranının bu dizileri izlediği görülmektedir (<https://data.tuik.gov.tr>). Zira dizilerin yayınlandığı sırada sokakların boşaldığı ve hayatın durduğu da düşünülürse, bu dizilerin ne denli ilgi gördüğü anlaşılabilir. Aynı zamanda, 1970'li yıllarda televizyonla birlikte komşuda toplanarak TV izleme kültürü de hesaba katılırsa, izlenme oranlarının resmi istatistiklerden çok daha fazla olduğu düşünülmelidir.

3. Radyodan Sonra Görsel Bir Şölen: Yılbaşı Eğlence Programları

1970'ler, televizyonun radyonun egemenliğini geride bıraktığı ve hızla yaygınlaştığı yıllar olarak iz bıraktı. Televizyonun radyonun yerine ikame edildiği alanların başında her yılın sonunda yayınlanan yılbaşı eğlenceleri geliyordu. Eskiden radyoda ağırlıklı olarak yapılan yılbaşı eğlenceleri, 1970'lerin ilk yarısında hem radyo hem de televizyon ile paylaşılmış, fakat göze de hitap etmesinden dolayı televizyondaki yılbaşı programları çok daha büyük bir ilgi uyandırmaya başlamıştı (Vatan, 31 Aralık 1975, s. 4). Esasında, televizyonun birçok alanda radyonun devamı veya bir üst seviyesi gibi karşılandığı da görülmektedir.

1970'li yıllarda yılbaşında eğlenmek, televizyon izlemek ve televizyondaki yılbaşı programları ile eşdeğer hâle gelirken yılbaşını evde televizyon karşısında kutlamak bir klasik olmaya başladı. Yılbaşı gecesindeki programlarının içeriği, kimlerin hangi saatte çıkacağı ve program akışı 30 veya 31 Aralık gününün gazetesinde yayınlandı ve yılbaşı gecesine geniş bir sayfa ayrıldı (Vatan, 31 Aralık 1977, s. 8; Milliyet, 31.12.1970, s. 8.; Vatan, 30 Aralık 1977, s. 5; Dünya, 31 Aralık 1978, s. 6.; Cumhuriyet, 31 Aralık 1974, s. 6).

1970 yılındaki yılbaşı programında, Bedia Akartürk, Neşet Ertaş, Zülfü Livaneli, Ayten Alpman, Semiramis Pekkan ve Barış Manço sahne aldı. (TRTizle Arşivi) 1973 yılında, radyo sabaha kadar yılbaşı programı yaparken, televizyonda 11 saatlik *Yılbaşı Özel Programı* yayımlandı (Milliyet, 30.12.1973, s. 1). 1973 yılından sonra her yılbaşı gecesini *Yılbaşı Özel Programı* ekrandan seyirciye sunuldu. Yılbaşı programlarının planı gazetelerde yılın son gününde detaylı bir şekilde ilan edildi. Örneğin, 1974 yılında Hoş

Geldin Yeni Yıl adlı yılbaşı programında Hafif Batı Müziğinin önde gelen sanatçılarından Esmeray, Semiramis Pekkan, Seyyal Taner sahne alırken, gece 3.00'e kadar müzik yayınları, köçek gösterisi, oyun havaları devam etti (Cumhuriyet, 31 Aralık 1974, s. 6).

1975 ve 1976 yıllarındaki *Yılbaşı Özel Programı* da müzik, dans, skeç ve çeşitli gösterilerden oluşuyordu ve oldukça yoğun bir içerikle seyirciye sunuldu (Vatan, 31 Aralık 1975, s. 4; Cumhuriyet, 31 Aralık 1975, s. 6; Cumhuriyet, 31 Aralık 1976, s. 8). Ayrıca, 1977'de yapılan *Yılbaşı Özel Programı*'nda Zeki Müren, Ajda Pekkan, Nükhet Duru, Seyyal Taner ve Nil Burak sahne almış, sanatçıların hangi şarkıları söyleyeceği ve saatleri günün gazetelerinde yayımlanmıştı. *Yılbaşı Özel Programları*, Türk Halk Müziği, Türk Sanat Müziği, Hafif Batı Müziği sanatçılarının canlı performanslarının yanı sıra skeçler, danslar ve çocuklara yönelik etkinlikleri kapsıyordu (Vatan, 31 Aralık 1977, s. 8; Hürriyet, 31 Aralık 1977, s. 10). 1978 yılındaki yılbaşı eğlence programı da benzer bir içerikle halka sunuldu (Dünya, 25 Aralık 1978, s. 4). Başka bir ifadeyle, yeni yıla eğlenerek girmek bu programlarla özdeşleşmeye başladı.

1970'lerde televizyonla başlayan yılbaşı eğlencesi geleneği, siyasete de sirayet etmiş, ülkede tartışılan bir konu hâline gelmişti. Örneğin, televizyonla birlikte 1970'lerden itibaren yaygınlaşmaya başlayan yılbaşı eğlencesi geleneği, Millî Selamet Partisi (MSP) lideri Necmettin Erbakan tarafından Türk milletinin örf ve anelerini zedelediği gerekçesiyle sert bir şekilde eleştirildi. Erbakan, TRT Genel Müdürlüğüne gönderdiği bir mektupta, yılbaşı programlarını, "Batı taklitçiliğinin kötü bir örneği" olarak nitelendirdi (Milliyet, 01.10.1980, s. 7; TRT Arşivi, <https://www.trt.net.tr/kurumsal/kilometre-taslari>).

Buradan hareketle, televizyonun siyasetin de bir malzemesi olmaya başladığını ve politizasyon sürecinin başladığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Televizyon izleyerek kutlama geleneği yalnızca yeni yıllarla sınırlı kalmadı. Nitekim dinî ve millî bayramlarda ve tatillerde de televizyonda özel yayınlar yapıldı. Örneğin, Ramazan ve Kurban bayramlarında dört günlük özel bayram programları yayınlandı (Milliyet, 22 Kasım 1977, s. 10; Hürriyet, 4 Ocak 1974, s. 8).

Yılbaşı eğlencelerinin vazgeçilmez bir unsuru da elbette ki günümüzde de varlığını sürdüren Millî Piyango çekilişleriydi (Milliyet, 31.12.1970, s. 5). Televizyondaki yılbaşı eğlenceleriyle özdeşleşen dansöz gösterisi ise 1970'ler boyunca yılbaşı programlarında yer almamış, ilk kez 1980 yılında Nesrin Topkapı'nın yılbaşı gecesi sahneye çıkması ile başlamıştı (<https://www.trt.net.tr/kurumsal/kilometre-taslari>).

Başka bir deyişle, 1970'li yıllardaki yılbaşı eğlence anlayışında danstan ziyade müzik ve showları içeren yılbaşı programlarının kabul gördüğünü, halk arasında yılbaşını televizyon karşısında geçirmenin önemli bir gelenek hâline gelmeye başladığını söylemek mümkündür.

4. Gazino ve Çay Bahçelerinden Eve Taşınan Eğlence: 1970'lerde Müzik Yayınları

1970'li yıllarda eğlenceyle özdeşleşen bir diğer yapım ise müzik programları oldu. Müziğin eğlence olarak görülmesine önemli hizmetler sunan radyo, önce televizyonla birlikte müzik yayınlarına devam etti; zamanla yerini ağırlıklı olarak televizyona bıraktı. 1970'li yıllarda, bu geleneği başlatan radyonun yerini yavaş yavaş televizyon aldı. Televizyon ekranındaki Türk Sanat Müziği, Halk Müziği ve Hafif Batı Müziği eğlence programlarının vazgeçilmez bir unsuru olmakla kalmadı, kitleler tarafından yoğun bir şekilde izlendi. Örneğin, 6 Ekim 1975 tarihinde yayınlanan TRT'nin günlük bir programında Türk Sanat Müziği, Türk Halk Müziği, Hafif Batı Müziği ve Klasik Batı

Müziği türlerine yer verildi. TRT'deki bu müzik çeşitliliği, radyoda yayınlanan caz müziği, Türkçe sözlü hafif müzik, türküler, dünya müziği ve çağdaş müzik ile daha da zenginleşti. On beşer dakikalık ve yarım saatlerle yayınlanan bu farklı tarzdaki müzikler, 1970'li yıllardaki eğlence hayatının vazgeçilmez bir parçası olmuştu (Milliyet, 06.10.1975, s. 14.; Vatan, 21 Mayıs 1975, s. 8; Cumhuriyet, 30 Eylül 1975, s. 6; Hürriyet, 14 Kasım 1977, s. 10). Bu denli çeşitli müzik yayınları, dönemin çok sesli ve kozmopolit yapısına dair ipuçları sunmaktadır.

Müzik yayınlarının yanı sıra televizyondan yayınlanan müzik festivalleri de ilgi çekiyordu. Örneğin, 10 Mart 1973 tarihinde San Remo Müzik Festivali, Eurovision aracılığıyla naklen yayınlandı (<https://www.trt.net.tr/kurumsal/kilometre-taslari>). Yine, 1976 yılında düzenlenen Cannes Festivali'ne dair gelişmeler televizyonda ayrıntılı bir şekilde yer aldı (Vatan, 28 Mayıs 1975, s. 8).

1970'ler, aynı zamanda Anadolu Rock Müziği'nin yükselişe geçtiği Moğollar, Cem Karaca, Barış Manço gibi isimlerin parladığı yıllar oldu. Bu isimlerin gerek giyim kuşama gerek tarzları gerekse de yaptıkları müzikler popüler kültürün önemli bir unsuru olmuş, toplumun geniş kesimleri tarafından kabul görmüştü (Coşkun, 2019, s. 32-33). Barış Manço'nun *Dağlar Dağlar* albümü, Moğollar grubunun *Anadolu Pop* ve *Düm-Tek* albümleri 1970'li yıllara damgasını vurdu (Hürriyet, 13 Aralık 1976, s. 8). 1976 yılında Cem Karaca'nın çıkardığı *Beni Siz Delirttiniz* adlı albüm oldukça büyük ilgi gördü (Hey, 26 Nisan 1976, Sayı 24, Yıl 6, s. 1). Alpay'ın *Fabrika Kızı*, Erkin Koray'ın *Fesuphanallah* albümü halk arasında çok sevildi, daha sonra on yıllar boyunca farklı kuşaklar tarafından keşfedilmeye devam etti (Bengi, 2022, s. 120-121).

Müzik türlerinden biri olan ve geniş halk kitlelerinin kasetler yoluyla dinlediği Arabesk müzik 1970'li yıllar boyunca sansüre maruz kalırken 1980'lere kadar yer altında ilerledi. Köyden kente göç, yoksulluk, gecekondu kültürü ve toplumsal ve sosyal koşulların bir ürünü olan arabesk müzik, 1970'lerin sonunda yavaş yavaş açığa çıkmaya başladı. 1975 yılında yayınlanan *Batsın Bu Dünya* filmi arabeskin simgesi haline geldi. Yine, 1978 yılının aralık ayında Arabesk şarkıları ile ün kazanan Orhan Gencebay, ilk kez televizyon ekranlarında şarkı söyledi (<https://www.trt.net.tr/kurumsal/kilometre-taslari>; Prof. Dr. Temuçin Faik Ertan ile Yapılan Sözlü Mülakat, 27 Mart 2023). Söz konusu yıllarda arabesk müziğe dair yasağın boyutlarını Tunç şu şekilde ifade diyordu: "*Arabesk kesinlikle yasaktı, TRT için Orhan Gencebay diye bir müzisyen yaşamıyordu. Öylesine yasaktı ki, herhangi bir yerli filmde ezkaza bir arabesk şarkı varsa o bile kesilirdi*" (Tunç, 2022, s. 133).

Görüldüğü üzere, 1970'li yıllarda televizyon ciddi bir sansüre maruz kalmış, hükümetlerin televizyonu etkisi altına alma çabaları daha o yıllarda hissedilir hale gelmişti. Yine de arabesk müziğin ilerleyişi durdurulamamış, kitleleri harekete geçiren bir misyon üstlenmişti.

Müzik programlarının içinde en çok ses getirenlerden bir diğeri ise pazar günleri yayınlanan geniş müzik yayınlarıydı. 1970'li yıllarda TRT'nin pazar günleri yayınladığı pazar konserleri bir klasik olarak algılanmaya başladı. Bu konserlerde, daha çok Klasik Batı Müziği izleyicilere sunuldu. 1970'li yıllarda Hikmet Şimşek tarafından sunulan bu müzik programları ile Batı müziğinin klasik eserleri Türk halkına tanıtıldı ("*Televizyon*", *Cumhuriyet*, 26 Aralık 1976, s. 6). Fakat Türk halkındaki karşılığına bakılacak olursa, klasik müzik sınırlı bir kitle tarafından kabul gördü. Pazar günleri yayınlanan klasik müzik programları halk arasında çok fazla ilgi görmedi, fakat yine de tek kanal olmasından dolayı bu programlar belirli bir seyirci kitlesine ulaşabildi.

1976'dan itibaren hafta sonları yayınlanan müzik yayınları, gündüz kuşağı formatında bir içerik şeklinde sunuldu. Nitekim cumartesi günleri yayınlanan *Hafta Sonu*

ve pazar günleri yayınlanan *Pazar Televizyonu* adlı programlar geniş bir izleyici kitlesine hitap etti. Bu programlar Hafif Batı Müziği, Halk Müziği, Türk Sanat Müziği, Pop ve Hafif Türk Müziği gibi çeşitli müziklerin yanı sıra kısa süreli kültür, eğitim, belgesel, yarışma, güldürü ve eğlence, canlı yayınlar, spor ve haberleri içeren mozaik bir yapıdaydı. Yaklaşık 5-6 saat süren bu programlar daha çok müzik yayınları sunmuş ve halkın “apolitize edilmesi” gibi bir misyon üstlenmişti (Çankaya, 2003, s. 141-142; Prof. Dr. Hakan Uzun ile Yapılan Mülakat, 3 Ocak 2023; Vatan, 5 Haziran 1975, s. 8). Aynı zamanda, bu konserler zaman zaman dünyadaki ve Türkiye’deki çeşitli konserleri de halka canlı olarak sundu. Örneğin, İstanbul’da düzenlenen Müzik Festivali izleyicilere TRT ekranlarından canlı olarak gösterildi (Prof. Dr. Temuçin F. Ertan ile Yapılan Sözlü Mülakat, 27 Mart 2023).

Bu noktada apolitizasyon derken, devletin Batı müziğini halka verme amacının devletin bir yolla halkı Batı müziğine alıştırmaya çalışması olarak okumak daha doğru olacaktır. Batı’ya dair gizli hayranlığın müzik yoluyla anlaşılır hale geldiği bu yayınlar, önemli bir misyon üstlendi. Aynı zamanda, devletin o yıllarda herhangi bir reyting beklentisinin de olmadığı göz önünde bulundurulursa, bu müzik yayınlarının devletin toplumu bir manada biçimlendirmesi olarak yorumlamak yanlış olmayacaktır (Prof. Dr. Hakan Uzun ile yapılan Mülakat, 03.01.2023). Zira Batı müziği ve Batı kültürü o yıllarda da hâlâ Atatürk’ün getirdiği devrim anlayışının ve yüzünü Batı’ya dönmenin sembollerinden biriydi. Yine, Batı müziği 1970’li yıllarda, hızla yükselen Arabesk müziğin önünü kesmek için de teşvik edildi. Sonuç olarak, her ne kadar bu müzik programları, eğlendirme anlamında halkın bir kesimini memnun edemese de kendisinden beklenen misyonu yerine getirmiştir.

5. Müzik ve Televizyonun İşbirliği: 1970’lerde Eurovision Şarkı Yarışması ve Eğlence

Eurovision Şarkı Yarışması, Türkiye’nin popüler kültür alanının ana gövdesini oluşturan müzik ve televizyon sektörünün önemli bir ortaklığı olarak tanımlanabilir. Türkiye’nin Eurovision’a katılmasına giden sürecin altyapısı, TRT’nin 1973 yılında Eurovision Program Değişim Ağına üye olmasıyla başladı. Daha sonra, yarışmayla ilk temaslar dönemin popüler müzik dergileri aracılığıyla gerçekleşti. Bu süreçte gerek müzik dergilerinin gerekse de ülke kamuoyunun şarkı yarışmasına ilgisinin artmasında 1973 ve 1974 yıllarında birinci olan şarkıların popülerliği de önemli bir unsur oluşturdu. Nitekim 1973 yılının birincisi Anne-Marie David’in “Tu Te Reconnaîtras” şarkısı ve 1974’te birinci olan Abba’nın müzikseverler tarafından oldukça beğenilmesi, yarışmaya katılmaya yönelik ilgiyi arttırdı. Aynı zamanda, Eurovision Şarkı Yarışması’nın 1974 yılında TRT’de ilk kez canlı olarak yayınlanması, izleyicilerde büyük bir heyecan uyandırdı. Nitekim TRT bu alakadan sonra ulusal seçmelere katılmak için süreci başlattı (Akın, 2010, s. 123). Neticede, TRT’nin 12 Haziran 1974’te Eurovision’un aktif üyesi olmasıyla Türkiye’nin yarışma serüveni başlamış oldu (<https://www.trt.net.tr/kurumsal/kilometre-taslari>; Vatan, 13 Haziran 1974, s. 8; Vatan, 2 Haziran 1975, s. 8; Cumhuriyet, 27 Ekim 1974, s. 5). Türkiye, Eurovision Şarkı Yarışması’nda ilk kez 9 Şubat 1975 tarihinde Semiha Yankı’nın “Seninle Bir Dakika” şarkısıyla temsil edildi (TRT Arşiv; Milliyet Magazin, 16.03.1975, s. 13).

Uzun bir eleme süreci ve halkoylamasının sonucu olarak seçilen ve büyük bir beklentiyle gidilen yarışma Türkiye için büyük bir hüsrarla sonuçlandı ve Türkiye bu yarışmada sadece üç puan alarak sonuncu oldu. Tüm ülke gündemini meşgul eden ve halkın büyük bir anlam yüklediği bu yarışmanın sonucu büyük bir üzüntü yaratmakla kalmadı, talihsiz bir başlangıç olarak toplumsal bellekteki yerini aldı. İki yıllık aradan sonra Türkiye, 1978 yılında yarışmaya ikinci kez katıldı. Söz konusu yarışmada Nilüfer ve

Grup Nazar'ın "Sevince" şarkısı Türkiye'yi bu platformda temsil etti. Fakat bu yarışma da Türkiye için hazin bir şekilde sonuçlanmış, Nilüfer'in tüm popülerliğine rağmen Türkiye yarışmadan iki puan alarak yine sonuncu oldu. 1979 yılında ise Kudüs'te yapılacak yarışmadan son anda çekilen Türkiye, 1980 yılında Ajda Pekkan'ın "Petrol" şarkısıyla yarışmaya katıldı. Kısacası, Türkiye Eurovision şarkı yarışmalarında 1970'ler boyunca çok az puan alarak yarışmada sonlarda yer aldı (Milliyet, 27.10.1978, s. 10).

1970'li yıllardaki Eurovision yarışmalarının kamuoyunda uyandırdığı tepkilere bakıldığında, bu yarışmaya büyük bir önem atfedildiği anlaşılmaktadır. Nitekim yarışmadan önce katılacak kişi, eleme süreçleri, olası sonuçlar ve katılacak diğer adaylara dair birçok konu ayrıntılı olarak tartışılmış, kamuoyuna mal olmuştu. Örneğin, 1975 yılında Semiha Yankı'nın 13. Sırada yer almasının uğursuzluk olup olmadığına dair birçok tartışma yapılmış, yine şarkının Türkçe olmasının avantajları ve dezavantajları da ele alınmıştı (Milliyet, 16.03.1975, s. 13; Hayat, 13 Şubat 1975, Sayı 7, s. 1; Cumhuriyet, 22 Mart 1975, s. 6; Cumhuriyet, 23 Mart 1975, s. 1). Eurovision'da alınacak bir başarı, "Türkiye'nin Avrupa'ya açılmasının bir yolu" olarak da görüldü (Yener Süslü, Milliyet, 16.03.1975, s. 1-13). Buradan hareketle, Eurovision Yarışmasının Türkiye için adeta millî bir mesele hâline geldiğini iddia etmek yanlış olmayacaktır.

Neredeyse Eurovision yarışmasında alınacak sonuçlara "ulusal bir mesele" gibi bakıldığı ve yalnızca bir yarışmadan daha büyük anlamlar yüklendiği açıktır. Aslında bu da bu yarışmanın yalnızca bir müzik yarışması olmaktan çıkarak nasıl popüler kültürün bir ögesi olduğunu da ortaya koymaktadır. Yine, yarışmanın kitlesel bir tesir uyandırması ve kamuoyunda derin bir etki bırakması ile birlikte televizyonun kitleleri etkilemede ne denli etkili bir araç olduğu da anlaşılmıştır.

Eurovision'un yalnızca bir şarkı yarışması olmadığı ve daha derin anlamlar taşıdığı açıktır. Bu manada, Türkiye'nin Eurovision'a yüklediği anlam, Tunç tarafından şöyle betimlenir:

Avrupa'nın yanında, kendimizi zengin çocuğun bahçesine duvarın üstünden bakan yoksul çocuklar gibi hissettiğimiz yetmişli yıllarda, şeytanın bacağını kırmayı beklediğimiz ve her seferinde tap taze umutlar beslediğimiz en önemli yarışma Eurovision'du. Uzun yıllar boyunca sesimizi duyurmayı "biz de varız" demeyi bekledik (Tunç, 2022, s. 139-140).

Her ne kadar Türkiye bu yarışmada 1970'ler boyunca sonlarda yer alsada yarışmanın ülkeye birçok getirisi oldu. Yarışmaya ilk katılımın gerçekleştiği 1975 yılından itibaren 1980'ler boyunca, çok sayıda şarkıcı, müzisyen ve grup ilk kez seyirciyle buluşma fırsatı yakaladı, bu da müzik alanını ileri bir noktaya taşıdı. Televizyon açısından düşünüldüğünde ise Eurovision Şarkı Yarışması her yıl tekrarlanan önemli bir toplumsal hadiseye dönüşmüş, televizyon tarihinde oldukça kalıcı bir yer edinmişti. Aynı zamanda, söz konusu yarışma TRT'nin müzik alanında söz sahibi olmasında, müzisyenlerin ve yapımcıların TRT ile iş birliği içinde çalışmasında önemli bir rol oynadı (Akın, 2010, s. 122).

Bu açılardan yarışma, müzik alanına yeni bir renk ve soluk getirmekle kalmadı, aynı zamanda kitleleri ekran karşısına kilitleyerek televizyondaki eğlence anlayışına devrimsel bir yenilik kattı. Aynı zamanda, radyodan sonra televizyon yoluyla devam eden müzik geleneğine yeni bir boyut kazandırarak, televizyon ve müzik ortaklığının gelişmesine doğrudan katkı sundu.

6. Artık Her Evde Bir Sinema Olacak:³ Sinemalardan Evlere Taşınan Film Kültürü

³ Bkz: *Vizontole Filmi*, Yönetmen: Yılmaz Erdoğan, Ömer Faruk Sorak, Senaryo: Yılmaz Erdoğan, 2000.

1970'ler, sinema sektöründe köklü değişimleri beraberinde getirdi. Nitekim televizyon yayınlarının gelişmesi ve evlerdeki televizyon sayısının artmaya başlamasıyla, klasik sinema seyircisi salonlardan uzaklaşmaya başladı, neticede sinema salonlarındaki seyirci sayısı azaldı. Televizyonun gelişmesiyle sinema evlere taşınmış, artık "her evde bir sinema olmuştu" (Vizontele Filmi, yön. Yılmaz Erdoğan ve Ömer Faruk Sorak, 2000). Başka bir deyişle, bir kent eğlencesi olan sinemanın evlere taşınması, sosyal hayat ve eğlence anlayışında bir devrim etkisi yaratırken, alışılmış pratikleri kökten değiştirmişti.

Televizyonun yaygınlaşması en büyük darbeyi sinema sektörüne vurdu. Nitekim televizyonla birlikte, çeşitli dizi ve filmler izlenmeye ve sinema salonları boşalmaya başladı. 1974 yılından itibaren Türk edebiyatından uyarılma televizyon filmleri yayımlandı (Cumhuriyet, 27 Eylül 1974, s. 5). Aziz Nesin'in *Yaşar Ne Yaşar Ne Yaşamaz* ve Sait Faik'in *Kumpanya'sı* bu dönemde televizyon filmi olarak seyirciye sunuldu (Vatan, 24 Mayıs 1975, s. 8). Aynı zamanda, TRT'nin dışarıya sattığı ilk konulu film olan *Aşk Memnu*, Türk sineması adına büyük bir başarı olarak iz bırakanlar arasında yer aldı. Edebiyattan uyarılan *Aşk Memnu*'nun bu denli beğenilmesi, başka edebî uyarılma filmlerin yapılmasını teşvik etti. Nitekim bu filmden sonra, Ömer Seyfettin'in dört öyküsü *Topuz*, *Diyet*, *Ferman* ve *Pembe İncili Kaftan*, Ömer Lütfi Akad tarafından televizyona uyarlandı. Edebiyattan uyarılma yapımları, Reşat Nuri Güntekin'in *Sarıpınar*, Sait Faik Abasıyanık'ın *Müthiş Bir Tren*, Sabahattin Ali'nin *Hamenda Melek* ve Ahmet Hamdi Tanpınar'ın *Geçmiş Zaman Elbiseleri* izledi (Çankaya, 2003, s. 131-139; <http://www.bbc.co.uk/turkce/>; Vatan, 24 Mayıs 1975, s. 8).

Sinema salonlarında gösterilen Yeşilçam yani ana akım sinema filmleri bir süre sonra televizyonda yayınlanıyordu. "Televizyonda Sinema" başlığıyla yayınlanan filmler, sinemadan sonra televizyondan sunuldu (Cumhuriyet, 25 Aralık 1976, s. 6; Hürriyet, 17 Kasım 1977, s. 10; Cumhuriyet, 30 Eylül 1975, s. 6). Örneğin, Emely Williams'ın ünlü oyunundan sinemaya uyarılan *Ekinler Yeşerince* filmi, televizyonda başlayan sinema filmlerinin yalnızca biriydi (Vatan, 28 Mayıs 1975, s. 8). Yine, gece kulüplerinde çalışan kadınları konu alan *Damgalı Kadın*, ünlü kompozitör George Gerahwin'in yaşam öyküsünü anlatan *Mavi Rapsodi*, *Sevginin Bedeli*, *Klimanjoro'nun Karları* bu filmlerden bazılarıydı. Televizyondan yayınlanan sinema filmleri genellikle gece 21.30'da yayına girdi (Vatan, 2 Haziran 1975, s. 8; Vatan, 6 Haziran 1975, s. 8; Milliyet, 19 Kasım 1977, s. 10).

Bu filmlerin televizyonda yayınlanması için birtakım sansür ilkelerinden geçmesi gerekiyordu. Nitekim televizyonda yayınlanmadan önce denetçiler filmleri seyrederek, öpüşme ve sevişme sahnelerini kestirirdi (Tunç, 2022, s. 133). Bunda, söz konusu dönemin sosyo-kültürel ortamının bir sonucu olarak ortaya çıkan seks furyası ve erotik filmler de etkili oldu. *Civciv Çıkacak Kuş Çıkacak*, *Biz Böyle Severiz* gibi filmler erotik komedi tarzı filmler arasındaydı (Bengi, 2022, s. 73). Yine, söz konusu yıllarda sansür uygulanan ve televizyonda yayınlanması uygun olmayan filmler de oldukça fazlaydı. Yılmaz Güney'in yazdığı ve yönettiği *Arkadaş* filmi, Zeki Ökten'in *Düşman* ve *Sürü* adlı filmleri, Tunç Okan'ın *Otobüs* adlı filmi bunlardan bazılarıydı. Yine de televizyon vesilesiyle sinema evlere girmiş, bu da televizyonun eğlence hayatının vazgeçilmez bir unsuru olmasına hizmet etti.

7. Kitlelerin Yeni Eğlencesi Spor Programları

1970'li yıllar spor programları ve özellikle de futbol, eğlencenin bir başka çeşidi olmaya başladı. Nitekim kitleleri etkisi altına alan çeşitli spor programları, 1970'li

yıllardaki eğlence içerikli programlara benzer bir yapıdaydı. Başka bir deyişle, 1970'li yıllarda spor programları da eğlence programlarının bir çeşidi olarak görev yaptı.

Televizyonda yayınlanan gündüz kuşağı yayınları geleneği ilk kez spor programları yoluyla hayata geçti. 3 Mart 1974 tarihinde başlayan ve pazar günleri yayınlanan bu spor programı geniş kitlelere ulaşabilmek için önemli bir adım teşkil etti. Söz konusu dönemde TRT Genel Müdürlüğü yapan İsmail Cem'in ifadesiyle, *Telespor* programı kitlelere doğru kurulan köprüünün ilk tuğlası oldu (Cem, 2010, s. 60). Bu programda, daha çok naklen spor yayını, özellikle de futbol maçları canlı olarak izleyiciye sunulmuş, fakat yalnızca spor yayınlarıyla sınırlı kalmamış, güncel meselelere de yer ayrılmıştı. Yine, *Hafta Sonu* adlı program, spor, röportaj ve sohbetlerden oluşan "mozaik" yapıda bir içeriğe sahipti. Hedef izleyici kitlesinin oldukça geniş tutulduğu bu yayınlar, sonraki yıllarda kırsal kesime hitap eden birçok konuyu işleyen gündüz kuşağı programlarının temelini oluşturdu (Çankaya, 2003, s. 133). *Telespor* programının halkta bu denli ilgi görmesinde spora dair merakın yanı sıra spor-toto oynanması da rol oynadı (Milliyet, 31.12.1970, s. 8). *Naklen Yayın* programı da futbola dair içeriğe ve bunların genel değerlendirmesine yer verdi (Hürriyet, 6 Kasım 1974, s. 8).

Eğlence programları arasında spor programlarının önde gelmesinde, çeşitli maçların ekranlardan canlı olarak yayınlanması da önemli bir rol oynadı. Öncelikle, 13 Ocak 1973 tarihinde Türkiye-İtalya millî maçı ilk kez TRT aracılığıyla naklen yayınlandı. Galatasaray, Fenerbahçe ve Beşiktaş kulüplerinin maçları 1974'ten itibaren televizyonda verilmeye başladı, Fenerbahçe-Galatasaray futbol karşılaşması ilk kez 3 Mart 1974'te televizyondan canlı olarak yayınlandı (<https://www.trt.net.tr/kurumsal/kilometre-taslari>). 1970'li yıllarda Türkiye 1. Futbol Ligi, Avrupa Şampiyon Kulüpler Kupası gibi futbol programları yayın hayatına başladı (Hürriyet, 6 Kasım 1974, s. 8). Yine, futbolda düzenlenen dünya kupaları, Türk toplumunun futbola yönelik ilgisini daha da besledi ve büyük bir ilgiyle takip edildi (Vatan, 30 Aralık 1977, s. 5). Spor programları arasında Türkiye Ligi, Avrupa Ligi ve Dünya Kupaları en fazla ilgi gören programlar oldu (27 Mart 2023 tarihinde Prof. Dr. Temuçin F. Ertan ile Yapılan Mülakat).

Dünya kupası maçları 1970'li yıllardaki eğlence anlayışının vazgeçilmez bir unsuru hâline geldi. Örneğin, Brezilya'nın 1970 yılında dünya kupası şampiyonu olması Türkiye'de büyük bir yankı uyandırdı ve dünya kupaları sporseverlerin yakından takip ettiği gelişmelerden biri oldu. Bu tarihten itibaren 1970'ler boyunca dünya kupaları, kitleleri futbola sürükleyen önemli bir motivasyon olmuş, Türkiye'de de futbol alanında Brezilya'ya yönelik hayranlık artmıştı (Milliyet, 31.12.1970, s. 10). 13 Haziran 1974 tarihinde dünya kupası maçları TRT'den canlı olarak yayınlanmaya başlamış, bu yayınlar ve dünya kupasının uyandırdığı ilgi futbolun popüler kültürü besleyen önemli dinamiklerden biri olacağına ilk işaretini vermişti.

Futbolun yanı sıra diğer sporlar ve spora yönelik uluslararası müsabakalar da televizyon yoluyla geniş kitlelere ulaşabili. Örneğin, 1975 yılında Türkiye'de düzenlenen Kırkpınar Güreşleri televizyonda gösterildi (Vatan, 3 Haziran 1975, s. 8). Yine, 6 Ekim 1971 tarihinde İzmir'de yapılan Akdeniz Oyunları televizyondan naklen yayınlandı (<https://www.trt.net.tr/kurumsal/kilometre-taslari>).

Benzer şekilde, 29 Ağustos 1974 tarihinde Dünya Serbest Güreş Şampiyonası İstanbul'dan yurtdışına naklen yayın yaptı. Innsbruck'ta yapılan Kış Olimpiyatları da televizyondan canlı olarak verildi (<https://www.trtizle.com/trtarsiv>).

Farklı spor dallarına ve dünyada spor alanındaki gelişmelere de televizyonda yer verildi. Halk özellikle boks alanındaki gelişmelere büyük önem attı. Nitekim boks alanında, Muhammed Ali'nin dünya çapındaki başarıları büyük bir takdir topladı. Yine,

milli güreşçi Ali Rıza Alan'ın 1970 yılında Dünya Güreş Şampiyonu olması da sporda izleyicinin ilgisini çeken gelişmeler arasında yer aldı (Milliyet, 01.01.1970, s. 12). Bu verilerden de anlaşılacağı üzere, televizyondaki spor programları televizyonun geniş bir izleyici kitlesine ulaşmasını sağlarken, eğlencenin yeni adresinin televizyon olmasına doğrudan katkı sundu.

8. Çocuk Eğlence Programları

1970'li yıllarda televizyonun yaygınlaşması öncelikle bu yayınların eğitim için kullanılabileceği düşüncesini öne çıkardı. Bu anlamda, en çok da televizyonun çocuklar için eğitici bir araç olarak kullanılabileceği ihtimali üzerinde tartışmalar yapıldı. *Bizim Sokağımız* ve *Çocukların Televizyonu* çocuklara yönelik ilk programlar olarak öne çıktı. 1972 yılında, televizyondaki çocuk programları okul öncesi (0-3 yaş) ve okul çağı (7-16) olarak ikiye ayrılmıştı (Çankaya, 2003, s. 127; Hasan Cem, *Vatan*, 2 Haziran 1975, s. 8).

1973 yılından itibaren TRT, çocuklar için eğlence programlarının yanı sıra eğitici ve örgün eğitim programlarına ağırlık verdi. Nitekim 1973 yılından başlayan *TV Okulu* ve *Okul Televizyonu* adlı programlar eğitici ve öğretici içeriğiyle çocuklara eğitim vermeyi amaçlamıştı. Okul çağındaki çocuklar için ise *Çocukların Evreni ve Gelin Yarışalım* adlı programlar yayımlandı. Öte yandan, *Oyun Gemisi* yayımlandığı dönemde çocukların beğenisini kazanmış bir programken, *Yaşlı Kurtlar* çocuklar için kültür ağırlıklı bir içerik sundu. 1974 yılında yayınlanan *Çocuklar İçin* başlıklı programda ise dış kaynaklı filmler çocukların düzeyine uyarlandı (Hürriyet, 2 Aralık 1974, s. 8). 1976 yılında ise *Daldan Dala*, *Cıvı Cıvı* ve *Kukla* programları, çocuklar için *Televizyon Çocuk Yayınları* tarafından hazırlanarak yayına girdi (Vatan, 21 Mayıs 1975, s. 8). Yine, *Çocukların Sesi* programı ile 1978 yılında yayın hayatına başlayan *Dönme Dolap* ve *Atlı Karınca* çocuklara hitap eden yayınların başında geldi (Hürriyet, 6 Kasım 1974, s. 8; Cumhuriyet, 28 Aralık 1976, s. 6).

1970'lerde televizyonun tüm gün yayınlanmaya başlamasıyla, çizgi film karakterleri de çocukların hayatına girmeye başladı. Bunlardan *Ayı Yogi*, *Akıllı Bıdık*, *Tom ve Jerry* gibi çizgi filmler ve karakterlerdi. Yine, *Taş Devri* çocuklar kadar büyüklerin de büyük bir beğenisini kazandı. Sürekli ispanak yiyen güçlü *Temel Reis*, basit bir çizgi filminden çok fazlası olan *Pembe Panter* ve sürekli konuşan *Bay Meraklı* çocukların dünyasında yer etti. Çocuklar için yayınlanan çizgi filmi tarzı programların bazıları ise *Heidi*, *Casper*, *Daffy Duck*, *He-Man*, *Ağaçkakan Woody* (1968) ve *Arı Maya* (1978-1979) şeklindeydi. *Bizim Sokak* isimli program ise çocuklara hem alfabe tanıtmayı hem de yerli malını sevdirmeyi amaçladı. Yine, *Oyun Treni* adlı program, her hafta bir şehre giderek çocuklara o şehri tanıtıyordu. Onu, *Oyun Gemisi* ve *Pilli Bebek* isimli ilk tiyatro oyunu takip etti (Tunç, 2022, s. 126-128; Vatan, 29 Mayıs 1975, s. 8; Hürriyet, 8 Kasım 1974, s. 8).

Çocuklara yönelik ilk yerli dizi ise *Harun* adlı yapımdı. Harun Kabadayı tarafından hayata geçirilen bu dizi, köyde yaşayan, kente giderek orada yaşamak ve okumak isteyen ve kabuğundan çıkmak isteyen bir çocuğu konu alıyordu (Çankaya, 2003, s. 162). Çocuklara yönelik yayınlar adına bir diğer önemli gelişme ise TRT'de 1979 yılında, *Gökkuşluğu* isimli ilk çocuk haber programıydı. 1979 yılında Antalya'da *TRT Çocuk Yayınları Semineri* düzenlendi. Türkiye'nin yanı sıra Avrupa ve dünyada çocuklar adına düzenlenen organizasyon ve etkinlikler de çocuklar adına atılan adımlar arasında yer aldı. Nitekim Türkiye 1978 yılında ilk kez *Avrupa Çocuk Şenliğine* katılmıştı. Çocuklar için müziği özendirici adımlar da atıldı. 23 Aralık 1978 tarihinde TRT'de *Ankara Çocuk Korosu*, 6 Ocak 1979 tarihinde ise *İstanbul Çocuk Korosu* kuruldu (<https://www.trt.net.tr/kurumsal/kilometre-taslari>).

Televizyondaki çocuk programları alanında en önemli gelişmelerden bir diğeri ise TRT tarafından düzenlenen "23 Nisan Çocuk Şenliği" oldu. 23 Nisan'ı kutlamak ve bunu

dünyaya duyurmak için 16-27 Nisan 1979 tarihinde yapılan bu etkinlik, 27 Avrupa ülkesine canlı olarak yayımlandı (<https://www.trt.net.tr/kurumsal/kilometre-taslari>). TRT 23 Nisan Çocuk Şenliği adı verilen bu büyük organizasyon, Birleşmiş Milletlerin 1979 Çocuk Yılı çerçevesinde tasarlanmıştı. Ankara Televizyonu Çocuk Programları Müdürlüğü tarafından hazırlanan bu program, 23 Nisan'ı kutlamak ve dünyaya tanıtmak ve çocuklar arasında dostluk, sevgi ve arkadaşlık bağlarını güçlendirmek amacıyla hayata geçirilmişti. İlk şenliğe, Bulgaristan, Irak, İtalya, Sovyetler Birliği ve Romanya'dan gelen 133 çocuk ve onlardan sorumlu 31 lider katıldı. Yine, şenlik çerçevesinde düzenlenen bir diğer önemli etkinlik de İlk Dünya Çocuk Parlamentosu'nun TBMM'de toplanması oldu (TRT Arşiv). 1979 yılından itibaren bu şenlik her 23 Nisan'da düzenlenmeye devam etmiş, hem çocuklar arasında sevgi bağları inşa etmiş hem de Türkiye'yi dünyaya tanıtmıştı.

Çocuklar için eğitici programlar yapılırken, TV'nin çocukların olumsuz etkileyen boyutu da toplumda sürekli tartışılmaya devam etti. Zira bu etkiler 1970'li yıllarda televizyonun evlere girmesinden sonra daha da somut bir şekilde hissedildi. Nitekim çocuklar ders çalışmak ve kitap okumak yerine TV izlemeyi tercih etmeye başlamıştı. Zira farklı karakterleri ve yenedünyaları öğrenmenin yolu, radyo dinlemek veya hikâye/kitap okumakken, televizyon bunu kısa yoldan kitlelere sunuyordu. Bu da hem çocukların hem de yetişkinlerin düşünce dünyasında ve pratiklerinde oldukça büyük değişimleri beraberinde getirdi.

9. Bir Maniniz Yoksa Annemler Size Gelecek⁴: Bir Sosyalleşme Aracı mı Yoksa Asosyalleşmenin İlk Adımı mı?

Televizyon, 1970'li yıllarda henüz lüks bir eğlence aracıydı ve kırsal topluma hitap edememişti. Zamanla kentli orta sınıf arasında yaygınlaşan televizyon çok az sayıda evde bulunmaktaydı, dolayısıyla toplumda, olmayanların olanların evine giderek televizyon izlediği yeni bir sosyalleşme geleneğini başlatmış oldu. Kırsalda televizyonun sınırlı sayıda evde veya kahvehanede bulunduğu, şehirlerde de öğretmen, memur, mühendis, tüccar gibi mesleklere mensup olan kentli orta sınıfta yaygınlaşmaya başladığı görülür. Dolayısıyla, televizyon izlemek için komşuya gitmek aynı zamanda bir sosyalleşme aracı olarak da hizmet etti. Televizyonun bu yeni misyonu 1970'li yıllardaki birçok filmde açıkça görülmektedir. Örneğin, *Kapıcılar Kralı* filminde başrol oyuncusunun oğlunun televizyon izlemek için komşuya gitmesi, *Canım Kardeşim* filminde ölümcül bir hastalığı olan küçük kardeşin son isteğinin bir televizyon almak olması, 1970'li yıllarda ortaya çıkan yeni bir kültürü yansıtmaktadır. Yine, *Vizontele* filminde kırsala gelen televizyonun büyük bir yankı uyandırması ve köylülerin yaptıkları abartılı yorumlar, televizyonun toplumsal etkisine dair ipuçları sunmaktadır (https://www.trtizle.com/trtarsiv;Vizontele_Filmi,_Yılmaz_Erdoğan_ve_Ömer_Faruk_Sorak,_2000).

Öte yandan, televizyonun kitleleri uyuşturarak bir afyon etkisi yarattığı ve esasında toplumsal bir içe kapanmayı başlattığını ileri süren görüşler de oldukça fazladır. Giovanni Sartori'nin belirttiği gibi televizyonun icadı insanlık için bir devrim niteliğinde olmuştu. Nitekim bu icatla, insan bilen insandan (gören insana dönüşmeye başlamış, yaşamı görme eylemine indirgenmişti (Sartori, 2006 s. 11-27). Yine, televizyonla birlikte özellikle küçük şehirlerde hayatın ağır ritmi değişmiş, eski alışkanlıklar terk edilmiş, insanlar içe kapanarak daha asosyal hâle gelmeye başlamıştı (Mutlu, 1999, s. 1-35; Öztürk, 2010, s. 13-26). Televizyondan sonra, insanların topluca gittikleri çay bahçeleri, yazlık evler, bahçeler boş kalmış, çay bahçelerinde oturup dondurma yiyenler azalmış, kış gecelerinde tat veren akşam oturmalarından vazgeçilmişti. Yine, komşular bir araya gelerek ettikleri sohbetler sona ermiş, sinemalar kapanmış, hayatı *siyah beyaz bir ekranda*

⁴ Tunç, 2022, s. 1.

değişen görüntüler belirler olmuştur. Ayfer Tunç, 1970'li yıllardan televizyonla birlikte sosyal hayatın ne denli olumsuz etkilendiğini, televizyonun her gün akşam yediden gece yarısına kadar yayın yapmaya başlaması sosyal hayatın sonunu getirdi diyerek ifade eder (Tunç, 2022, s. 73-74).

Başka bir ifadeyle, 1970'li yıllarda televizyonun dizayn ettiği eğlence anlayışının bir sonucu olan bu yeni pratikler, toplumsal hayatı da doğrudan etkiledi. Sosyalleşme veya asosyalleşme olarak da görebileceğimiz bu yeni alışkanlıklar, televizyonun getirdiği yeni düzenle birlikte kitleleri etkisi altına alırken bir bakıma toplumsal hayatın akışını alt üst etti. Televizyon bir anlamda yeni ve kendine özgü bir sosyalleşme anlayışını beraberinde getirdi. Her ne kadar televizyonun zararlı etkileri 1970'lerden bu yana tartışılabilir da eğlence açısından bakıldığında, en azından 1970'li yıllar için televizyonun önemli bir sosyalleşme aracı olarak belirlediğini söylemek mümkündür.

Sonuç

1970'li yıllardaki istikrarsız siyasi ortam göz önünde bulundurulduğunda, televizyonun siyasi darboğazdan ve ekonomik zorluklardan bir çıkış yolu olarak belirlediği ileri sürülebilir. Kitleler arasında hızla yaygınlaşan televizyon, eğlence anlayışını kökten değiştirirken; halkı gazinolar, çay bahçeleri ve sokaklardan eve taşıdı. Bu yıllarda hayatımıza giren yerli ve yabancı diziler, televizyonun eğlence hayatını belirleyen birincil özne olmasının ilk sinyalini verdi. Nitekim bu yıllardaki diziler, Batı'nın pratiklerini bir anda gündelik yaşamın bir parçası hâline getirdi. Benzer şekilde, eğlence programları halkı ekrana kilitlerken, sinema filmleri evden ulaşılabilir hâle geldi. Yine, 1970'li yıllarda yeni bir yılın gelişini ifade eden eğlence programları, kitleler için bir nebze de olsa dönemin siyasi şiddeti ve ekonomik darboğazını unutmamanın bir aracı oldu. Yeni yıl kutlamanın televizyondaki yılbaşı programlarıyla eşdeğer hâle geldiği 1970'li yıllar, televizyonun eğlence hayatını kökten bir şekilde değiştireceğinin ilk somut işaretiydi. Yine yılbaşı eğlencelerinin, canlı müzik performansları, milli piyango çekilişleri ve gösterileriyle Türkiye'nin ana gündemi haline geldiği söylenebilir.

Televizyonun getirmiş olduğu bir diğer gelenek ise Eurovision şarkı yarışmasıyla ortaya çıkmış, Türkiye ilk kez uluslararası bir müzik yarışmasında temsil edilmişti. Bu yarışmanın, popüler kültürün önemli bir unsuruna evrilmesine televizyon büyük bir katkı sundu. Söz konusu yarışmaya atfedilen önemin oldukça büyük boyutlara ulaşmasında televizyonun büyük bir rolü olduğu rahatlıkla söylenebilir. Nitekim 1975, 1978 ve 1980 yıllarında katıldığı bu yarışma, Türkiye için bir prestij meselesi, *Türkiye'nin Avrupa'ya açılmasının bir yolu* olarak yorumlanmış, Türkiye'nin kültür diplomasisinin bir parçası hâline gelmiştir. Televizyonun popülerliğini arttıran bu yarışma, aynı zamanda *Türkiye'nin Batı'ya karşı duymuş olduğu gizli hayranlığın* da bir ifadesi olmuş, ülkenin kendisini Batı'ya karşı beğendirme duygusu kendisini açık etmiştir. Bu bakımdan, 1970'li yıllarda televizyon eğlence anlayışını kökten değiştirmiş, Eurovision, dünya kupaları gibi dünya çapında düzenlenen etkinliklerin popüler kültürün vazgeçilmez bir unsuru olacağı, bunun da televizyon vasıtasıyla işlerlik kazanacağı anlaşılmıştır.

Yine, kentli orta sınıfa hitap eden televizyonun 1970'li yıllarda pahalı bir eğlence aracı olduğu ve kırsal kesime hitap etmediği iddia edilebilir. Öte yandan, sınırlı sayıda eve girebilmiş olan televizyon Türk toplumunda yeni bir geleneği de başlatmış, televizyon izlemek için komşuda toplanma kültürü yaygınlaşmıştır. Bu da kitleler için önemli bir sosyalleşme aracı haline geldiğini de ortaya koymaktadır. Öte yandan, televizyon seyretmek için bir evde toplanma kültürü sosyalleşme gibi yorumlanmakla birlikte, kitleleri toplumsal hayattan tümüyle soyutlayan ve sadece ekrana kilitleyen bir afyon gibi de görev yapmıştır. Televizyon sosyal hayatı alt üst etmiş, insanları bir ekran

karşısına hapsedmiş, insanlar arasındaki iletişim azalmaya başlamış ve bireyleri esir eden "bir aptal kutusu" olarak da görülmüştür. Bu anlamda, TRT Genel Müdürlüğü yapan İsmail Cem'in de ifade ettiği üzere televizyonun işlevi kimin açısından ve "ne tür" bir programa baktığımıza göre değişiklik gösterecektir.

Televizyonun olumlu ve olumsuz tesirleri bugüne kadar tartışılmalı ve bundan sonra da tartışılmaya devam edecektir. Fakat kesin olan boyutu televizyonun halkın eğlence anlayışını kökten değiştirmiş olmasıdır. *Radyonun resimlisi* olarak nitelenen bu yeni icat, yenedünyaları ve şehirleri Türkiye'deki orta halli insanların evine getirmiş, dizilerle birbirinden çeşitli karakterler insanların hayatına girmiş, haberler ve son gelişmeler nefesler tutularak takip edilmiştir. İnsanlar komedi filmleriyle gülmeye, yerli ve yabancı dizilerin bir sonraki bölümünü heyecanla beklemeye, dizilerdeki karakterlerle maceradan maceraya atılmaya, eğlence programlarıyla eğlenmeye, Yeşilçam filmleriyle evde sinema izlemeye ve yılbaşı programlarıyla yeni bir yıla girmeye başlamış; en önemlisi de bu onların yeni eğlence anlayışını dizayn etmiştir. Başka bir deyişle, 1970'li yıllarla birlikte eğlence demek televizyon demektir ve artık bundan geriye dönüş pek de mümkün olmayacaktır.

Kaynakça

Arşivler

TRT Arşiv: <https://www.trtizle.com/trtarsiv>.

Resmi Yayınlar

TBMM Tutanakları

Resmî Gazete

Sürelî Yayınlar

Cumhuriyet

Dünya

Hayat

Hey

Hürriyet

Milliyet

Milliyet Magazin

UlusVatan

Telif Eserler

Akın, A. (2010). Eurovision Şarkı Yarışması Üzerine Monografik Bir İnceleme. *İletişim Araştırmaları*, 8(2), 115-132.

Aziz, A. (1981). *Radyo ve Televizyona Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

Bek, G. (2007). *1970-1980 Yılları Arasında Türkiye'de Kültürel ve Sanatsal Ortam*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sanat Tarihi Anabilim Dalı, s. 22-24.

- Bengi, D. (2022). *70'li Yıllarda Türkiye: Sazlı Cazlı Sözlük Görecek Günler Var Daha*. İstanbul: YKY Yayınları.
- Briggs A., Burke, P. (2011). *Medyanın Toplumsal Tarihi: Gutenberg'den İnternet'e*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Cem İ. (2010). *TRT'de 500 Gün Bir Dönem Türkiye'sinin Hikâyesi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Çankaya, Ö. (2003). *TRT Bir Kitle İletişim Kurumunun Tarihi 1927-2000*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Coşkun, B. (2019). *Türkiye'de 1970-2000 Yılları Arası Televizyon Eğlence Programları ve Güncelik Hayat: Bir Sözlü Tarih Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Curran, J., Seaton, J. (2003). *Power Without Responsibility: The Press and Broadcasting in Britain*. London: Routledge.
- Çakır, E. (2022). Sözlü Tarih ve Kültürel Değişim: Televizyona Merhaba, *Milli Folklor*, 17(136), 79-93.
- Çavdar, Tefik (2013). *Türkiye'nin Demokrasi Tarihi 1950'den Günümüze*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Çiçek, Yıldız Öztürk (2017). TRT Kurumu Ankara Oran Yerleşkesinin Kurumun Değişen Mekânsal İhtiyaçlarını Karşılama Potansiyeli Üzerine Bir Değerlendirme, *TRT Akademi*, 2(3), 198-223.
- Esen, S. (2012). *Olayların İçinden-Bir TRT Tarihi Denemesi*. Ankara: Kanguru Yayınları.
- Gevgilili, A. (1973). *Türkiye'de 1971 Rejimi, Tarım Toplumundan Sanayi Toplumuna Geçiş Aşaması*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Gönenç, E. Ö. (2007). İletişimin Tarihsel Süreci, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 28, 87-102.
- İlaslan, S. (2014). Türkiye'de Televizyon Yayıncılığının Kuruluşu Üzerine Temel Tartışmalar: Kalkınma, Eğitim ve Milli Güvenlik. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 69(3), 481-510.
- Kirel, S. (2012). *Kültürel Çalışmalar ve Sinema*. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Mutlu, Erol (1999). *Televizyon ve Toplum*. Ankara: TRT Eğitim Dairesi Başkanlığı.
- Özsoy, G. (2007). *Yeşilçam'da 50 Yıl*. İstanbul: Dönence Yayınları.
- Sartori, G. (2006). *Görmenin İktidarı* (çev. Gül Batuş ve Bahar Ulukan). İstanbul: Karakutu Yayınları.
- Öztürk, Serdar (2010). Türkiye'de Sözlü Tarihten İletişim Araştırmalarında Yararlanma Üzerine Notlar. *Millî Folklor*, 22(87), 13-26.
- Serim, Ö. (2007). *Türk Televizyon Tarihi 1952-2006*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tunç, A. (2022). *Bir Maniniz Yoksa Annemler Size Gelecek 70'li Yıllarda Hayatımız*. İstanbul: Can Yayınları.
- Ünlüer, O. (2000). Türkiye'de Televizyon Yayıncılığı Tarihine Analitik Bir Yaklaşım, *Kurgu Dergisi*, 17, 45-54.

Yaylagül, L., Korkmaz, N. (2008). *Medya, Popüler Kültür ve İdeoloji*. Ankara: Dipnot Yayınları.

Sinema Filmleri

Televizyon Çocuğu (1975). Yönetmen: Aram Gülyüz, Senaryo: Müjdat Gezen, Aram Gülyüz.

Vizontele (2000). Yönetmen: Yılmaz Erdoğan, Ömer Faruk Sorak.

Kapıcılar Kralı (1977). Yönetmen: Zeki Ökten.

Sözlü Kaynak Kişiler

Prof. Dr. Temuçin Faik Ertan ile Yapılan Mülakat, 27 Mart 2023 (13 Mart 1958)

Prof. Dr. Mesut Çapa ile Yapılan Mülakat, 25 Mart 2023 (6 Temmuz 1961)

Prof. Dr. Hakan Uzun ile Yapılan Mülakat, 3 Ocak 2023 (12 Ağustos 1968)

İnternet Kaynakları

<https://www.trt.net.tr/kurumsal/kilometre-taslari> (Erişim tarihi: 15.07.2023).

<https://www.trtizle.com/trtarsiv> (Erişim tarihi: 17.07.2023).

<https://data.tuik.gov.tr> (Erişim tarihi: 25.07.2023).

<http://www.bbc.co.uk/turkce>. (Erişim tarihi: 20.08.2023).

3. 31 Aralık 1977 Tarihli Milliyet Gazetesinin Yılbaşı Özel Programı Haberi

TV YILBAŞI ÖZEL PROGRAMI
Aksam 17.30'da başlayıp ertesi sabah 04'e dek sürecek

PROGRAMI SUNANLAR

- SÜER DÜNDAR
- CEMEL KÖK
- CANAN ÖZÜ
- TANIR ÖZEL

MÜZİK SHOW
"Milliyet Özel Programı"nın başkanı "Milliyet" haberi ve "Milliyet" gazetesinin "Yılbaşı Özel Programı"na katılan sanatçıların bir grup fotoğrafı.

AIDA PEKCAN'IN KONSERİ
Aida Pekcan, "Yılbaşı Özel Programı"nda "Yılbaşı Özel Programı"na katılan sanatçıların bir grup fotoğrafı.

ZEKİ MÜREN'İN KONSERİ
Zeki Müren, "Yılbaşı Özel Programı"nda "Yılbaşı Özel Programı"na katılan sanatçıların bir grup fotoğrafı.

PARODİ
Ali Poyalıoğlu ve arkadaşları Ali Aytekin'in "Yılbaşı Özel Programı"na katılan sanatçıların bir grup fotoğrafı.

BİR ÖYÜN: YATGARA 77
Bir öyün, "Yılbaşı Özel Programı"nda "Yılbaşı Özel Programı"na katılan sanatçıların bir grup fotoğrafı.

4. 31 Aralık 1977 Tarihli Vatan Gazetesinin Yılbaşı Özel Programı Haberi

TV'DE YILBAŞI ÖZEL PROGRAMI

Zeki Müren
Zeki Müren, "Yılbaşı Özel Programı"nda "Yılbaşı Özel Programı"na katılan sanatçıların bir grup fotoğrafı.

Aida Pekcan
Aida Pekcan, "Yılbaşı Özel Programı"nda "Yılbaşı Özel Programı"na katılan sanatçıların bir grup fotoğrafı.

Nil Burak
Nil Burak, "Yılbaşı Özel Programı"nda "Yılbaşı Özel Programı"na katılan sanatçıların bir grup fotoğrafı.

Seyyal Tamer
Seyyal Tamer, "Yılbaşı Özel Programı"nda "Yılbaşı Özel Programı"na katılan sanatçıların bir grup fotoğrafı.

Nükhet Duru
Nükhet Duru, "Yılbaşı Özel Programı"nda "Yılbaşı Özel Programı"na katılan sanatçıların bir grup fotoğrafı.

RADYOLARIN SEÇİMLERİ
Radyoların, "Yılbaşı Özel Programı"nda "Yılbaşı Özel Programı"na katılan sanatçıların bir grup fotoğrafı.

7. 26 Kasım 1977 Tarihli Milliyet Gazetesinin TV Haberleri Köşesi



8. 23 Mart 1975 Tarihli Cumhuriyet Gazetesinin Eurovision Yarışmasıyla İlgili Haberi





KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/ Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1475-1490.
|| Geliş Tarihi-Received: 07.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 11.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1356573

Rusya’da Manevi ve Ahlaki Kişilik Eğitimi Politikaları

Policies of Spiritual and Moral Personality Education in Russia

Kubat Ali TOPÇUBAY*

Öz

Bu çalışmada Rusya’da manevi ve ahlaki kişilik eğitimi politikalarının karakteristik özellikleri incelenmiştir. Nitel araştırma geleneğinde yer alan tek durum desenine göre şekillenen bu araştırma manevi ve ahlaki eğitim alanında nasıl bir politika izlediğini görmek açısından önem arz etmektedir. Ayrıca her dönemde ahlak eğitimi toplumu endişelendiren konular arasında yer almıştır. Günümüz açısından da durum farklı olmadığı için bu konuda karşılaştırmalı eğitim araştırmalarına zemin hazırlayabilecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü farklı ülkelerin manevi ve ahlaki eğitim birikimleri gerek yerel gerekse küresel düzlemde sorunların çözümüne ilham kaynağı olabilmektedir.

Doküman incelemesi yöntemi ile ulaşılan sonuçlara göre SSCB sonrası dönemdeki gelişmeler manevi ve ahlaki kişilik eğitimi acil çözülmesi gereken sorun olarak gündeme taşınmıştır. Bu bağlamda devlet politikalarını yansıtan konsept geliştirilmiştir. Söz konusu konsept devletin ahlaki değerlere verdiği önemi anlamak ve gelecekteki eğitim politikalarını şekillendirmek için önemli bir kılavuz niteliğindedir. Ayrıca ulusal eğitim idealini hayata geçirmenin güçlü bir aracıdır. Geliştirilen bu araçla manevi ve ahlaki kişilik eğitimi konusunun eğitimin tüm özneleri ile ortaklaşa çözmek arzusunun mümkün olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, manevi ve ahlaki kişilik eğitimi, Rusya, eğitim politikaları.

Abstract

In this study, the characteristics of the policy of spiritual and moral personality education in Russia are analyzed. This research, which is shaped according to the single case design in the qualitative research tradition, is important in terms of seeing what kind of policy is followed in the field of spiritual and moral education. In addition, moral education has been among the issues that have concerned the society in every period. Since the situation is no different today, there is a need for studies that can prepare the ground for comparative educational research on this subject. Because the spiritual and moral education accumulations of different countries can be a source of inspiration for solving problems both locally and globally.

According to the results obtained through the document analysis method, the developments in the post-USSR period have brought spiritual and moral personality education to the agenda as a problem that needs to be solved urgently. In this context, a concept reflecting state policies was developed. This concept is an important guide for understanding the importance the state attaches to moral values and for shaping future educational policies. It is also a powerful tool for realizing the ideal of national education. With this tool, it is possible to see

* Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, e-posta: ktopchubaev@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9326-5988.

the desire to solve the issue of spiritual and moral personality education jointly with all subjects of education.

Keywords: religious education, education of spiritual and moral personality, Russia, education policy.

Giriş

Gelecek neslin eğitimi her dönemin önemli konularından olagelmıştır. Bu bağlamda eğitimi iyileştirmek için çeşitli seçenekler araştırılmaktadır. Özellikle posthümanizm ve transhümanizm kavramlarının gündemi meşgul ettiği (Özdemir, 2021, s. 15-37) günümüzde geleneksel ahlaki değerlerin kaybı, ahlaki normların ve kuralların ihlali gibi konuları kapsayan manevi alandaki krizler de dikkat çeken konular arasında yerini almaktadır. Bu durum aynı zamanda geleneksel kültür ile modern kültür arasında bir ikiliğin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Sultıgova, 2022, s. 3). Modern kültürün daha çok rasyonelliği öne çıkardığı ve buna bağlı olarak eğitimde bilişsel davranışlara odaklandığı, manevi, ahlaki ve kişilik gelişimi göz ardı ettiği yönünde eleştiriler göze çarpmaktadır. Aynı zamanda modern kültürün geleneksel kültürü işlevsizleştirdiği de dile getirilmektedir. Ancak geleneksel kültürün, manevi ve ahlaki eğitiminin önemli bileşeni olduğuna vurgu yapan görüşler de mevcuttur. Bu görüşlerin “dinden öğrenme” kavramı ile literatüre yansıdığını görmek mümkündür (Aydın, 2012; Hull, 2004). Bu yaklaşımda özellikle bireyin bütüncül bir kişilik gelişimi ve kültürlenmesi açısından geleneksel birikimin önemine vurgu yapılmaktadır. O halde eğitimi iyileştirme arayışlarının sözü edilen kültürlerin öncelikleri arasında denge kurma hususuna odaklanması gerekmektedir. Bu bakımdan gelecek neslin manevi ve ahlaki eğitimi üzerine yapılan çalışmaların önemi büyüktür. Ayrıca toplumda giderek artan dijitalleşme, hızlanan sosyal, maddi ve ahlaki kutuplaşma süreci, insanların sosyal varlığının pragmatikleşmesi, ahlaki değerlerin zayıflaması, büyük ölçekli küresel çevre krizi, tüketim çılgınlığı (Köylü, 2013, s. 81-145) ve diğer birçok nedene bağlantılı olarak manevi ve ahlaki eğitim araştırmaları özel bir önem kazanmaktadır.

İnsanlık tarihi gösterdiği üzere yeni neslin hem zihinsel hem de ruhsal sağlığı tüm toplumların her dönemde endişe kaynakları arasında yerini almıştır. Böylece insanlık endişelerini giderici ve hayatlarında çok önemli gördükleri konuları eğitimin içeriklerine yansıtmışlardır (Altaş, 2022, s. 1). Özellikle gençlerin ruhsal sağlığı konusu günümüzün önemli problemleri arasında gösterilmektedir. Bu sorunun çözümünde manevi ve ahlaki eğitimin katkılarının olabileceği tartışılmaktadır. Ayrıca bu alanda karşılaştırmalı eğitim araştırmalarına zemin hazırlayabilecek çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim farklı ülkelerin manevi ve ahlaki eğitim birikimleri gerek yerel gerekse küresel düzlemde sorunların çözümüne ilham kaynağı olabilmektedir. Söz konusu ihtiyaç temel alınarak bu çalışmada Rusya'da manevi ve ahlaki kişilik eğitimi politikalarını karakterize eden özellikleri incelemeye odaklanılmaktadır.

Rusya devleti coğrafi yüzölçümü, toplumsal yapısı ve uzun bir dönem ateist değerleri merkeze alarak gerçekleştirilen eğitim sistemi ile dikkat çekmektedir (Bayov, 2011; Köylü & Turan, 2014; Solovyev, 2021; Vladimirski, 2004). Bu durum Sovyet dönemi sonrası Rusya'da manevi ve ahlaki eğitimin dönüşümünü ilginç hale getirmektedir. Başka bir ifade ile ateist bir birikimden manevi ahlaki eğitim sürecine nasıl geçildi sorusu ilgi odağı haline gelmektedir. Bu çalışma Sovyet dönemi sonrası Rusya'da manevi ve ahlaki eğitim politikalarına odaklanmaktadır. Daha somut bir ifade ile bu çalışma 1990'dan günümüze kadarki dönemde Rusya'da manevi ve ahlaki eğitimin dönüşümü ile sınırlıdır.

Türkiye'deki literatür tarandığında Rusya'da manevi ve ahlaki eğitim üzerinde çalışmaların sınırlılığı dikkat çekmektedir. İncelemelerde bizzat Rusya'da ahlak eğitimine

yönelik çalışmalara rastlanılamamıştır. Manevi eğitim bağlamında ise Rusya'da din eğitime yönelik çalışmalar yer almaktadır. Kronolojik olarak Rusya'da din eğitime yönelik çalışmalar incelendiğinde ilk olarak Rusya okullarında din eğitiminin durumunu araştıran çeviri makale ile karşılaşılacaktır. Bu çalışma Sovyet dönemi sonrası eğitim sistemini ele alırken etik sorunların daha fazla göze çarptığını dile getirmektedir. Etik sorunların pek çok nedeni olduğu ifade edilerek, temel iki sebebi öne çıkarılmaktadır. İlk sebep müfredattaki değerlerin daha fazla iyi maaşlı iş bulma aracına dönüşmesi ve buna bağlı olarak az yetenekli öğrencilerin öğretmenliği tercih etmesidir. Bu durum aynı zamanda insan bilimlerinin doğal seleksiyonunu beraberinde getirebilmesidir. İkinci sebep ise yeni ruhsal gerçekliklerin getirdiği zorlukları ortadan kaldıracak adımların sınırlılığıdır. Bu husus da din eğitimi alanındaki belirsizliğe neden olabilmektedir. Çünkü ruhsal gerçekliklere bağlı ortaya çıkan sorunların çözümünde din eğitiminin yeri belirlenememiştir. Din eğitiminin devlet okullarında yer alması konusunda ne devlet ne de aydınlar kararlı tutum sergilememektedir. Böylece çalışmada Rusya'da din eğitimi çerçevesinde var olan durumu karakterize etmek için karmaşık kelimesi tercih edilmiştir. Nitekim çalışmanın sonuçlarına göre Rusya'da düzenli bir din eğitimi şekli bulunmamaktadır. Din eğitimcileri arasında da din eğitiminin nasıl olması gerektiği, okullarda din dersinin yer alıp almaması konusunda bir birlikten söz etmek mümkün gözükmemektedir (Kozyrev, 2005).

Dual'ya (2013) ait diğer bir çalışma Rus Ortodoks Kilisesi'nin eğitim alanındaki girişimlerine odaklanmaktadır. Buna bağlı olarak Rus Ortodoks kilisesinin ülkedeki ideolojik doktrine olan etkisi ele alınmaktadır. Hatta söz konusu doktrinin oluşmasında kilisenin merkezde olduğu ifade edilmektedir. Bunun sonucunda 2012 yılı itibarıyla geleneksel olarak kabul edilen dinlerin okullarda seçmeli ders haline geldiği dile getirilmektedir. Sürecin bu şekilde sonuçlanmasında en belirgin rolü Rus Ortodoks Kilisesi'nin üstlendiği görüşü ön plana çıkarılmaktadır. Bununla birlikte seçmeli din derslerinin konuları tablolar şeklinde betimlenerek, söz konusu derslerin beraberinde getirdiği sorunlar incelenmektedir. Özellikle çokkültürlü Rusya'nın ihtiyaçlarının karşılanmasında din derslerinin yeterlilikleri ve öğretmen yetersizlikleri sorununa vurgu yapılmaktadır. Yine önceki çalışmada olduğu gibi din eğitiminin laik sistemdeki yerinin belirsizliği karşılıklı görüşler ile gözler önüne serilmektedir.

Köylü ve Turan'ın (2014) "Karşılaştırmalı Din Eğitimi" adlı eserinde ele alınan "Rusya'da Din Eğitimi" bölümü söz konusu ülkedeki din eğitimi diğer ülkeler ile karşılaştırarak anlamlandırmak için önemli bir çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır. Rusya'yı din devlet ilişkilerinde ve din eğitimi açısından ilginç bir ülke olarak tanımlayan bu çalışma aynı zamanda Rusya eğitim sisteminin nasıl olduğuna dair de projeksiyon sunmaktadır. Özellikle geçmiş ve günümüz karşılaştırmaları Rusya'daki dönüşümü anlamak açısından önem arz etmektedir. Ayrıca Rusya'da din eğitiminin tarihsel süreci, okullardaki din öğretimi ile ilgili girişimler ve gelişmeler ortaya konulmaktadır.

Yakın dönem Türkiye literatürü daha çok İslam dini özelinde araştırmalar ile dikkat çekmektedir. Bunlardan biri Beyler'in (2016) Rusya'daki medreselerin statüsü, fiziksel yapısı, maddî kaynakları, müfredat, görev ve işlevi konularına odaklanmıştır. Bununla birlikte Rusya'nın çeşitli bölgelerinde yer alan ve Rusya Müslümanları için başlıca dinî eğitim-öğretim kurumu olarak kabul edilen örnek medreseler ele alınmıştır. Yine İslam eğitimi özelinde Şadman'ın (2019) "Rusya Federasyonu Okullarında İslâmî Din Eğitimi" yüksek lisans çalışmasına rastlamak mümkündür. Çalışmanın içeriğinde Rusya'daki İslam ve din eğitiminin tarihsel gelişimi, ülkede bulunan Müslümanların nüfusu, İslami eğitim kurumları, devlet okullarındaki din dersi müfredatı, öğrencilerin sayıları gibi tespitler ele alınmıştır. Ayrıca tezin problemini oluşturan Din Kültürü ve

Seküler Ahlâkın Esasları Dersi İslam Kültürünün Esasları adlı seçmeli ders özelinde incelenmiştir. Söz konusu ders, kitapları ile birlikte incelenerek durum tespiti yapılmaya çalışılmıştır. İbrahim Bey Haydaroglu özelinde incelenen yine bir çalışma (Yusufoğlu, 2019) Rusya'da İslam eğitimine odaklanmıştır. Çalışmada Dağıstan ve Kuzey Kafkasya olmak üzere birçok Rusya halkının manevi kültürünün ve sosyal düşüncesinin gelişiminde oldukça önemli rol oynayan İbrahim Bey Haydaroglu'nun hayatı ve din eğitimi ile ilgili görüşleri ele alınmıştır. Aynı yazara ait diğer bir çalışma ise Kuzey Kafkasya'daki din eğitiminin oluşum aşamaları ve günümüzde din eğitiminin durumuna değinmektedir (Yusufoğlu, 2020). Yine bu çalışmanın da İslam eğitimi özelinde ele alındığını görmek mümkündür. Bu anlamda İslam dini özelinde Kafkasya'da din eğitime projeksiyon sunması açısından önemli bir çalışmadır. Din eğitimi ile sınırlı kalmadan Rus modernleşmesinin eğitime yansımalarını inceleyen yeni çalışmalardan biri de Acar'ın (2023) ele aldığı çalışmadır. Acar çalışmasında Büyük Petro döneminden Aydınlanma ve Fransız Devrimine kadarki Rus modernleşmesine odaklanmıştır. Böylece Rus modernleşmesinin öncesi ve sonrasının eğitime yansımalarını değerlendirmeye çalışmıştır. Görüldüğü üzere Türkiye literatüründeki çalışmaların analizi manevi ve ahlaki eğitim konusunun yeterince araştırılmadığını göstermektedir. Bu çalışma özgünlüğünü bahse konu olan boşluğu doldurma çabasından almaktadır.

Rusya'da manevi ve ahlaki kişilik eğitimi politikalarının karakteristik özelliklerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma geleneğinde yer alan doküman incelemesi yöntemine (Yıldırım & Şimsek, 2006, s. 186-201) göre şekillenmiştir. Araştırma problemi ile yakından ilgili veri kaynağı olarak yararlanılabilecek dokümana ulaşmak bu yöntemin tercih edilmesinde etkili olmuştur. Bahsedilen doküman Rusya mevzuatları çerçevesinde Rusya Eğitim Akademisi tarafından geliştirilen "Rusya Vatandaşının Manevi-Ahlaki Gelişimi ve Kişilik Eğitimi Konsepti"dir. Bu konsept Rusya Federasyonu eğitim standardı çerçevesinde uygulanan önemli normatif belgelerden biridir. Aynı zamanda Rusya devletinin manevi ve ahlaki eğitim konusundaki resmi tutumunu belgelemektedir. Bununla birlikte söz konusu konsept devlet eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanması için metodolojik temel teşkil etmektedir. Bu yönüyle Rusya'nın manevi ve ahlaki kişilik eğitimi politikalarını şekillendirmek için kılavuz işlevi görmektedir.

Doküman incelemesi yöntemi ile hareket edilen bu çalışmada ilk olarak "Rusya Vatandaşının Manevi-Ahlaki Gelişimi ve Kişilik Eğitimi Konsepti"ne ulaşılmıştır. Daha sonra ulaşılan belgenin özgünlüğü literatür taraması ve devletin ilgili bakanlıklarının sitelerinde yer alan belgelerle karşılaştırılarak kontrol edilmiştir. Özgünlüğünden emin olduktan sonra dokümanı anlama ve çözümleme aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada tündengelim yaklaşımıyla araştırma soruları ile ilgili kısımlar tespit edilmiştir. Son aşamada ise tespit edilen kısımlar araştırmanın amacı çerçevesinde incelenerek detaylandırılmıştır.

Rusya'da manevi ve ahlaki kişilik eğitiminin temel karakteristik özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada ilgili literatürün analizinden hareketle araştırma soruları şu şekilde formüle edilmiştir:

- Rusya için manevi ve ahlaki kişilik eğitimi ne anlam ifade etmektedir?
- Rusya'da manevi ve ahlaki kişilik eğitimi nasıl temellendirilmiştir?
- Rusya'da manevi ve ahlaki kişilik eğitimi paydaşlarına ne tür sorumluluklar yüklemektedir?
- Rusya'da manevi ve ahlaki kişilik eğitiminin amacı ve ilkeleri nelerdir?

1. Rusya'da Manevi ve Ahlaki Kişilik Eğitiminin Anlamı

Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) etkisini kaybederek yerini küresel kavramlar ve değerlere bırakması Rusya'yı yeniden yapılanma sürecine zorlamıştır. Bu durum Gorbaçev döneminde "yeniden inşa etme" kavramı ile gündeme gelmiştir. Ancak yeniden inşa çabaları istenilen sonucu getirememiş, SSCB'nin feshi ile sonuçlanmıştır. Pek çok SSCB ülkesi bağımsızlığı ilan etmiş, Rusya Federasyon olarak yeniden yapılandırılmıştır. 1990 ile başlanan bu dönemin ilk 10 yılı çalışmalarda ülkede faaliyet gösteren tüm kurumların yeni döneme hazırlıksız yakalandığı ve bundan dolayı karmaşık bir yol izlediği ifade edilmektedir (Canşen, 2011, s. 79-88; Dualı, 2014, s. 248; Kozyrev, 2005, s. 216; Köylü & Turan, 2014, s. 51-60).

Rusya için hazırlıksız ve karmaşık bir yol izlendiği dönem aynı zamanda Rusya tarihinde ve eğitim sisteminde değer yönelimlerinin değiştiği dönem olarak tanımlanmaktadır. 1990'lı yıllar değişim döneminin belirginliği ile öne çıkar ve değişimin doğası gereği hem olumlu hem de olumsuz gelişmeleri içerisinde barındırmıştır. Özellikle olumsuz gelişmelerin kamu ahlakı, yurttaşlık bilinci, insanların topluma, devlete hukuka ve emeğe karşı tutumları ve insanın insana karşı tutumu üzerinde daha fazla belirginleştiği belirtilmektedir. Nitekim değerlerin değiştiği dönemlerde toplumun manevi birliği bozulabilmektedir. Gençlerin yaşam öncelikleri değişebilmekte, hatta eski neslin değerleri göz ardı edilerek ülkenin geleneksel ahlaki normları ve ahlaki tutumları deforme olabilmektedir. Bu gelişmeler Sovyet ideolojisinin hızla yıkılmasını beraberinde getirdiği dile getirilmektedir. Hatta bahsedilen olumsuz gelişmeler Batılı yaşam biçimlerinin aceleyle kopyalanmasından kaynaklandığı vurgulanmaktadır (Danilyuk vd., 2009, s. 1).

Batı'nın etkisini "eski yeni çatışması", "içte ve dışta kırılmalar" şeklinde kavramlaştıran Canşen, SSCB'nin ortadan kalkması ile başlanan dönemi şu şekilde tasvir etmektedir: "1991'den beri Batı medyası Rus kültürünün temelden değişimi konusunda oldukça etkili olmuştur. Bu yeni medya kültürünün sosyal ve dilsel boyutları, yerli kültüre yabancı bir şekilde onu aşındırmış ve toplumun büyük bir kesimi için kültürel bir vakum görevi görmüştür. Tarihleri boyunca çoğunlukla izole olmuş Rusların kültürel olarak kafaları karışmış ve sonuç olarak yollarını şaşırılmışlardır. Halkın çoğunluğu Sovyet geçmişi romantize etmeye başlamış ve güncel durumun yarattığı sinir bozukluğuyla bağlantılı olarak geçmişe özlem duymaya başlamışlardır" (Canşen, 2011, s. 82). Bununla birlikte genç neslin yeni düzene daha hızlı uyum sağladıkları, özellikle daha pragmatik ve tüketim eğilimli tutumlara yöneldikleri, hatta Batı'da yaşamayı arzuladıkları ifade edilmektedir. Yine gençler arasında suç örgütlerinin yaygınlaşması, buna bağlı olarak suç oranının artması, rüşvetçilik, aşırı sağcılığa bağlı yabancı düşmanlığı gibi sorunlar yeni dönemde devletin düşünmesi gereken en önemli konular arasında yerini almıştır (Canşen, 2011).

Yukarıda bahsedilen gelişmeler Rusya'nın eğitime yaklaşımını yeniden gözden geçirmesini zorunlu kılmıştır. Buna göre eğitim Rus toplumunu manevi ve ahlaki açıdan sağlamlaştırma, dış ve iç zorluklar karşısında birliği sağlama, sosyal dayanışmayı güçlendirme, bireylerin yaşama, yurttaşlara, topluma, devlete, ülkelerinin bugününe ve geleceğine olan güven düzeylerini artırma hususunda kilit bir rol oynayan araç olarak değerlendirilmiştir. Yeni dönemde Rusya okullarının toplumunun sosyo-kültürel modernleşmesini sağlayan en önemli faktör haline gelmesi gerektiği vurgulanmıştır. Nitekim Rusya vatandaşları tarafından bilinçli olarak kabul edilen ilke ve yaşam kurallarının eksikliği hissedilmeye başlanmış, doğru ve yapıcı sosyal davranış ve yaşam kılavuzlarının seçimi konularında bir anlaşma ihtiyacı hasıl olmuştur. Ancak mevzuatlarda yaşam kuralları, sosyal normlar ve öncelikler belirlenmesine rağmen,

Rusya vatandaşlarını tarihi, kültürel ve sosyal topluluk halinde birleştiren değerlere yönlendirici kılavuzun eksikliği ortaya çıkmıştır (Aniskin & Şatrova, 2018; Danilyuk vd., 2009, s. 2).

Bu durum ülkede manevi ve ahlaki kişilik eğitimi yönünde yeni bir kılavuz geliştirilmesini gündeme getirmiştir. Manevi eğitim bağlamında din eğitiminin laik eğitim sisteminde yer alması konusu karşılıklı tartışmalara sahne olmuş ve bu yönde somut adım atılamamıştır. 2007 ve 2008 yıllarında devlet başkanının Rusya Federasyonu Federal Meclisi'ne gönderdiği mesajlar ile bu tartışmalar farklı bir eğilime dönüşmüştür. Bu mesajlara göre Rusya halkının manevi birliği ve toplumu birleştiren ahlaki değerler, siyasi ve ekonomik istikrar kadar önemli bir kalkınma faktörüdür. Bir toplum ancak ortak ahlaki kurallar sistemine sahip olduğunda, ana diline, kendine özgü kültürüne ve kendine özgü kültürel mirasına, ecdadının anılarına saygı duyduğunda ulusal görevleri yerine getirebilir ve sorunlarını çözebilir. Ülkenin birliğini ve egemenliğini güçlendirmenin temeli ulusal zenginliği geliştirmektir. Ulusal zenginlikten yoksun değerler günlük yaşama, ekonomik ve siyasi ilişkilerine hizmet edemez (Aniskin & Şatrova, 2018; Jukova, 2011; Maslennikova, 2013). Buna bağlı olarak manevi ve ahlaki kişilik eğitimi Rusya Eğitim Akademisi düzeyinde ele alınmaya başlamıştır. Böylece akademi üyeleri toplumdaki yaşam gerçekleriyle özel bir ilgisi olan ulusal öneme sahip, yeni bir kılavuz niteliğinde konsept/normatif belge geliştirmiştir (Mironov, 2014). Rusya Eğitim Akademisinin Danilyuk, Kondakov ve Tişkov gibi önemli üyeleri tarafından 2009'da geliştirilen söz konusu konsepti SSCB sonrası devletin manevi ve ahlaki eğitimi hayata geçirmeye yönelik ilk girişimi olarak değerlendirmek mümkündür. Aynı zamanda bu konsept mevzuatlarda belirlenen norm ve kuralların işlevselliğini arttırmaya yönelik çabalardan biridir.

Kılavuz niteliğinde geliştirilen konsept incelendiğinde manevi ve ahlaki kişilik eğitimi Rusya'nın ulusal eğitim idealine ulaşma araçlarından biridir. Çünkü değerler ailede başlayarak, birçok informal ve kitlesel enformasyon alanlarda gelişmektedir. Ancak bireyin sistematik, tutarlı ve derin manevi ve ahlaki gelişimi ve eğitimi, okul yaşamı ile sağlanan genel eğitim alanında gerçekleşmektedir. Ayrıca okul çağındaki bir çocuk, duygu, değer, yurttaşlık eğitimi, manevi ve ahlaki gelişim açısından en yatkın dönemdedir. Aynı zamanda, yaşamın bu dönemindeki gelişim ve eğitim eksikliklerinin daha sonraki yıllarda telafi edilmesi zordur. Dolayısıyla okullar bireyin sadece entelektüel yönü ile sınırlı kalmamalı, aynı zamanda manevi ve kültürel yaşamına da odaklanması gerekmektedir. Başka bir ifade ile günümüz Rusya okulları sosyo-kültürel modernleşmenin en önemli faktörü haline gelmelidir. Bu bakımdan tüm Rusyalı vatandaşların yaşantı geçirdiği tek sosyal kurum olan okullarda manevi ve ahlaki kişilik eğitimi önem arz etmektedir (Danilyuk vd., 2010). Bu yönüyle Rusya'da manevi ve ahlaki kişilik eğitimi düşünür İlyin'in görüşleri ile de ilişkilendirilmektedir (Zalutskaya & Panina, 2015, s. 38). İlyin'e göre eğitimde en önemli şey çocuğun ruhen uyandırılmasıdır. Çocuğa gelecekteki zorluklar karşısında, şimdiden hayatın tehlikeleri ve cazibeleri karşısında kendi ruhundaki güç ve rahatlık kaynağını gösterebilmektir. Onun ruhunu eğitmek gerekir, çünkü kendisine içten saygı duyabilecek ve ruhani haysiyetini ve özgürlüğünü savunabilecek geleceğin galibi ancak manevi eğitimi ile gerçekleşebilmektedir. Aksi takdirde manevi kişilik modern Satanizmin tüm ayartmalarının ve baştan çıkarmalarının önünde güçsüz kalacaktır (İlyin, 1996, s. 156).

Manevi ve ahlaki kişilik eğitimi bağlamında bir taraftan okulun önemi vurgulanırken diğer taraftan maneviyatın toplumsal yaşamın en önemli bileşeni olduğuna vurgu yapılmaktadır. Hatta manevi gelişim olmadan devletin yıkılma, kültürün yok olma tehlikeleri ile karşı karşıya kalabileceği, bilim ve teknik ilerlemelerin işe

yaramaz hale gelebileceği ifade edilmektedir. Bu yönüyle manevi ve ahlaki eğitim kişiliğin özünü oluşturan bir süreçtir. Çünkü manevi ve ahlaki gelişim kişinin dünyayla ilişki biçimlerini, etik ve estetik gelişimini, yurttaşlık konumunu, vatanseverlik duygularını, ülkesine ve halkına olan sevgisini, duygusal ve zihinsel durumunu olumlu yönde etkileme potansiyeli vardır. Ayrıca güçlü bir aile, sağlıklı bir toplum ve güçlü bir devlet inşa etmek ancak manevi ve ahlaki değerlerle yetişmiş, yurttaş bakış açısına sahip bir kişi ile mümkün olabilmektedir. Zira ahlaki kuralları öğrenmiş ve manevi gelişim yolunu seçmiş bir birey toplumun tam teşekküllü bir üyesi sayılabilmektedir (Danilyuk vd., 2009; Zalutskaya & Panina, 2015).

Görüldüğü üzere 1990'lı yıllar Rusya için dönüşümün belirgin olarak yaşandığı dönem olarak dikkat çekmiştir. Özellikle 1990 ile başlayan ilk yirmi sene bireylerin özgürce kendi kaderlerini tayin etme ve bireysel gelişimini gerçekleştirme sürecinde ahlaki değerlerden, ulusal geleneklerden ve topluma karşı yükümlülüklerden arınmış bir birey ideali olduğu dile getirilmiştir (Jukova, 2011, s. 169). Bu durum devletin üzerinde düşünmesi ve çözümler üretmesi gereken en önemli konu haline gelmiştir. Ayrıca toplumda yaygınlaşan manevi ve geleneksel değerlerden arınmış birey idealinin sadece yasa metinleri ve mevzuatlarla ile çözülemeyeceği de deneyimlenmiştir. Bu bağlamda ulusal eğitim ideali oluşturularak söz konusu sorunu okullar aracılığıyla çözüme yoluna gidilmiştir. Ancak sorunun çözümünün sadece okullar ile sınırlı tutulmaması gerektiği, tüm paydaşların işlevsel olarak sürece katılmaları hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda eğitim akademisi tarafından manevi ve ahlaki kişilik eğitimi konsepti geliştirilerek atılacak adımlar somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle söz konusu konsept, manevi ve ahlaki kişilik eğitimi uygulamalarında metodolojik bir temeldir. Aynı zamanda aile, kamu kuruluşları, dini dernekler, kültür ve spor kuruluşları, medya gibi genel eğitimin özneleri arasında etkileşimi sağlayan normatif bir yönerge niteliğini taşımaktadır. Bu etkileşimin amacı ise öğrencilerin manevi ve ahlaki gelişimi ve eğitimi için ortak koşullar sağlamaktır.

2. Ulusal Eğitim İdeali ve Manevi-Ahlaki Kişilik Eğitimi İlişkisi

Ulusal eğitim ideali ile manevi-ahlaki kişilik eğitimi ilişkisi kurmadan önce mevzuatlar bağlamında bazı kavramları açıklığa kavuşturmakta yarar vardır. Bu kavramlardan biri eğitim kavramıdır. Rusya anayasası ve eğitim kanunu çerçevesinde geliştirilen manevi-ahlaki kişilik eğitimi konseptine göre eğitim, öğrenciyi bir birey ve vatandaş olarak geliştirmeye, toplumun değerlerini, ahlaki tutumlarını ve ahlaki normlarını öğrenmeye ve benimsemeye yönelik pedagojik olarak organize edilmiş amaçlı bir süreç şeklinde tanımlanmaktadır (Danilyuk vd., 2009, s. 4). Eğitim kanunu çerçevesinde eğitim kavramı incelendiğinde Rusçada "obrazovanie", "vospitanie" ve "obuçenie" şeklinde üç farklı kavram kullanıldığını görmek mümkündür. Bu kavramların ortak ve farklı yönleri bulunmakla birlikte özellikle manevi ve ahlaki kişilik eğitimi için "vospitanie" kavramı tercih edilmektedir. Söz konusu kanuna göre "vopitanie"/eğitim "bireyin, ailenin, toplumun ve devletin çıkarları doğrultusunda toplumda kabul gören sosyo-kültürel, manevi ve ahlaki değerler ile davranış kuralları ve normları temelinde kişiliğin geliştirilmesini, kendi kaderini tayin etme koşullarının yaratılmasını ve öğrencinin sosyalleşmesini amaçlayan bir faaliyettir (Zakon ob Obrazovanii RF, 2012).

Diğer önemli kavram ise manevi ve ahlaki gelişim kavramıdır. Söz konusu kavram sosyalleşme sürecinde bireyin değer ve anlam alanının sürekli olarak genişletilmesi ve güçlendirilmesi, bireyin geleneksel ahlaki normlar ve ahlaki idealler temelinde kendine, diğer insanlara, topluma, devlete, vatanına, dünyaya karşı tutumunu değerlendirme ve bilinçli olarak inşa etme yeteneğinin geliştirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Danilyuk vd., 2009, s. 5).

Yine ulusal eğitim ideali bağlamında ele alınması gereken kavramlardan biri temel ulusal değerler kavramıdır. Bu kavramın anlam muhtevası Rusya Federasyonu'nun çok uluslu halkının kültürel, ailevi, sosyo-tarihsel ve dini geleneklerinde var olan, nesilden nesile aktarılan, modern koşullarda da ülkenin gelişmesine vesile olan temel ahlaki değerleri ve öncelikli ahlaki tutumları kapsamaktadır. Buna bağlı olarak tanımlanan Rusya vatandaşının manevi ve ahlaki kişilik eğitimi kavramı ise temel ulusal değerlerin öğrenciler tarafından özümsemesi ve kabul edilmesi için pedagojik olarak organize edilmiş bir süreç şeklinde ifade edilmektedir. Bu değerlerin taşıyıcıları ise devlet, aile, kültürel ve bölgesel topluluklar, geleneksel din mensupları, Rusya Federasyonu'nun çok uluslu halkı ve dünya toplumu olduğu belirtilmiştir. Ayrıca başta Rus Ortodoksluğu olmak üzere Hristiyan, İslam, Yahudi ve Budizm dinler geleneksel din kategorisinde değerlendirilmiş, bu dinleri temsil eden kurumlarla işbirliği vurgulanmıştır (Danilyuk vd., 2009, s. 5).

Ulusal eğitim ideali kavramına gelince bahse konu olan kavram eğitimin en yüksek hedefi olarak tarif edilmektedir. En yüksek eğitim hedefi ise ulusal yaşamın ana aktörleri olan devlet, aile, okul, siyasi partiler, dini dernekler ve gönüllü kuruluşların ortak olarak yetiştirmek istediği ideal insandır. Tüm eğitim paydaşları tarafından ideali kurulan vatandaş ise şu şekilde tanımlanmaktadır: "Ülke kaderini kendi kaderi olarak kabul eden, ülkesinin bugünü ve geleceği için sorumluluk bilincine sahip, Rusya Federasyonu'nun çok uluslu halkının manevi ve kültürel geleneklerine kök salmış, yüksek ahlaklı, üretken ve yetkin bir Rusya vatandaşdır" (Danilyuk vd., 2009, s. 6, 2010, s. 9). Bu ideal sadece güncel ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilen geçici hedefler değildir. Eğitim idealleri geçmiş ve bugünün süzgeci ile oluşan öncelikleri inşa etmeye çalışmaktadır. Böylece eğitim sosyo-kültürel koşullarda öneme sahip olan bireyi yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bakımdan Rusya'nın ulusal eğitim ideali ele alındığında üç ana dönemin önceliklerini dikkate alarak ulusal eğitim idealini inşa ettiğini görmek mümkündür. Rusya için belirleyici olan dönemlerin önceliklerinin tespiti ulusal eğitim ideali ve manevi-ahlaki kişilik eğitiminin ilişkisini ortaya koymak açısından da önemlidir.

Bu ilişkini ortaya koymak için ilk olarak Orta çağ Rusya'sında eğitim ideali nedir sorusunu cevaplandırmak gerekir. Söz konusu dönemin eğitim idealinin dinde kök aldığı, özellikle Ortodoks Hristiyanlığı ve İsa Mesih'in imgesi belirleyici olmuştur. Ortodoks Kilisesi dini ve ahlaki eğitim alanında aileyi, halkı ve devlet faaliyetlerini ortak amaçta birleştirmiştir. Ortodoks inancı, halkın manevi birliğini sağlayan önemli faktörlerden biri haline gelmiştir. Toprakların sürekli genişlemesi ülkenin bütünlüğünü korumak için onur, sadakat, özverili olma, hizmet, sevgi gibi ortak ahlaki kurallar, değerler ve yaşamın anlamlarını merkeze alan eğitim sistemini gerekli kılmıştır. Ortodoksluk sadece etnik Rusları değil, Ortodoksluğu kabul eden tüm Rus halkını tek bir ulus olarak birleştirmiştir. Bu nedenle Rus topraklarının savunulması Ortodoksluğun savunulmasıyla eş tutulmuştur. Bunun sonucunda Kutsal Ortodoks Rusya imajı ve özbilinci ortaya çıkmıştır (Danilyuk vd., 2009).

Rusya açısından Ortodoks kilisesinin ayrıcalığı Türkiye'deki çalışmalara da yansımış durumdadır (Dualı, 2014; Köylü & Turan, 2014, s. 51-82). Hatta bu ayrıcalık devlet din ilişkilerinde Rusya'ya özgü karmaşık bir yapıyı beraberinde getirmektedir. Rusya'da din devlet ilişkileri ne tarafgir ne katı ayrışmacı ne yapısal çoğulcu yaklaşım kapsamında değerlendirilebilmektedir (Köylü & Turan, 2014, s. 59). Ortodoks bağlamında tarafgir olarak öne çıkarken, geleneksel olarak tanımlanmayan dinler açısından katı ayrışmacı, yine geleneksel dinler bağlamında yapısal çoğulcu izlenimi verebilmektedir. Ortodoks kilisesine yönelik ayrıcalık manevi ve ahlaki kişilik eğitiminde de kendini gösterebilmektedir. Ulusal eğitim ideallerine yönelik Rusya genelinde konferanslar

düzenlenmiştir. O konferanslardan biri “Ahlaki ve Manevi Değerlerinin Oluşturulması Bağlamında Yeni Neslin Eğitim Standartları” konferansı olmuştur. Bu konferans Rusya Eğitim ve Bilim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Akademisi, Eğitim Akademisi ve Ortodoks Kilisesinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Konferans sonunda kabul edilen karar ile genel eğitim kurumlarında okuyan çocuklara, eğitim alanındaki devlet politikası ilkelerine ve genel eğitimin hedeflerine aykırı olmayan dini gelenekleri ve kültürleri öğrencinin ailesinde kabul gören manevi ve ahlaki değerleri sistematik olarak tanıtılabilme imkanı doğmuştur. Buna karar bağlamında geleneksel dinleri ve seküler etik konuları ayrı ayrı modül şeklinde oluşturulan “Din Kültürünü ve Seküler Etik” dersi okullarda okutulmaya başlamıştır. Böylece söz konusu ders manevi ve ahlaki kişilik eğitiminin temel aracı haline gelmiştir (Dualı, 2013; Harisova, 2016; Jukova, 2011; Şadman, 2019; Zalutskaya & Panina, 2015).

Rusya tarihinde önemli dönemlerden biri 18. yüzyılda Rusya’nın imparatorluk haline gelmesidir. Bu dönemde devlet iktidarı merkezileşerek güç imparatorun elinde toplanmıştır. Daha önceki dönemden farklı olarak devlet, kilisenin üzerine çıkarılmıştır. Bu durum doğal olarak yeni bir eğitim idealinin formüle edilmesini beraberinde getirmiştir. Buna göre eğitim ideali “devlet adamı” ve “Çar’a ve vatana hizmet” kavramları etrafında gelişmiştir. Eğitim sistemi, devlet ihtiyaçları için profesyonel personel yetiştirme görevine yönelmiştir. Böylece İmparatorluk Rusya’sı, devlete ve vatana yararlı bir vatandaş idealiyle karakterize edilmiştir (Danilyuk vd., 2009). Bu ideal Rusya’nın geçmişinde iz bırakmış örnek şahsiyetlerin görüşleri çerçevesinde daha çok tarih ve edebiyat dersleri aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Böylece Rusya halkının tarihsel deneyimleri ve örnek şahsiyetlerinin eserlerinin manevi değerlerin oluşumunda etkili olabileceği düşünülmüştür (Zalutskaya & Panina, 2015).

SSCB dönemi ise farklı bir dünya görüşüyle dünyayı kendi üzerine çeken dönemlerden olmuştur. Sovyet döneminde devlet, vatandaş ve onun özel yaşamı üzerindeki gücü ile dikkat çekmiştir. Kilisenin kamusal ve özel yaşam üzerindeki etkisini ortadan kaldırarak dini bilinç bastırılmaya çalışılmıştır. Hatta devlet kendisini yeni evrensel kilise olduğunu iddia etmeye başlamıştır. Hayatın anlamı komünizme olan inanca ve komünist partiye hizmete indirgenmiştir (Köylü & Turan, 2014, s. 55). Bu anlayışla yeni bir pedagojik ideal gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Buna göre kapsamlı kişilik eğitimi, kitlesel vatanseverlik, ülkeleri ve halklarının geleceği için kendini feda etmeye kadar varan kahramanca hizmet, idealler adına maddiyattan vazgeçme gibi eğitim idealleri geliştirilmiştir (Babataev, 2003; Bazarkulov, 2003). O dönemin eğitim idealleri Rusya tarihinde belli başlı bir birikim ve manevi kültür bırakmıştır. Dolayısıyla bu birikimin eğitim sistemine entegre edilmesi gündeme gelmiştir. Bunun sonucunda modern okulların eğitim faaliyetlerinin içeriğine seküler etik bilgisini dahil etme ihtiyacı hasıl olmuştur. Bu ihtiyaç “Din Kültürünün Temelleri ve Seküler Etik” dersinin “Seküler Etik” modülü ile karşılanmaya çalışılmaktadır. Söz konusu modülün bir yandan ulusal kimlik oluşumunda önemi vurgulanırken, diğer yandan da çok uluslu bir devlette dine inananlar ve inanmayanlar arası hoşgörü kültürüne katkı sağlaması beklenmektedir. Seküler etik modülü etiğin özü ve tarihi, ahlaki normlar, farklı yaşam koşullarında olası davranış modelleri hakkında bilinç oluşturmaya çalışılmaktadır. Böylece öğrencilerin seküler etiğin temelleri hakkında fikirlerin oluşumu, Rusya tarihi ve insanlık kültüründe etiğin rolü gibi konularda bilgi sahibi olmaya olanak sağlanmaktadır. Ayrıca modern dünyada dini ve dini olmayan yaşam çeşitliliğini fark etme zorunluluğu öne çıkarılmaktadır. Bunun yanında seküler etik modülü öğrencilerin kendi eylemlerinin ahlaki bileşenini daha objektif bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olma amacını gütmektedir (Eryomina, 2014, s. 4-6).

Rusya tarihinde bahsedilen dönemlerdeki eğitim idealleri Rusya'nın gerçeklikleri olarak önem arz etmektedir. Modern eğitim idealleri gerçekleştirilirken geçmişin birikimlerinin göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Zira SSCB sonrası dönemde söz konusu birikimlerden arındırılan bir idealin ortaya çıktığı, bu ideallerin ülkenin istikbalini olumsuz etkilediği dile getirilmektedir. Özellikle manevi-ahlaki kişilik eğitimi için özel çabaların temelinde Rusya'nın geleneksel birikimini kazandırma arayışları yatmaktadır. Bu bağlamda modern ulusal eğitim idealinin geçmiş dönem eğitim idealleri ile ilişkilendirilerek gelişmesi savunulmaktadır. Ayrıca geçmiş ile gelecek ilişkisinin sürekliliği önem arz eden husus olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte manevi-ahlaki kişilik eğitimi hususunun mevzuatlar çerçevesinde yapılması gerektiği de belirtilmektedir. Zira manevi eğitim kavramı din eğitimi sürecini de kapsamaktadır. Özellikle başta Ortodoksluk olmak üzere Rusya açısından geleneksel din olarak tanımlanan dinlerin öğretimi manevi eğitimin ayrılmaz parçası olarak görülmektedir. Geleneksel din mensuplarını temsil eden sivil toplum kuruluşları ile işbirliği de önerilmektedir. Ulusal eğitim ideali bağlamında önemli hususlardan biri de ülkenin dahili ve harici zorluklarını dikkate alması gerektiğidir (Danilyuk vd., 2009). Bu yönüyle genelde ulusal eğitim ideali özelde ise manevi-ahlaki kişilik eğitimi dinamiklik arz eden, sürekli geliştirilmesi gereken bir süreçtir.

Tüm dönemlerdeki eğitim idealleri ve mevzuatlar dikkate alındığında günümüz Rusya Federasyonu'nda eğitim sisteminin ulusal önceliği veya en önemli ulusal görevlerinden birinin çok uluslu ulusal kültür geliştirmek olduğunu söylemek mümkündür. Başka bir ifade ile Rus toplumunun manevi ve ahlaki konsolidasyonunu gerçekleştirmeye çalışmaktır. Bu görevi Rusya halkının yaşam kalitesini, emeğini ve üretkenliğini geliştirme görevleri izlemektedir. Söz konusu görevleri yerine getirebilmek için maneviyatı, ahlakı, sivil dayanışmayı güçlendirmeye yönelik eğitimler önem arz etmektedir. Çünkü güçlü bir devlet maneviyatı, ahlakı ve sivil dayanışması yüksek bireyler ile inşa edilebilmektedir. Dolayısıyla genel eğitim faaliyetleri ahlakı ve sivil dayanışması yüksek bireyleri yetiştirmeye yönelmesi gerekmektedir. Ancak bu yönelim sadece okullar ile sınırlı değildir, eğitim alanının aile, kamu kuruluşları, dini dernekler, kültür ve spor kuruluşları, medya gibi tüm öznelerini de ilgilendirmektedir.

3. Manevi ve Ahlaki Kişilik Eğitiminin Amacı

Modern ulusal eğitimin en önemli hedefi yüksek ahlaklı, sorumlu, üretken, proaktif, yetkin bir vatandaş yetiştirmektir. Aynı zamanda bu hedef toplumun ve devletin öncelikli görevlerinden biri olarak ifade edilmektedir. Belirlenen hedefler devlet ve toplumun sağladığı sosyal ve pedagojik desteklere bağlı olarak gerçekleşebilmektedir. Bu bakımdan manevi gelişimini tamamlamış, yüksek ahlaklı ve kişilikli bireyler yetiştirmek devletin hem amacı hem de görevi sayılmaktadır. Bu hedef ve görevin gerçekleşmesinde önemli bir rol alan manevi ve ahlaki kişilik eğitiminin amacı kişisel gelişim, sosyal ilişki ve devlete yönelik sorumluluk yönünden üç kategoride değerlendirildiğini görmek mümkündür.

Kişisel gelişim bağlamında hem manevi hem de ahlaki gelişim bir yetenek olarak değerlendirilmektedir. Buna ilave olarak kendini değerlendirme, hayatının anlamını anlama ve bireysel sorumluluk alma gibi hususlar söz konusu yeteneğin bileşeni olarak ele alınmaktadır. Bu yeteneğin geliştirilmesi yoluyla bireyin kişisel gelişimine katkı sağlanması düşünülmektedir. Bununla birlikte bireylerin gerek mesleki hayatta gerekse günlük yaşamda evrensel manevi ve ahlaki tutum geliştirme potansiyellerini geliştirme amaçlanmaktadır. Yine özgür bilinç, irade ve manevi ulusal geleneklere dayalı ahlakın güçlendirilmesi, bireyin vicdanına uygun hareket etme konusundaki iç tutumu geliştirme gibi hususlar da kişisel gelişim açısından katkı sağlayıcı amaçlar olarak ifade

edilmektedir. İyi-kötü, uygun-kabul edilemez kavramları üzerinde muhakeme yeteneklerini destekleme, manevi ve ahlaki özbilinç, özdenetim, eylemleri ahlaki açıdan değerlendirme gibi potansiyelleri geliştirme amaçları da kişisel gelişim açısından destekleyici unsurlar olarak zikredilmektedir. Ulusal manevi değerleri değerlendirebilme, zorlukların üstesinden gelebilme, bireylerin manevi güvenliğini tehdit eden eylemlere karşı koyabilme, ahlaki sağlığına ve manevi güvenliğine yönelik tehditle başa çıkabilme becerilerini geliştirme amaçları ise dikkat çeken unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında Rusya'ya olan inancın güçlendirme geçmiş, şimdiki ve gelecek nesillerin önünde vatanına olan sorumluluk duygusunu geliştirme amaçlarını görmek mümkündür (Danilyuk vd., 2009, s. 7).

Kişisel gelişime katkı yönünden aile ile eğitim kurumlarının işbirliği ön plana çıkarılmaktadır. Nitekim aile ile başlayan manevi ve ahlaki gelişim süreci ailem, ana dilim, doğduğum ev, doğduğum köy/mahalle, ilçe, il, bölge ve ana vatanım şeklinde yakından uzağa doğru ilerleyerek pekişmektedir. Bir çocuğun yaşamının ilk yıllarından itibaren öğrendiği aile değerleri kalıcı bir öneme sahip olduğu için göz ardı edilmemesi gereken husus olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanında aile içi ilişkiler toplumdaki ilişkilere yansıtıldığından bireyin sivil davranışlarının temeli ailede oluşmaktadır. Ailelerin bahsedilen anlayışlar çerçevesinde eğitim kurumlarına yardımcı olması ve işbirliği yapması gerektiği ifade edilmektedir (Danilyuk vd., 2009, s. 9-10).

Sosyal ilişkilere katkı yönünden manevi ve ahlaki kişilik eğitiminin iyi gelişmiş bir vatanserlik ve sivil dayanışma duygusu besleme amacını güttüğünü görmek mümkündür. Bu bağlamda söz konusu eğitimin ulusal ahlaki değerlerin kabulüne ve kendini Rusya vatandaşı olarak gerçekleştirme hususuna katkı sağlaması beklenmektedir. Aynı zamanda vatandaşların dış ve iç zorluklara dayanışma içinde direnmeye hazır olması da sosyal ilişkiler bağlamında gerçekleştirilmesi gereken amaç olarak yerini almıştır. Yine bu alanda vatan aidiyetinin birincil temeli olarak ailenin koşulsuz değerinin farkına varma, etnik gruplar arası barış ve uyumun sürdürülmesine katkı sağlama, kanunlara bilinçli bağlılık aracılığıyla kamu düzenini sağlama, nesillerin manevi, kültürel ve sosyal devamlılığı sürdürme gibi amaçlar manevi ve ahlaki eğitimin belirleyici unsurları olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda Rus kimliği ve kültürü, kökleri Rusya'nın çok uluslu halkının kültürlerini oluşturan ulu bir ağacın gövdesine benzetilmektedir. Dolayısıyla Rusya vatandaşının manevi ve ahlaki gelişiminin daha yüksek bir aşaması, Rusya Federasyonu'nun çok uluslu halkının kültürünü ve manevi geleneklerini benimsemesi olarak ifade edilmektedir. Yine yurttaşlık bilincinin gelişiminde önemli bir aşamasının, kişinin kökeni ve ilk sosyalleşmesi itibarıyla ait olduğu etno-kültürel geleneklere kök salması olduğu dile getirilmektedir (Danilyuk vd., 2009, s. 8-10).

Manevi ve ahlaki kişilik eğitiminin kamusal hayata aktif ve sorumlu katılım motivasyonunu geliştirme, hukukun üstünlüğüne dayalı demokratik bir federal devleti güçlendirme, vatandaşlara, kamu kuruluşlarına, devlet kurumlarına olan güveni arttırma, ülkeyi modernleştirmeye yönelik çabaları arttırma, ulusal güvenliği güçlendirme gibi amaçlar ile vatandaşın devlete yönelik sorumluluklarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu amaçlar daha çok Rusya vatandaşı kimliğinin oluşturulmasında öne çıkmaktadır. Rusya vatandaşı/yurttaşı kimliği ise manevi ve ahlaki gelişim sürecinin, yurttaşlık ve vatanserlik eğitiminin en yüksek aşaması olarak belirtilmektedir. Bahsedilen amaçları gerçekleştiren bir Rusya vatandaşı, kişisel gelişimini olgunlaştıran, devletiyle bilinçli ilişki kuran, ülkesinin çok uluslu halkının kültürel zenginliklerine hakim olan, Rusya'nın önceliklerinin, birlik ve beraberliklerinin farkına varan kişi olarak tanımlanmaktadır (Danilyuk vd., 2009, s. 8-10).

Üç ana kategoride belirlenen manevi ve ahlaki eğitimin amaçları ülke paydaşlarına yön vermeye çalışmasına rağmen daha fazla eleştirilere maruz kalan kısım olarak dikkat çekmektedir. Bu anlamda amaçlardan hareketle hangi özelliklerin zorunlu ve öncelikli olarak bulunması gerektiği konusunda netlik olmadığı ileri sürülmektedir. Ayrıca iyileştirmeler hakkında ikna edici fikirlere yer vermediği de eleştiriler arasındadır. Hatta amaçların işlevselliğini arttırma konusundaki eksikliklerin manevi ve ahlaki kişilik eğitimi konseptini hazırlayanların eğitim alanındaki temel sorunlara ilişkin yetersiz farkındalıklarından kaynaklandığı iddia edilmektedir. Önerilen kavram daha ziyade, ancak bir dizi soruna somut çözümler sunmamaktadır. Bu eleştirilerden hareketle konseptin eksikliklerini giderici stratejilerin geliştirilmesi gerektiği tartışılmaktadır. Geliştirilecek stratejilerin eylem planı çerçevesinde geleceğe yönelik somut pedagojik adımları barındırması gerektiği savunulmaktadır (Maslennikova, 2013; Mironov, 2014; Zalutskaya & Panina, 2015).

4. Manevi ve Ahlaki Kişilik Eğitiminin İlkeleri

Rusya'da manevi ve ahlaki kişilik eğitiminin yukarıda da belirtildiği üzere, tarihsel ve kültürel faktörlerle şekillenmiş karma bir özellik taşıdığını görmek mümkündür. Bununla birlikte kültürel ve tarihsel deneyimleri ile manevi ve ahlaki değerlerin oluşumunda etkili olmak istemektedir. Bu bağlamda okullarda manevi ve ahlaki eğitimi teşvik etmeye çalışmaktadır. Aynı zamanda manevi ve ahlaki kişilik gelişimi için tüm vatandaşların etkililiğini arttırma gayreti içerisinde. Özellikle dini ve kültürel çeşitliliğe saygı gösteren bir yaklaşımla toplumsal sorumluluk, yardımlaşma ve insan hakları gibi konularda farkındalık yaratmaya çalışmaktadır. Bu sürecin verimli olması için bazı temel ilkelere göre hareket edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Söz konusu temel ilkeler eğiticinin ahlaki örnekliliği, sosyo-pedagojik ortaklık, bireysel-kişisel gelişim, manevi ve ahlaki kişilik eğitimi programlarının bütünlüğü, eğitime yönelik toplumsal talep şeklinde tanımlanmaktadır.

Eğiticinin ahlaki örnekliliği ilkesinde her okulun değerinin öğretmen değerine eşit olduğu anlayışı öne çıkarılmaktadır. Çünkü mesleki faaliyetleri, rehberlik edilen ahlaki normları, pedagojik çalışmaları, öğrencilere ve meslektaşlara karşı tutumları şekillendiren öğretmen ahlakı öğrencilerin manevi ve ahlaki gelişimini belirleyen faktörlerin biridir. Hatta bir öğretmen, öğrenciler için ahlaki ve medeni kişisel davranışların ana örneği olamaz ise, eğitim programının etkililiğinden söz edilememektedir. Bu anlamda çocukların ruhunda değerlere hayat veren öğretmen değeri oluşturulması gerekmektedir. Buna ilave olarak öğretmenin sosyal statüsü ve maddi destek düzeyi önemli ölçüde artırılması önerilmektedir. Öğretmen toplumda saygın bir kişi haline gelmesi gerektiği hatta gençler için öğretmenlik prestijli meslek haline getirilmesi gerektiği savunulmaktadır (Danilyuk vd., 2009, s. 12; Starovoytova, 2014).

İşbirliği vurgusu ile öne çıkan sosyo-pedagojik ortaklık ilkesi modern koşullarda sosyal ve pedagojik ortaklıklar olmaksızın öğrencilerin manevi ve ahlaki gelişiminin tam anlamıyla sağlanamayacağını dile getirmektedir. Ulusal bir önem arz eden manevi ve ahlaki kişilik eğitimi sosyalleşme sürecinin aile, kamu kuruluşları, geleneksel Rusya dinleri temsilcileri, okul dışı eğitim faaliyetleri, kültür ve spor kurumları, kitle iletişim araçları gibi temel öznelerinin ortak hareket etmesini ve işbirliği yapmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bakımdan sosyo-pedagojik ortak uygulamalar, ulusal eğitim ideali ve temel ulusal değerler temelinde genel eğitim kurumlarının ve diğer sosyalleşme özneleri ile koordineli bir şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. Manevi ve ahlaki kişilik eğitimi alanında amacın gerçekleşmesi kültürlenme öznelerinin ortak programları ve uygulamaları ile mümkün olabileceği vurgulanmaktadır. Başka bir ifade ile manevi ve ahlaki kişilik eğitimi sosyalleşme sürecindeki öznelerin söz konusu süreç ile ilgilenmeleri halinde sonuç

alınabileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda sosyo-pedagojik ortaklığın geliştirilmesi, devlet politikasının öncelikli alanlarından biri olduğu belirtilmektedir. (Balaşov, 2012, s. 358; Danilyuk vd., 2009, s. 12).

Bireysel-kişisel gelişim ilkesinin Rusya'da 1990'larda ulusal pedagojinin önceliği olduğunu söylemek mümkündür. Günümüzde de söz konusu ilke eğitimin en önemli görevlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Hatta bireysel-kişisel gelişimin manevi ve ahlaki kişilik eğitimi olmaksızın tam anlamıyla gerçekleşmeyeceği savunulmaktadır. Buna göre bir kimse, iyiyi kötüden ayırt etmiyorsa, yaşama, emeğe, aileye, diğer insanlara, topluma, vatana, ahlaki olarak kendini ortaya koyduğu ve kişiliğini geliştirdiği şeylere değer vermiyorsa özgür olduğu anlamına gelmemektedir. Bilimsel bilgiye ulaşmak ama iyilik konusunda cahil olmak, keskin akla sahip olmak ama kalbin sağır olması insan için bir tehdit olarak kabul edilmektedir. Bu durumun aynı zamanda kişisel gelişimi sınırladığı ve deforme ettiği ifade edilmektedir (Danilyuk vd., 2009, s. 13).

Manevi ve ahlaki kişilik eğitimi ile ilgili ders dışı, ders içi ve toplumsal yarara yönelik etkinliklerin bir bütünlük içerisinde gerçekleşmesi önem arz etmektedir. Bunun için tüm manevi ve ahlaki eğitim programlarının birbiri ile entegre edilmesi gerekmektedir. Bu anlamda okullarda dini kültürün ve seküler yaşamın manevi temellerinin öğretilmesi önemlidir. Manevi ve ahlaki kişilik eğitimi içeriğinin temel ulusal değerler etrafında gruplandırılmasının bütünlüğün sağlanmasına katkı sunacağı ifade edilmektedir. Ayrıca temel ulusal değerlerin takdiminin bireye yöneltilen soru şeklinde formüle edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda pedagojik bir soruya dönüştürülen temel değerler üzerinde düşünmek eğitim görevi olarak değerlendirilmektedir. Üretilen soruları çözmek için öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynlerin, manevi, kültürel ve sosyal yaşamın diğer özneleriyle birlikte hareket etmesi gerekmektedir. Temel ulusal değerler ile ilgili üretilen her soruya farklı pencerelerden bakarak yaklaşılması önerilmektedir. Buna göre bir taraftan tarihsel birikimden istifade edilirken, diğer taraftan farklı etnik grupların ve din mensuplarının ulusal değerlerle ilgili çözümlerinden yararlanmak gerekmektedir. Sadece tarihi deneyim ve birikimle sınırlı kalmadan çağdaş yayın, kitle iletişim araçları, bilimsel disiplinler penceresinden de ulusal değerlerin anlamlandırılmasına odaklanılmalıdır. Ayrıca temel ulusal değerlerle ilgili sorular özellikle ulusal ve evrensel kültür-sanatın örnek şahsiyetleri ile ilişkilendirilerek çözümlenmelidir. Tüm eğitim paydaşları bu önerileri dikkate alarak hareket ederse ahlaki ve manevi kişilik gelişiminde bir bütünlük sağlanabileceği ifade edilmektedir. Buna ilave olarak sadece okullardaki programlarla manevi ve ahlaki kişiliğin kazanılması zor olduğundan paydaşların konuya farklı boyutlardan yardımcı olması beklenmektedir (Danilyuk vd., 2009, s. 13).

Sosyal talep ilkesine göre, manevi ve ahlaki kişilik eğitiminin etkili olabilmesi bizzat çocuğun, ailesinin ve toplumun talebine bağlıdır. Zira sosyalleşme ve sosyal olgunlaşma, toplum sorunlarının çözümüne gönüllü olarak dahil olunmasıyla gerçekleşebilmektedir. Bunun yanında manevi ve ahlaki gelişim bu alandaki eğitimin belirli değerler hakkında bilgilendirmekle sınırlı kalmayıp ahlaki eylem için fırsatlar yaratması halinde amacına ulaşabilmektedir. Ayrıca manevi ve ahlaki kişilik eğitimi içerikleri güncel sosyal sorunlarla bağlantılı olduğunda öğrenci için anlamlı hale gelebilmektedir. Bu anlamda geleneksel ve kendini kanıtlamış çocuk ve gençlik hareketleri önemli bir sosyalleşme biçimi olarak değerlendirilmektedir (Danilyuk vd., 2009, s. 14).

Sonuç

Rusya devleti SSCB sonrası dönemde tüm alanlarda değişim ve dönüşüm süreci yaşamıştır. Gerek hayat felsefesinin değişmesi gerekse toplumdaki değişimler bazı sorunların acil çözümlenmesi gerektiğini somut olarak göstermiştir. Bu sorunlardan biri modern Rusya vatandaşının yetkinliği ve ulusal eğitim ideali nasıl şekillenmelidir sorusunun cevabı olmuştur. Başka bir ifade ile acil çözümlenmesi gereken sorunların başında eğitim politikaları sorunu gelmiştir. Çünkü SSCB sonrası dönem Rusya'nın temel birikimleri, gelenekleri ve değerlerinden arınmış bir idealin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu durum ülke geleceği açısından tehlikeli olarak değerlendirilmiştir. Her ne kadar yasalar çerçevesinde söz konusu sorun çözümlenmeye çalışılsa da yeterli ölçüde başarı sağlanamamıştır. Bu noktada sorunun çözümü için eğitim sisteminin ve ideallerinin güncellenmesi gerektiği fark edilmiştir. Güncel yaşam gerçeklikleri Rusya devletinin tüm kurumlarını harekete geçirmiş, mevzuatlar ve bilimsel bilgiler ışığında ulusal eğitim ideali ve buna bağlı manevi ve ahlaki kişilik eğitimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunun sonucunda manevi ve ahlaki kişilik eğitimi alanında devlet politikasının önceliklerini belirleyen kılavuz niteliğinde bir normatif belge geliştirilmiştir.

Kılavuz niteliğindeki "Rusya Vatandaşının Manevi ve Ahlaki Kişilik Eğitimi Konsepti" bir bütün olarak incelendiğinde ulusal eğitim idealini hayata geçirmenin güçlü bir aracı olarak değerlendirmek mümkündür. Ayrıca konseptin geliştirilmesinde aktif rol alan kurumlar dikkate alındığında Rusya Federasyonunun manevi ve ahlaki kişilik eğitimi konusunu eğitimin tüm özneleri ile ortaklaşa çözmeyi arzuladığı açık bir şekilde fark edilmektedir. Rusya devleti geliştirdiği bu konsept ile vatandaşının manevi ve ahlaki kişilik eğitimini, ülke kalkınmasında, toplumun manevi birliğini inşa etmede ve birleştirici ahlaki değerleri geliştirmede, siyasi ve ekonomik istikrarı sağlamada kilit bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Rusya hükümeti manevi ve ahlaki eğitimi teşvik etmeye yönelik bazı adımlar atmıştır. Bunlardan biri okullarda geleneksel dinleri ve seküler etik konuları ayrı ayrı modül şeklinde oluşturulan "Din Kültürünü ve Seküler Etik" dersidir. Bununla manevi ve ahlaki kişilik geliştirilirken öğrencilerin dini olan ile dini olmayana fark etmeleri ve bu çeşitliliği bilinçli olarak anlamlandırması hedeflenmektedir.

Bununla birlikte konsepti ortaya çıkaran saikler ve konseptin içeriği düşüştü olan manevi ve ahlaki alana ilişkin devletin ciddi endişelerini de ifade etmektedir. Aynı zamanda konsept ulusal ve evrensel değerlere dayanan kapsamlı bir normatif belge niteliğindedir. Bu bağlamda Rus vatandaşlarının tüm sosyalleşme alanlarını özetleyerek sosyal etkileşimin öznelerini konseptin amacının gerçekleştirmeye çağırılmaktadır. Konseptte göre Rusya Federasyonu vatandaşının kişiliğini geliştirmeyi ve beslemeyi bir görev addetmektedir. Bu alandaki başarıyı okulun sosyal düzenine katkıda bulunan özel pedagojik koşulların yaratılması ile kolaylaşabileceği belirtilmektedir.

Rusya devleti açısından manevi gelişimini tamamlamış, yüksek ahlaklı ve kişilikli bireyler yetiştirmek devletin hem amacı hem de görevi sayılmaktadır. Bu amaç ve görevin gerçekleşmesinde manevi ve ahlaki kişilik eğitiminin önemli bir rolü vardır. Manevi ve ahlaki kişilik eğitiminin gelecek neslin kişisel gelişimine, sosyal ilişkilerine ve devlete yönelik sorumluluklarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu katkılar manevi ve ahlaki eğitimin amaçları olarak formüle edilmektedir. Manevi ve ahlaki kişilik eğitiminin ilkeleri ise eğiticinin ahlaki örnekliliği, sosyo-pedagojik ortaklık, bireysel-kişisel gelişim, manevi ve ahlaki kişilik eğitimi programlarının bütünlüğü, eğitime yönelik toplumsal talep şeklinde tanımlanmaktadır. Tüm manevi ve ahlaki kişilik eğitimi organizasyonlarında, ders içi ve ders dışı faaliyetlerde bu ilkelerin dikkate alınması gerektiği ifade edilmektedir.

Kaynakça

- Altaş, N. (2022). *Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aniskin, V., & Şatrova, Y. (2018). Podgotovka Studentov Pedagogičaskogo Uniiversiteta k Realizatsii Kontseptsii Duxovno-Nravstvennoogo Razvitiya i Vspitaniya Liçnosti Graçdanina Rossii. *Azimut Nauçnih İsledovaniy: Pedagogika i Psihologiya*, 7(2), 30-35.
- Aydın, M. Z. (2012). Dünyada Din Eğitimi ve Öğretimi. İçinde R. Doğan & R. Ege (Ed.), *Din Eğitimi El Kitabı* (s. 233-265). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Babataev, A. (2003). *SSCB Dönemi Kırgızistan'da Orta Öğretim Ders Kitaplarında Yer Alan Dini Terimlerin Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi.
- Balaşov, D. (2012). Puti Realizatsii "Kontseptsii Duhovno-Nravstvennogo Vaospitaniya i Razvitiya Liçnosti Graçdanina Rossii" v Obşebrazovatelnih Korrektsionnih şkolah I i II Vidov. *Sotsialno-Gumanitarnıye Znaniya*, 2, 358-364.
- Bayov, P. (2011). Ateizm i Ateisti v Sovremennoy Rossii. *Analitika Kulturologii*, 20, 124-130.
- Bazarkulov, S. (2003). *Bağımsızlık Öncesi Kırgızistan'da İlmi Ateizm Dersi*. Ankara Üniversitesi.
- Beyler, F. (2016). Rusya'da Medreseler ve İslami Eğitim-Öğretim Alanındaki Faaliyetleri Genel Bir Bakış. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(7), 88-103.
- Canşen, E. (2011). Sovyetler Birliği'nden Rusya Federasyonu'na Doğru Değişimin Yan Etkileri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 79-88.
- Danilyuk, A., Kondakov, A., & Tişkov, V. (2009). *Kontseptsiya Duhovno-Nravstvennogo Razvitiya i Vospitaniya Liçnosti Grajdanina Rossii*. Moskva: Prosveşenie.
- Danilyuk, A., Kondakov, A., & Tişkov Valeriy. (2010). Kontseptsiya Duhovno-Nravstvennogo Razvitiya i Vospitaniya Liçnosti Grajdanina Rossii. *Sotsialnaya Pedagogika*, 2, 5-15.
- Dualı, Ş. M. (2013). Rusya Federasyonu'nda Din Eğitimi Meselesi. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, II (1), 219-245.
- Dualı, Ş. M. (2014). *Rusya'da Din-Devlet İlişkileri*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Eryomina, T. (2014). *Osnovi Svetskoy Etiki*. Kirov: İRO Kirovskoy Oblasti.
- Harisova, L. (2016). *Kontseptualnie Podhodi İzuçeniya Osnov İslamskoy Kulturi v Usloviyah Realizatsii Kursa "Osnovi Religioznih Kultur i Svetskoy Etiki*, 1(25), 517-521.
- Hull, J. (2004). "Demokratik Çoğulcu Toplumlarda Din Eğitimi Üzerine Genel Değerlendirmeler". *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Bildiri ve Tartışmalar*. 48-51. Ankara: MEB Yayınları
- İlyin, İ. (1996). *Sobraniya Sochineniy* (C. 1). Moskva: Russkaya Kniga.
- Jukova, O. (2011). Duhovno-Nravstvennoye Vospitanie Kak Edinaya Tsel Tserkvi i Gosudarstva. *Nauchno-Pedagogicheskiy Jurnal Vostochnoy Sibirii*, 1, 168-173.
- Kozyrev, T. (2005). Rusya Okullarında Din Eğitiminin Çağdaş Durumu ve Onun Mezheplerarası Modelinin Perspektifleri (Y. Kızılabdullah, Çev.). *AÜİFD*, 1, 215-221.
- Köylü, M. (2013). *Küresel Ahlak Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Köylü, M., & Turan, İ. (2014). *Karşılaştırmalı Din Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Maslennikova, V. (2013). K Voprosu Realizatsii Kontseptsii Duhovno-Nravstvennogo Razvitiya i Vospitaniya Liçnosti Gracdanina Rossii. *Vestnik Kazanskogo Gosudarstvennogo Universiteta Kulturi i İskusstvo*, 4-2, 73-75.
- Mironov, K. (2014). Problema Kategoriy "Duhovnost" i "Nravstvennost" v Kontsetsii Dohovno-Nravstvennogo Razvitiya i Vospitaniya Liçnosti Gracdanina Rossii. *Studia Humanitatis*, 1-2, 21-27.
- Özdemir, M. (2021). "Posthuman Kavramının Çerçevesi ve Transhümanizm ve Posthümanizm Literatürlerinin Tarihçesi". M. Tekin & M. Özdemir (Ed.), *Transhümanizm&Posthümanizm Disiplinlerarası Bir Çalışma*. Ankara: Eski Yeni Yayınları.
- Solovyev, V. (2021). *Istoriya Rosii*. Moskva: RYA.
- Starovoytova, E. (2014). Oboznaçaniye Problemnogo Polya Praktičeskogo Vnedreniya Ponyatij o Bazovih Tsennostyah "Kontseptsii Duhovno-Nravstvennogo Razvitiya i Vospitaniya Liçnosti Gracdanina Rossii". *Sistema Tsennostey Sovremennogo Obşestva*, 38, 66-69.
- Sultıgova, R. (2022). *Traditsyonno-Kultıny Opt Duhovno-Nravstvennogo Vospitaniya Detey 6-10 Let Kak Sredstvo Povyşenie Nravstvennoy Vospitannosti Mladşih Şkolnikov*. İnguşskiy Gosudarstvennyy Universitet.
- Şadman, Z. (2019). *Rusya Federasyonu Okullarında İslâmî Din Eğitimi*. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Vladimirski, I. (2004). Imperiya (Noviy Vzglyad na Istoriyu Rossii i Mesto Rossii v İstorii). *Vestnik Rossiyskogo Universiteta Drujbi Narodov*, 3, 175-177.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yusufoğlu, A. E. (2019). İbrahim Bey Haydaroğlu'nun Dağıstan'daki Din Eğitimi Sürecine Katkıları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 287-303.
- Yusufoğlu, A. E. (2020). Geçmişten Günümüze Kuzey Kafkasya'da Din Eğitimi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 10, 79-103.
- Zakon ob Obrazovanii RF, N 273-F3 (2012).
- Zalutskaya, S., & Panina, S. (2015). Duhovno-Nravstvennoye Vospitanie Molodyeji – Osnovnaya Tsel Strategii Vospitaniya v Rossii. *Sborniki Konferentsiy Nits Sotsyosfera*, 43, 38-43.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1491-1506.
Geliş Tarihi-Received: 08.09.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 07.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1357293

Zerdüştilikte Eridvî Sûra Anâhîta Kültü

Cult of Arədvî Sûrâ Anâhîta in Zoroastrianism

Mehmet Emin SULAR*

Öz

Maddi âlemde üreminin ve hayatın devamı için iki cinsin varlığını gerekli olduğunu gören insan, manevi âlemde tanrıların yanında tanrıçaların ve dişi manevi varlıkların da olması gerektiğini düşünmüştür. Bu düşüncesini de dini boyuta taşımıştır. Bunun için Antik Mısır, Mezopotamya, Yunan dinleri ile Hinduizm'in panteonu tanrı ve tanrıçalardan oluşmuştur. Antik Mısır'da İsis, Sümer'de İnanna, Akad-Babil'de İştar, Yunan'da Afrodite ve Artemis, Hinduizm'de Kali, Lakshmi ve Shashti isimleri zikredilecek bazı önemli tanrıçalardır. Zerdüştilikte bunun karşılığı Eridvî Sûra Anâhîta olmuştur. Bu kültürün Zerdüştiliğe girişi konusunda farklı görüşler ileri sürülmüştür. Köken olarak bu inancın, Hint-İran'a dayandığı iddiaları yanında Mezopotamya dinlerinden Zerdüştiliğe geçtiği yönünde görüşler de ifade edilmiştir. Hangi görüş doğru kabul edilirse edilsin Anâhîta kültürünün Mezopotamya dinlerinin tanrıçalarından özellikle İştar'dan önemli ölçüde etkilendiği bir gerçektir. Anâhîta, Zerdüştilikte büyük tanrı Ahûramazda'nın altında belirli görevleri yürüten Sami dinlerindeki melek inancına denk gelen *îzed* olarak isimlendirilen bir kategoride yer alır. Tanrının kızı olarak da nitelendirilen Anâhîta suyun, yağmurun, bereketin, doğurganlığın, doğumun, evliliğin, aşkın, anneliğin ve zaferin *îzed*idir. Çalışmanın amacı Anâhîta kültürünün kaynağını tespit etmeyi, bunun İranlıların inancına ve Zerdüştiliğe ne zaman girdiğini ortaya koymayı ve tarihi süreçte geçirdiği değişimleri belirlemektir. Anâhîta kültürü İran dışında Ortadoğu, Anadolu, Ermenistan ve Azerbaycan gibi geniş coğrafyalarda farklı milletler arasında da karşılık bulmuştur. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden alan yazın incelemesi metodu kullanılmıştır. Bunun için farklı bilgi kaynaklarından istifade edilmiştir. Arkeolojik veriler, Avesta ve Pehlevi metinleri, kadim coğrafyacı, tarihçi ve seyyahların eserleri ile modern dönem araştırmacıların çalışmaları incelenmiştir. Sonuç olarak Anâhîta kültürünün başta Mezopotamya olmak üzere başka din ve kültürlerden Zerdüştiliğe girerek günümüze kadar varlığını sürdürdüğü anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Zerdüştilik, Âbân Yeşt, Eridvî Sûra Anâhîta, Sümer, İştar.

Abstract

Seeing that the existence of two sexes was necessary for reproduction and the continuation of life in the material world, man thought that there should be goddesses and female spiritual beings in addition to gods in the spiritual world. He also took this idea to a religious dimension. For this reason, the pantheon of ancient Egyptian, Mesopotamian, Greek and Hinduism is made up of gods and goddesses. For this reason, the pantheon of ancient Egyptian, Mesopotamian, Greek and Hinduism is made up of gods and goddesses. Isis in ancient Egypt, İnanna in Sumer, İştar in Akkadian-Babylonian, Aphrodite and Artemis in Greece, Kali, Lakshmi and Shashti in Hinduism are some important goddesses to mention.

* Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü Dinler Tarihi Anabilim Dalı, Muş/Türkiye, e-posta: meminsular65@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4673-2544.

The Zoroastrian equivalent of this is Arədvî Sūrā Anāhîtā. Different views have been put forward about the introduction of this cult into Zoroastrianism. In addition to the claims that this belief has its origins in Indo-Iran, there are also views that it has passed from Mesopotamian religions to Zoroastrianism. Whichever view is accepted as correct, it is a fact that the cult of Anāhîtā was significantly influenced by the goddesses of Mesopotamian religions, especially Ishtar. Anāhîtā belongs to a category called yazata, which in Zoroastrianism corresponds to the belief in angels in Semitic religions, who perform specific tasks under the great god Ahūra Mazda. Anāhîtā, also described as the daughter of the god, is the sign of water, rain, fertility, birth, marriage, love, motherhood and victory. The aim of the study is to determine the source of the Anāhîtā cult, to reveal when it entered the faith of Iranians and Zoroastrianism, and to determine the changes it has undergone in the historical process. Apart from Iran, the cult of Anāhîtā has also found a response among different nations in large geographies such as the Middle East, Anatolia, Armenia and Azerbaijan. In the study, literature review method, one of the qualitative research designs, was used. For this, different sources of information were utilized. Archaeological data, Avesta and Pahlavi texts, the works of ancient geographers, historians and travelers, and the works of modern scholars are examined. As a result, it is understood that the cult of Anāhîtā entered Zoroastrianism from other religions and cultures, especially from Mesopotamia, and has survived to the present day.

Keywords: Zoroastrianism, Âbân Yaşt, Arədvî Sūrā Anāhîtā, Sumer, Ishtar.

Giriş

Su, canlıların hayatında önemli bir tabiat ögesidir. Güneş, ateş, toprak, hava gibi hayatın kaynağı ve yaşamın devam etmesini sağlayan temel bir unsurdur. Bundan dolayı insanlar kendileri için olmazsa olmaz tabiat öğelerine toplumsal ve dinsel yaşamlarında büyük değer vermişlerdir. Onları ya bir tanrı-tanrıça kabul etmiş veya onlara kutsallık atfederek ibadet etmiş ve koruma altına almışlardır. Zerdüştîlikte *çahâr âğşic* olarak nitelendirilen toprak, su, hava ve ateş kutsaldır; onları korumak inancın gereğidir (Hürşîdyan, 2008, s. 122). Örneğin, Yunan tarihçileri İranlıların suyu kutsadıklarını onların suya işemediklerini, tükürmediklerini ve onda ellerini yıkamadıklarını yazarlar. Çünkü suyun her türlü pislikten uzak olması gerekir (Yâhakkî, 1997, s. 3). Zerdüştîler belirli zamanlarda yaptıkları törenlerde bu dört unsuru kutsarlar. Ayrıca bu unsurlardan her birini korumakla görevli bir îzed/manevi varlık vardır. Bunlardan birine zarar vermek, onun koruyucusu olan manevi varlığa da zarar vermek anlamına gelir. Avesta'da geçtiği üzere sudan sorumlu îzedin adı Eridvî Sûra Anâhîtâ'dır. Kısaca Anâhîtâ olarak bilinen bu dişi manevi varlık, yeryüzündeki tüm suların kaynağı ve onların koruyucusudur. Bundan başka doğurganlık, evrendeki varlıkların çoğalmasını sağlama ve zafer bahsetme gibi başka görevleri de vardır (Yâhakkî, 1997, s. 3). Zerdüştîlikte büyük tanrı Ahûramazda için herhangi bir cinsiyet belirlemesi söz konusu değildir. Fakat onun altında bulunan Ameşâspend ve îzed denilen manevi varlıkların bir kısmı erkek bir kısmı ise dişi kabul edilmiştir. Zerdüştî kaynaklara göre bu durum dinlerinin kadını ve erkeği eşit görmesinin işareti olarak değerlendirilebilir (Kaderdân, 2007, s. 84).

Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslam gibi dinlerde Tanrı genelde erkek sıfatlarıyla anılır. Onun altında melekler kategorisi için ise her ne kadar bir cinsiyet belirlemesi söz konusu değilse de onlar genelde erkek bedeniyle enkarne olmuşlardır (Bkz. *Kur'an-ı Kerim*, 2020, el-Hud 11/77-79). Antik Mısır, Sümer, Akad-Babil, Yunan ve Hinduizm'in panteonu tanrı ve tanrıçalardan oluşmaktadır. Antik Mısır'da İsis, Sümer'de İnanna, Akad-Babil'de İştâr, Yunan'da Afrodite ve Artemis, Hinduizm'de Kali, Lakshmi ve Shashti isimleri zikredilecek bazı önemli tanrıçalardır. Birçok dinde hayatın ve üremenin kaynağının dişi olarak algılanması doğal bir durumdur. Maddi alemde iki cinsin varlığı zorunlu görüldüğünden, manevi alemde dişi varlıkların karşılığı olarak tanrıçalar ve dişi manevi varlıkların olması gerekli kabul edilmiştir. İran'da ve Zerdüştîlikte bunun bir yansıması Eridvî Sûra Anâhîtâ kültü olmuştur.

Zerdüştiliğin kutsal kitabı Avesta'ya bakıldığında teolojisi monoteizm, politeizm ve düalizm olarak değerlendirilebilecek çok sayıda done görmek mümkündür. Bununla birlikte yeni Avesta ve Sasani dönemi Pehlevi metinleri değerlendirildiğinde, metin yazarlarının temelde düalist bir teoloji oluşturma amacı içinde oldukları söylenebilir. Bu düalist teolojide bir taraftan iyinin yaratıcısı büyük tanrı Ahûramazda ve onun maddi-manevi varlıkları, diğer tarafta kötünün kaynağı Ehrîmen ve onun maddi-manevi varlıkları vardır (Bkz. Yesna 12/1; Vendidâd 19/1; Yesna 27/1; 72/1; Ferverdîn Yeşt 71; Vendidâd 1/2; Tîr Yeşt 54, 56; Ferverdîn Yeşt 71; Vendidâd 1/2; Tîr Yeşt 54, 56). Bu metinlerde Zerdüş öncesi inanç ve tanrılar farklı formlarda tekrar yer almışlardır. Bunun en açık tezahürü 21 bölümden oluşan Yeştlerde görülebilir. Yeştlerde Ahûramazda'nın yanında başka ilahi varlıklara yakarış, ibadetler söz konusudur. Mihr/Mitra, Eridvî Sûra Anâhîta, Surûş, Behrâm, Hom, Tîr, vb. zikredilen ilahi varlıklara örnek gösterilebilir. Zerdüşti gelenekte Ahûramazda altındaki bu varlıklar *îzed* olarak isimlendirilir. Bunlardan her birinin evrende bir yetki alanı ve yerine getirmekte sorumlu olduğu bir görevi vardır. Bu varlıkların konumu Yahudilik, Hıristiyanlık ve İslam'daki meleklerle benzetilebilir. Bunlar Sümer, Asur, Babil ve Hint dinlerinde olduğu üzere yaratıcı tanrı yanında yer alan farklı tanrı/tanrıçalar değildir. Çalışmanın konusu olan Eridvî Sûra Anâhîta, her ne kadar başka dinlerden Zerdüştiliğe giren bir tanrıça ise de onun konumu Ahûramazda'nın altında *îzed* denilen meleksi bir varlık kategorisindedir. Çalışmada onun için kullanılan *îzed* nitelendirilmesi bu minvalde anlaşılmalıdır. Avesta'da Anâhîta ismi Eridvî Sûra sıfatlarıyla geçmektedir (Bkz. Hürmüzd Yeşt 21; Âbân Yeşt 1-133). Fakat metinde kısaca Anâhîta şeklinde yazımı tercih edilmiştir.

M.S. 17. yüzyıldan önceki herhangi bir döneme ait Zerdüşti kayıtların azlığı, inançlarını, ibadetlerini anlamaya çalışmak ve gelişmelerinin izini sürmek için edebiyat, filoloji, arkeoloji, nümizmatik, özel isimler, Vedik inanç ve uygulamalarla karşılaştırmalar yapmak gibi mevcut her türlü kaynağı kullanmayı gerekli kılmaktadır (Boyce, 1975, s. 454). Bundan dolayı çalışmanın konusunun kaynakları çeşitlilik arz etmektedir. Bunların başında arkeolojik kazılarda elde edilen veriler gelmektedir. Özellikle günümüze kadar ulaşan Anâhîta tapınak kalıntıları ve Anâhîta isminin geçtiği yazıtlar ve sikkeler başlıca arkeolojik veri kaynaklarıdır. Bu kalıntılar başta İran olmak üzere, Ortadoğu, Anadolu, Ermenistan ve Azerbaycan gibi geniş bir coğrafyada bulunmaktadır. İkinci veri kaynağı Avesta ve Pehlevi metinleridir. Geleneksel Zerdüştilikte Anâhîta algısını anlama açısından bu metinler oldukça önem arz etmektedir. Diğer veri kaynakları Herodotos, Strabon ve Plutarkhos gibi coğrafyacı, tarihçi ve seyyahların yazdıkları ile modern dönemde konuyla ilgili yapılan çalışmalardır. Anâhîta kültürünün hem tarihte geniş bir coğrafyayı etkilemiş olması hem de inançların zaman aşan özelliğiyle günümüzdeki inanç ve kültürlere etkisinden dolayı anlaşılması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Konuyla ilgili batıda 19. yüzyılın sonlarından itibaren birçok çalışma yapılmış yapılmaya devam etmektedir. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden alan yazın incelemesi metodu kullanılmıştır. Kullanılan temalar ve kategoriler araştırmacı tarafından tespit edilmiş ve veriler bu çerçevede analiz edilmiştir.

1. Eridvî Sûra Anâhîta'nın Etimolojisi ve İnancın Kökeni

Anâhîta ismi eski Farsçada *Anâhitâ* veya *Anâhît* modern Farsçada *Nâhîd*, Ermenicede *Anahit*, Yunancada *Anaitis* şeklinde yazılmıştır. Avesta ve Sasani dönemi Farsçasında Eridvî Sûra/Arədvî Sūrā Anâhîta şeklinde geçen (Yıldırım, 2008, s. 32; Boyce vd., 2012) Anâhîta, Avesta'nın en iyi korunmuş bölümlerinden biri olan Âbân Yeşt'te ismi geçen Zerdüştiliğin tanınmış ve önemli *îzed*lerinden biridir. *Eridvî* kelimesi dişi bir sıfat olarak *artıran*, *büyüten*, *sûra* ise Pehlevicede ve Ermenicede *güçlü* anlamına gelmektedir. Anâhîta, nefiy edatı olan *an* ile *kirli* ve *temiz olmayan* anlamlarına gelen *âhîta* kelimesinden

oluşmaktadır. Âhîtâ, başına gelen *an* nefiy edatı ile *kirli olmayan* ve *temiz* anlamlarını ifade etmektedir. Tanrının kızı olan Eridvî Sûra Anâhîtâ, suyun, yağmurun, bereketin, doğurganlığın, doğumun, evliliğin, aşkın, anneliğin ve zaferin îzedidir (Fraveşi, 2001, s. 165; Afifi, 2004, s. 430). *Bundehîšn* kitabına göre Zerdüş, eşi Hvov ile birleşir ve onun tohumu yere düşer, Neryûseng îzedi bu tohumların parlaklığını ve gücünü alıp Anâhîtâ'ya teslim eder. Zamanı geldiğinde Anâhîtâ tohumları Keyansı gölünde üç ayrı kıza yerleştirir ve her seferinde Zerdüş'ten bir kurtarıcı dünyaya gelir (*Bundahishn*, 1897, blm. 32/9). Burada Anâhîtâ'nın su ve doğurganlıkla ilişkisi açıkça görülmektedir. Dinkerd adlı kitapta da Zerdüş doğduktan sonra Anâhîtâ'nın işlevi devam etmektedir. Anâhîtâ, onun başını ve alnını kutsadığı bilgisi verilmektedir (*Denkard*, 1897, blm. 9/1-2). Diğer bir Pehlevi metni olan *Dadîstan-ı Dînî*'de de Anâhîtâ'nın suyla olan ilişkisine açıkça değinilmiştir (Goshnajaman, 1882, blm. 36/117).

Anâhîtâ'ya olan inancın kökeni hakkında farklı görüşler ileri sürülmüştür. Doğu bilimci Arthur Christensen'e göre bu inancın kökeni İran'ın batısıdır. Henrik Samuel Nyberg, suyun ve doğurganlığın tanrıçası olup başka bir dine ait olduğunu söylediği Anâhîtâ inancının temelini Doğu İran özellikle Seyhun ırmağına dayandığını belirtmiştir (Christensen, t.y., s. 57). Wilhem Geiger ve Geo Widengren, Anâhîtâ'yı Ceyhun ırmağının tanrıçası olarak görmüştür. Hint-Avrupa dilleri uzmanı Emile Benveniste ise Anâhîtâ ile ilgili mitolojinin İran ile ilgili olmadığını, bunun Avesta'da Âbân Yeşt'e sonradan dahil edildiğini ifade etmiştir (Dehkî, 2020, ss. 10-11). H. Lommel ise farklı bir yaklaşımla Anâhîtâ'nın, adları Haravhatî ve Sarasvatî olan iki farklı tanrıçanın birleşmesinden oluştuğunu söylemiştir (Dehkî, 2020, s. 11). Ona göre Hint-İran döneminde Anâhîtâ'nın özel adı, suların sahibi anlamına gelen *Sarasvatî*'dir. Vedic Hindistan'ında, Madhyadeśa adında küçük ama kutsal bir nehre verilen bu isimle tapınılmıştır. Bunun İranî formu olan *Harahvatî* çok miktarda nehre sahip modern başkenti Kandahar olan bir bölgeye isim olarak verilmiştir. Harahvatî, Harâ Dağ'ından Vourukasa denizine dökülen ve dünyadaki tüm suların kaynağı olan büyük efsanevi bir nehrin kişileştirilmesi gibi görünmektedir. Bu da Avesta'da Âbân Yeşt ve diğer Pehlevi metinlerde adı geçen tanınmış îzede dönüşmüştür. Ama zamanla eridvî sûra/arədvî sūrâ sıfatlarıyla birleşerek Pehlevicede *Eridvî Sûra/Erdoisûr Anâhîtâ* şeklini almıştır (Şeyhferşi, 2004, s. 20; Boyce vd., 2012). Eski İran dini uzmanı William W. Malandra, Anâhîtâ isminin Ardwi Sūrâ ve Anâhîtâ olarak iki ayrı tanrıça adının bileşimi olduğunu söylemiştir (Dehkî, 2020, s. 11). Başında Mary Boyce'nin olduğu bir grup araştırmacıya göre de eski İran tanrıçası olan Anâhîtâ kültü, Sümer tanrıçası İnanna ile Akad-Babil tanrıçası İştar'dan etkilenmesi sonucu ortaya çıkmıştır (Dehkî, 2020, s. 11). Sümerlerde Venüs gezegenini temsil eden İnanna âşıkların ve savaşçıların koruyucusu olan bir tanrıçadır (Çığ, 2022, s. 20). Yaradılışın suyla olan ilişkisine Sümer mitolojisinde de rastlanmaktadır. Buna göre evren, *Tanrıça Nammu* adında büyük sudan meydana gelmiştir (Çığ, 2022, s. 45). Zerdüştilerin atası olan Hint-İranlılar görünmez tanrıların yanında ateş ve su gibi doğa olaylarına da taptıkları bilinmektedir (Boyce, 1975, s. 455). Fakat onların su kültürüne Anâhîtâ gibi bir kişilik kazandırdıklarına dair elimizde veri bulunmamaktadır. Muhtemelen İranlılar bunu daha sonra başka toplumlardan öğrendiler. Sonuç olarak Anâhîtâ kültürünün, başka din ve kültürlerden etkilenerek ortaya çıktığını, Zerdüştlüğe, Zerdüşti metinlere sonradan girdiğini söylemek mümkün görünmektedir. Anâhîtâ hakkında en eski ve ayrıntılı bilgi veren yazılı metin, Avesta'nın Âbân Yeşt bölümüdür.

2. Âbân Yeşt'te Anâhîtâ

Âbân, İran takviminde yılın 8. ayı ve her ayın 10. gününün adıdır. Âbân, Farsça *âb* kelimesinin çoğulu olarak *sular* anlamını ifade etmektedir. Söz konusu ayın bu isimle

adlandırılması eski İran'da suyun kutsallığı, suların sorumluluğunda bulunduğu inanılan Anâhîta izedinin etkinliğinden kaynaklanmaktadır (Yıldırım, 2008, s. 13).

Âbân Yeşt 30 kerdî ve 133 bentten meydana gelmiştir. Metinde Eridvî Sûra Anâhîta şeklinde geçen ized hakkında çok miktarda bilgi verilmiştir. Öncelikle Ahûramazda, Zerdüş'ten Anâhîta'yı yüceltmesini istemektedir. Anâhîta kültürünün Zerdüş'ten çok sonra dine girmesine rağmen Zerdüş'tle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bununla kültürün dine girmesi açısından meşru bir zemin oluşturma ve onun konumunun yükseltilmesinin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Âbân Yeşt'te göre Anâhîta, her yere gidebilen, şifa veren, kötü güçlerle mücadele eden ve Ahûraî inanca bağlı bir güce sahiptir. Hayat verir, Hintli Sarasvatî gibi ekin ve sürüleri besler, onları çoğaltır, ülkenin zenginliklerini artırır (Âbân Yeşt 1).

Anâhîta'nın mekânı yıldızların arasındadır (Âbân Yeşt 85). Bunun yanında Anâhîta, her biri bir süvarinin kırk günlük gidişi kadar uzun bin göl ve nehrin kenarında yüz parlak penceresi olan ve güzel tıraşlanmış bin sütun üzerinde duran oldukça büyük evler inşa etmiştir. Evlerin her birinde, üzerinde güzel kokan yastıkların olduğu bir yatak bulunur. Anâhîta böyle bir yerden Huker dağından Ferâhkert denilen denize bin insan boyu yüksekliğinden dökülür. Görkemli olan bu su, yeryüzündeki tüm sular kadar güçlü akar (Âbân Yeşt 3, 101-102). Anâhîta su tanrıçasıdır, bereket verir ve ona ibadet edilmelidir. Su gibi saygıdeğerdir. Çok iri bir cüssesi ve gür bir sesi vardır. Her biri, usta bir süvarinin kırk günlük gidişi kadar uzun bin göl ve nehre sahiptir. Onun egemenliğinde olan bu sulardan dünyanın her yedi bölgesine bir nehir akar. Eridvey nehri, tüm erkeklerin dölünü, dişilerin rahmini arındırır, onların kolayca doğum yapmalarını sağlar ve yavruların beslenmesi için göğüslere süt verir (Âbân Yeşt 2-5). Anâhîta, genelde sulardan ayrı ve onlara hükmeden bir güç olarak tanıtılırken bazı yerlerde ise parlak ve görkemli bir su olarak tarif edildiği görülmektedir (Âbân Yeşt 15, 96). Fakat Âbân Yeşt'in daha ileri bölümlerinde Anâhîta artık akan bir nehrin kişileştirilmiş şekli değildir. Bakire, güzel bir genç kız görünümündedir, başında süslü bir taç, belinde bir kemer vardır. Ayağında ise bileklerine kadar uzanan, sağlam, altın renkli iplerle bağlı bir çizme bulunur. Elbisesi her biri üç yavru doğurmuş üç yüz kunduz postundan yapılmıştır (Âbân Yeşt 78, 64, 128, 129; Hinells, 1989, s. 38). Anâhîta'nın görünüşü olarak bu şekilde ayrıntılı olarak anlatılması, tarihte onun heykellerinin, rölyeflerinin yapıldığının ve bunlara ibadet edildiğinin delili olarak gösterilebilir. Avesta'da geçen diğer izedler için böyle bir anlatım söz konusu değildir. Anâhîta'nın güzel bir kız olarak tavsif edilmesinin rölyefi İran'da Ahamenişler dönemine tarihlenen Nakş-ı Rستم denilen yerde bulunmaktadır (Fraveşî, 2001, s. 171). İran kadim dini geleneğinde ilahi varlıkların insan sıfatlarıyla vasıflandırılmaları yaygın bir uygulama olduğu ifade edilmelidir (Şeyhferşi, 2004, s. 18).

Ahûramazda'nın yarattığı Hûşeng, Cemşid/Yima/Cem, Feridun, Gerşâsp-ı Nerîman, Kavûs, Tûs ve Câmâsp gibi Pişdâdî kralları, Anâhîta'ya yüz at, bin sığır ve on bin koyunu kurban etmek suretiyle dua etmekte. Genelde ondan düşmanlarına karşı galip gelme konusunda yardım istemekte. Anâhîta da kendisine bu şekilde dua eden iyi insanları isteklerine kavuşturmaktadır. Bunun yanında Ejidahâk ve Turan Kralı Efrâsyab gibi kötü kişiler de Anâhîta'ya kurban sunmaktadır. Fakat Anâhîta onları taleplerine kavuşturamaz (Âbân Yeşt 17-70). Ermenistan'da Anâhîta kültürünün güçlü olduğu dönemde ona kurban etmek üzere büyük inek sürülerinin beslendiği belirtilmektedir. Günümüzde İran'da Zerdüşti ziyaretgâhlarından olan, aslında bir Anâhîta tapınağı üzerine kurulmuş Pars Pânu'da, Zerdüştiler her yıl çok sayıda koyun ve keçi kurban ederler. Benzer bir uygulamayı Şii Müslümanlar da Bibî Şehrbânu denilen yerde düzenlemekte (Boyce, 1967, s. 43).

Birçok eski kültürde su ile bilgelik arasında ilişki kurulmuştur. Din adamları bilgelik, askerler güçlü atlar, genç kızlar ise iyi eşler bulmak için Anâhîta'ya dua ederler. (Âbân Yeşt 86-87). Anâhîta da kendisine dua ve ibadet edilmesini istemektedir. Bu amaçla yapılan törenlere ağzı penâm¹ denilen örtüyle kapalı halde iştirak ettiğini ve bu kişileri isteklerine kavuşturacağını söylemektedir (Âbân Yeşt 123-124). Bunun yanında Anâhîta'dan savaşmaları için çok çocuk, güçlü atlar, savaş arabaları, günlük ihtiyaçlar da istenmektedir (Âbân Yeşt 130-131). Bu isteklerin yanında zafer bahsetme ve düşmanların yok edilmesi talepleri su tanrıçası olan Anâhîta'nın karakterinde daha az belirgindir. Anâhîtan'ın kendisinin de bir arabası vardır ve onu sürmektedir (Âbân Yeşt 11). Arabasını yağmur, kar, karla karışık yağmur ve doludan meydana gelmiş dört at çeker (Âbân Yeşt 120).

Anâhîta, güç yönüyle Avesta'da adı geçen şansın, zenginliğin ve gücün izedi olan Aşayi/Aşîyle yakın benzerlik göstermektedir. İkisinin kimliği arasında müphemlik söz konusudur. İkisi de izeddir ve arabaları vardır (Art/Aşayi Yeşt 15.17). Fakat Âbân Yeşt'tin, Art/Aşayi Yeşt'ten daha uzun, eski ve daha iyi korunmuştur. Bundan dolayı Aşayi izedi için zikredilen sıfatların, Anâhîta'dan aldığı ifade edilebilir. Anâhîta, Avesta'nın suya yapılan ibadeti içeren Âban Niyâyîş ile de irtibatlandırılmış ve bu bölümün birçok bendinde yer almıştır (Âbân Niyâyîş 1-7,9). Anâhîta suların izedi olan Apâmnepât² ve yağmur yağdıran Tişter yıldızı/izediyle³ de ilişkilendirilmiştir (Yesna 70/6; Âbân Yeşt 72; Tîr Yeşt 4-5).

3. Anâhîta Kültünün İran İncancına Girmesi

Anâhîta, Zerdüştlüğü benimsemeyen önce Medler ve Persler tarafından tapınıldığı anlaşılan Venüs gezegeninin tanrıçasıdır. Kültünün, M.Ö. birinci binyılda son derece güçlü bir tanrı olan ve o zamana kadar Sami dünyası dışındaki toplumların panteonda yer almış Mezopotamya *İştar*'ından çok etkilendiği anlaşılmaktadır (Boyce vd., 2012). Gerçekte bir Akad-Babil tanrıçası İştar ile Sümer tanrıçası *İnanna*, yakın doğuda hiçbir tanrıçanın erişemediği bir tapıma ve mitolojik mertebeye yükselmişlerdir. İştar, en parlak zamanında hem aşk hem savaş tanrıçası olup hayat ve ölümü yönetmekteydi (Eliade, 2012, c. 1/s. 85). İştar'ın temsili Venüs gezegenidir (Eliade, 2012, c. 1/s. 89). İştar hem aşk hem de savaş tanrıçası olarak saygı görmesinin nedeni önceden Venüs gezegeninin sabah ve akşam görünüşlerinin farklı yıldızlar olarak düşünülmesidir. Akşam yıldızının tanrısallığı dışıl, sabah yıldızının ise eril kabul edilmiştir. M.Ö. birinci binyıla gelindiğinde, gezegenin şafak ve alacakaranlıktaki kimliği, Babilli astronomlar tarafından aynı gezegene ait kabul edilmeye başlandı. Bu durumun İranlılar tarafından daha önce bilindiği düşünülemez. İranlıların parlak Venüs gezegeni, sabah ya da akşam ortaya çıktığında, ona ized Anâhîta olarak saygı göstermeye alışmış olmaları muhtemel

¹ Penâm, Avesta'da adı birçok yerde geçen, ağız-burundan çıkan hava ve tükürük tanelerinin tören alanını ve kutsal ateşi kirletmemesi için ağzı kapatan bir çeşit maskedir. Zerdüştlükte insan bedeninden ayrılan her şey tabudur (Bkz. Âban Yeşt 123; Vendidad 14/8, 18/1; Şehzâdî, 2001, s. 31).

² Su izedinin adıdır. Apâmnepat terkihi *suların kız torunu* anlamını ifade etmektedir. Avesta'da genelde büyük rehber, parlak hükümdar ve at kadar hızlı gibi sıfatlarla anılır. Veda metinlerinde aynı şekilde Apâmnepat suların tanrısı konumundadır (Avesta, 2022, s. 468).

³ Avesta'da Tişteriye, Pehlevicede Tişter, Farsçada ise Tişter veya Tîr şeklinde geçer. Tişter bir yıldız izedinin adıdır. Tişter İran mitolojisinde ve Zerdüşti dini edebiyatında en önemli izedlerden biridir. Tîr Yeşt'te onun kuraklık diviyle olan büyük mücadelesinden bahsedilmektedir. Avesta'da büyük ve görkemli parlaklık sıfatıyla anılmaktadır. Tişter, Avesta'da adı geçen bütün yıldızların en büyüğü kabul edilmektedir. Eğer o olmazsa kuraklık divi bütün dünyayı mahvedecektir. Tişter hakkıyla övülür ve ona sunuda bulunursa İran'a saldırmak için sancağını yükseltmiş düşmanlar ve bütün hastalıklar İran'dan gider. Tişter'in yeryüzünde görünmesi çeşmelerin coşmaya başladığı döneme denk gelir (Avesta, 2022, s. 515).

görünmektedir. Anâhîtâ böylece *lekesiz, tertemiz, düzenli bir dişil* olarak anlaşılmuş olmalıdır (Boyce vd., 2012).

Muhtemelen Elamlılar'ın (M.Ö. 3000-M.Ö. 646) topraklarına yerleşen eski Persler, orada Venüs gezegeninin iki görünümüyle bağlantılı olarak sonradan *Anâhîtâ'ya* dönüşecek olan *Nanhunte* tanrıçasına tapınmayı ve onu *Hanım* olarak adlandırılan güçlü İhtar ile ilişkilendirmeyi öğrendiler. Tanrıça olgusu aslında Mezopotamya'ya özgü bir inançtır. Anâhîtâ kültü buna bağlı olarak popülerlik kazandı ve batı İranlılar aracılığıyla doğu inancına girdi ve bundan sonra Ortodoks Zerdüştilik için açıkça sorun teşkil etti. Çünkü Anâhîtâ kültürünün Zerdüşti inanca nasıl dahil edileceği problemli ve sorunlu. Darius'un (M.Ö. 423-405) hükümdarlığına kadar çözülemedi (Boyce vd., 2012; Şeyhferşi, 2004, ss. 19-20). Çünkü bu zamana kadar Ahamenişlerde yegâne ve yüce kabul edilen tanrı, Ahûramazda'dır (Roman, 2009, s. 182-183). Ahamenişler, dini bir devlet olmamakla birlikte kralları hükümlerinin meşruiyetini dine/tanrılara dayandırmışlardır. Bu tanrıların başında Ahûramazda gelir. I. Darius zamanından kalan Bisitun yazıtında o, krallığın kendisine Ahûramazda tarafından verildiğini belirtir (Garthwaite, 2011, s. 41).

II. Darius'un oğlu II. Artakserkses/II. Erdeşir (MÖ 404-359) döneminde ilginç bir değişim ortaya çıkmıştır. Bu dönemde kalan yazıtlarda Ahûramazda ismi yanında sular, bereketten ve doğumdan sorumlu olan Anâhîtâ ile güneşin, adaletin ve antlaşmaların izedi Mihr/Mitra ismi de zikredilmiştir. Bu durum İran üzerinde yabancı dinlerin etkisinin kanıtı olarak gösterilebilir (Fraveşi, 2001, s. 173; Roman, 2009, s. 183; Garthwaite, 2011, s. 35). Babilli bilgin-rahip Berossos, II. Artakserkses'in, Babil, Susa, Hemedân, Ekbatan, Persepolis, Baktra, Şam ve Sardeis'te Afrodit Anâhîtâ'nın heykellerini diken ve bu topluluklara onlara tapınmayı telkin eden ilk kişi olduğunu belirtir. Zerdüşti bir kralın, kısmen yabancı bir tanrının hürmetini toplumun geneline empoze etmesinin doktrinsel olarak mümkün kılmanın yolu, onun Anâhîtâ kültürünü, Zerdüşti izedi *Eridvî Sûra Anâhîtâ'ya* dönüştürmesiyle gerçekleşmiştir. Bundan sonra Venüs gezegeninin tanrıçası halk arasında *Anâhîd-i Bânu/Hanım Anâhîd* olarak tapınılmıştır. Zerdüşti ayinlerde nehir izedi olarak Avesta metinlerinde saygı görmüştür (Hinells, 1989, s. 38; Afifi, 2004, s. 431; Roman, 2009, s. 187, 311; Boyce vd., 2012).

İskender'in (M.Ö. 336-323) Ahamenişleri yıkıp İran'ı ele geçirmesi de farklı inançların birbirini etkilemesini daha da hızlandırmıştır. Büyük İskender, dönemin Pars/Fars şehrinde yeni bir mabet inşa ettirmiştir. Burada yeni yazıtlar dikmiş ve yazıtlarda Ahûramazda, Mitra ve Anâhîtâ Yunanca isimleriyle yazılmıştır. Buna göre Ahûramazda Zeus Magiststos'a, Mitra Apollon'a, Anâhîtâ Athena'ye karşılık gelmektedir. Ayrıca Babil ve Yunan tanrıları İran tanrılarına adapte edilmiştir. Örneğin Ahûramazda Bel'e, Mitra Shamash'a ve Anâhîtâ İhtar ile aynılaştırılmıştır (Christensen, t.y., s. 66).

4. Anâhîtâ Kültürünün Tarihi Süreçteki Gelişimi

Anâhîtâ kültü, İran inancına girdikten sonra tarihi süreçte bazı değişimler geçirmiştir. Bu değişim, döneme göre farklılık göstermiştir. Tarihi süreçteki bu değişimleri bilmek Anâhîtâ kültürünün daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

4.1. Ahamenişler Dönemi (M.Ö. 550-M.Ö.330)

Eridvî Sûra'nın popüleritesindeki çarpıcı artış, Ahamenişlerin ilk zamanlarında batı İran tanrısı Anâhîtâ ile özdeşleşmesiyle başlamış gibi görünmektedir. Ahamenişlerin bu tanrıçaya olan bağlılığı, açıkça Zerdüştiliğe geçişlerinden sonra da devam etmiştir. Ahameniş kralları, onu Zerdüşti inanca dahil etmek için kraliyet etkisini kullanmışlardır. Burada asıl problem Avesta'da ismi geçmeyen bir tanrıçanın nasıl yüceltileceğiydi. Sorun, Harahvaitî Eridvî Sûra'nın, Anâhîtâ ismine bağlanarak çözülmüştür. Özellikle *Sûra* ismi

İran batı inancına yakındı ve eski Farsçada günlük konuşmada isimdeki *a* harfi düşmüştür. Böylece *Eridvîsûr Anâhîta* ismi ortaya çıkmıştır (Şeyhferşi, 2004, s. 19; Boyce vd., 2012). Eridvî Sûra isminin Anâhîta'ya sonradan eklendiğinin delili, Ahamenişler döneminden kalan yazıtlarda Anâhîta ismi, yalnızca Yunanca şekli olan Anaitis olarak geçmiş olmasıdır (Şeyhferşi, 2004, s. 19). İran'ın doğusuna ait olan Anâhîta ismi ile İran'ın batısına ait olan Eridvî Sûra'nın birleşimi doğu ile batı inançları arasındaki bağlantının işareti olarak değerlendirilebilir.

Eridvî Sûra ile Anâhîta'nın isimlerini birleştirmek yoluyla tek bir tanrısal varlığın oluşturulması çabası bazı yönlerde kolay olmamıştır. Pehlevî metinlerinde ikisi bazen ayrı tanrısal varlıklar olarak ele alınmaya devam etmiştir. Eridvî Sûra efsanevi bir nehrin kişileştirilmesi ve doğurganlık tanrıçasıdır; Anâhîta ise Venüs gezegeni ile özdeşleştirilmiştir (Boyce vd., 2012). Büyük Bundehişn'de dünyanın göl ve denizlerinin kökeninin Eridvî Sûra'ya dayandığı belirtilirken, (*Greater Bundahishn*, 1956, blm. 10/2,5). Gezegenler ve yıldızların anlatıldığı bölümde Venüs, Anâhîta ile ilişkilendirilmiştir (*Greater Bundahishn*, 1956, blm. 5/4). Başka bir bölümde ise Eridvî Sûra ile Anâhîta farklı tanrısal varlıklar olarak ele alınmıştır (*Greater Bundahishn*, 1956, blm. 3/17). Burada Eridvî Sûra suların anne ve babası konumundadır. Fakat Avesta'da geçtiği üzere inanç boyutunda ikisi ayrılmaz bir bütündür. Roma döneminde de Anadolu'daki bir tapınakta *Anâhîta'ya*, Harahvatî'nin eski bir sıfatı gibi görünen bir kelimeyle dua edilmiştir (Boyce vd., 2012).

Eridvî Sûra Anâhîta ismini kabul ettiği bilinen ilk Ahameniş kralı, yazıtlarda onu Ahûramazda ve Mitra/Mihr ismiyle birlikte anan II. Artakserkses olmuştur. Bu kraldan kalan yazıtta şu ifadeler geçer:

... Bu saray atam büyük Darius tarafından yaptırılmıştır. Sonra dedem I. Erdeşîr zamanında yandı. Ahûramazda Mitra/Mihr ve Anâhîta'nın isteğiyle bu yüce sarayı tekrar yaptım. Bundan dolayı Ahûramazda, Mitra ve Anâhîta benim yapımı korusunlar ki viran olmasın. ...II. Artakserkses ikinci kitabesinde de şöyle diyor: Ahûramazda, Mitra ve Anâhîta'nın isteğiyle inşa ettim. Bu tanrılardan yapının viran olmamasını diliyorum." (Fraveşi, 2001, ss. 171-173; Afifi, 2004, s. 431).

II. Artakserkses'in yazıtına Anâhîta ismini yazdırması ilk defa gerçekleşen bir durum olmuştur. Ondan önce ve ondan sonra hiçbir Ahameniş kralı yazıtında Anâhîta ismini yazmamıştır. Hatta II. Artakserkses'in zamanından kalma başka bir yazıtta Anâhîta ismine rastlanmamıştır. II. Artakserkses bu tanrıçanın onuruna kült heykelleri yaptırmıştır. Muhtemelen bundan sonra, bir tapınak heykelini tanımlayan bölümler bestelenmiş ve Âbân Yeşt'te dahil edilmiştir. Yunanlı tarihçi Plutarkhos, II. Artakserkses'in cariyesi Aspasia'yı, Anâhîta rahibesi yaptığını belirtir (Boyce vd., 2012).



Anâhîta Heykeli (British Müzesi)

II. Artakserkses'in Anâhîta'ya olan bu yakın ilgisi, yaşadıklarıyla ilişkilendirilmektedir. Rivayete göre II. Artakserkses'in annesi ve Kûruş isimli kardeşi, onun tahta çıkmasını istememektedirler. Bundan dolayı çeşitli hileler tezgahlama gayreti içindeler. II. Artakserkses, Anâhîta tapınağında tacını başına koyarken kardeşinin ve annesinin hilelerinden haberdar olur. Tapınağın bir köşesinde saklanan kardeşini yakalar, hapse attırır. Bu durumu Anâhîta'nın kendisine desteği ve yardımı olarak algılar. Daha sonra kardeşi Kûruş/Kiros, Anadolu'da başkaldırır. Askerleriyle başkente saldırıya geçer. II. Artakserkses kardeşini yener ve onu öldürür. Bu zaferin de Anâhîta tarafından kendisine verildiğini düşünür ve bunun için kendisine minnet duyar. Savaşta elde ettiği en değerli ganimetleri Hemedan'daki Anâhîta tapınağına gönderir (Fraveşi, 2001, ss. 173-174).

Ahameniş döneminde din adamlarının ilk başta Anâhîta kültürüne karşı çıktıkları ifade edilmektedir. Onun yerine suların izedi olarak Apâmnepat'ı yüceltmeye devam etmişlerdir. Özellikle Ahamenişlerin son döneminde Anâhîta imge kültürüne karşı Zerdüş'tün karakteristik ateş tapınağı kültürünün gelişmiş olması da muhtemel görünmektedir. Din adamlarının direnmesine rağmen, Anâhîta kültü, su-tanrıça ve ana-tanrıça kültlerini birleştirdiği ve kraliyet tarafından desteklendiği için geniş çapta popüler olmuştur. Tapınım genel olarak Anâhîta adı altında onun tanrısallığına sunuluyordu, bu da Ahamenişlerin gücünü göstermektedir. Ahmenişlerden sonra kurulan Partlar da selefleri gibi Ahûramazda, Mihr/Mitra ve Anâhîta'yı yüceltmeyi sürdürmüşlerdir. Su Anâhîtası anlamına gelen *Ab-Nâhîd* bir kadın adı olarak ilk defa bu dönemde kullanılmıştır. II. Artakserkses tarafından kurulan Anâhîta tapınakları, İskender'in fethinden ve Selevkoslar (M.Ö. 312-M.Ö. 63) hâkimiyetinde yağmalanmış olsalar da varlıklarını korumuştur. Bunlardan biri olan Hemedan'daki tapınak iki kez yağmalanmış, çatısındaki altın ve gümüş süslemeler sökülüştür. Ama sonradan restore edilmiştir. Part Devleti'nin vatandaşı olan Greko-Romen coğrafyacı Charaxlı Isidore (M.Ö. 1. ve M.S. 1. yüzyıl arasında) burada sürekli kurban sunulduğunu yazmaktadır. Yine İran'ın başka bir şehri olan Kengaver'de bir tapınağın Anâhîta'ya adandığını söylemiştir. Isidore'nun belirttiği üzere burası gerçekten Kengaver ise bunun Zeus ile Leto'nun kızı Anâhîta'nın Yunanca kişileşmiş hali olan Artemis'e adanmış tapınak olmalıdır. Helen etkisinin İran'daki imge kültürüne yeni bir ivme kazandırdığı görülmektedir. (Boyce vd., 2012; Dehkî, 2020, s. 10).

4.2. Partlar Dönemi (M.Ö. 247-M.S. 224)

Partların zamanında İranlıların dini hakkında elimize çok az bilgi bulunmaktadır. Partların dinin Ahamenişler gibi Zerdüştilik olmadığı ifade edilebilir. Fakat Partlarda Zerdüştiliğe ait inançların etkisi inkâr edilemez. Bu dönemde de Ahamenişlerde olduğu gibi Ahûramazda, Mitra ve Anâhîta üçlüsü yüceltilmiştir. Partlar hakkında bilgi veren bazı eski tarihçiler, dönemin Partların egemenliğinde olan Ermenistan'da bu üç tanrıya ait kurban kesim yerleri bulunduğunu yazmışlardır. Her tapınağın kulesinin çatısındaki ateş, bu üç tanrıyı temsil etmekteydi. Bu bilgi, dönemin madeni paraları üzerine nakşedilmiştir. Part dönemine tarihlenen bazı çömlüklerin üzerinde çıplak kadın motifleri görülmüştür. Bazı araştırmacılara göre bu Anâhîta'dır (Roman, 2009, s. 310-311). Anâhîta heykellerinin Part döneminde de saygı gördüğü anlaşılmaktadır. Bunun kanıtı, Ermenistan'dan gelmektedir. Orada Anâhîta çok sevilirdi, "Yüce Dişi... bilginin annesi, büyük ve kudretli Aramazd'ın⁴ kızı" olarak kendisine ibadet edilirdi. Satala'da Anâhîta'nın bir heykeline ait olduğu düşünülen Yunan Afrodit'ine benzeyen güzel bir bronz baş bulunmuştur (Boyce vd., 2012; Dehkî, 2020, s. 10).

⁴ Aramazd, Ahûramazda'nın isminin yazılışının başka bir şekli olmalıdır.

Partlarda Anâhîta'nın kültürünün Ahûramazda ve Mitra'dan daha önemli olduğu söylenebilir. Ahemeniş kralı II. Artakserkses zamanında yapılan Anâhîta mabetlerinin bu dönemde büyük bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Partların Ermenistan kralı I. Tiridates, (52-58/62-88) tacını bir Anâhîta tapınağında takmıştır. Part hükümdarlarının yazı geçirdikleri Hemedan'da bir Anâhîta mabedi vardı. Bu tapınak Selevkosların kralı III. Antiochus (M.Ö. 222-M.Ö.187) tarafından, Elymais/Huzistan'daki Athena ve Artemis'in mabetleri de Part kralı I. Mithridates, (M.Ö. 165-M.Ö.132) tarafından yağmalanmıştır. Şuş'ta Anâhîta, Babil ve Asur metinlerinde sıkça adı geçen Mezopotamya kökenli bir tanrıça olan *Nanâta/Nâna* ismiyle yüceltilmiştir. Bu, Anâhîta'nın Yunan dinindeki karşılığı olan Artemis ve Athena'ya benzemektedir (Fraveşi, 2001, s. 174; Roman, 2009, s. 311).

Part döneminde ve muhtemelen daha öncesinde, Anâhîta'ya ülke genelinde göl ve dağ kaynaklarının oluşturduğu birçok doğal mabette tapınılmıştır. Bunlardan biri İran'da Rey şehri yakınlarında, eteklerinde bir pınar olan dağın tepesiydi. Bu tapınak Anâhîta'ya *Toprağın Hanımı* (Şehrbânu) olarak adanmıştı. Burası o kadar büyük bir saygı görüyordu ki, Arapların fethinden sonra, son Sasani kralının kızı ve Hz. Ali'nin oğlu Hüseyin'in dul eşi Bîbî Şehrbânu'ya yeniden ithaf edildi. Müslümanlar günümüze kadar dua ve kurbanlarını burada sunmaya devam etmektedir. İnsan yapımı imgelere hürmet etmekten ziyade doğal nesnelere üzerinden ilahi varlıklara tapınmak, Ortodoks Zerdüştiliğin ruhuna daha uygundur (Boyce vd., 2012).

II. Artakserkses, Anâhîta tapınaklarını kurup, heykellerini diktiğinde Zerdüştlere bazı grupları arasında ikonoklastik bir ruhun ortaya çıkmış olması muhtemeldir. Bu ruhun Part döneminin sonlarına doğru Helenistik etki azaldığından aktif bir ifade bulmaya başladığına dair bazı işaretler vardır. Anâhîta'nın olmak üzere bazı heykellerin yıkımının o zaman başlamış olması mümkündür (Boyce vd., 2012).

4.3. Sasanilerden Günümüze (224-651)

Pâpak'ın oğlu I. Erdeşîr (224-242) Partlı efendisine karşı isyan etti ve tüm Part topraklarını ele geçirdi. O, büyük ihtimalle Anâhîta'nın yüksek rahipliğini ve otoritesini miras almış; her durumda tanrıçaya büyük bağlılık göstermiş ve düşmanlarının kellelerini ona sunmuştur. I. Erdeşîr'in ayrıca İstahr şehrinde bir Anâhîta tapınağında tacını aldığı ifade edilmektedir. M.S. 3. yüzyılın başında Sasaniler, İstahr şehrinde (muhtemelen II. Artakserkses'in vakıflarından biri olan) Anâhîta'ya adanmış bir tapınağın kalıtsal koruyucularıydı. I. Erdeşîr'in oğlu ve halefi I. Şapur'un (239-272) kızına Âzer/Âdur-Anâhîta (Ateşin Anâhîtası) adını vermesi de bu açıdan önemlidir (Roman, 2009, s. 311; Boyce vd., 2012; Christensen, t.y., s. 232). I. Şapur ayrıca, Bişâpûr'da sarayının hemen yanında kraliyet ailesinin sevgili îzedi Anâhîta için eşsiz ve çok masraflı bir tapınak inşa etmiştir. Burada kült nesnesi ne resim ne de kutsal ateştir. Anâhîta'nın kendi elementi olan sudur (Boyce, 1975, s. 463).

İstahr'daki Anâhîta tapınağının din adamları ve hîrbed denilen alimleri arasında Sasani hanedanının atası Sasan ve babasının önemli bir yeri vardı. Erdeşîr Pâpak hükümdar olduğunda, savaşlarda elde ettiği ganimetleri buraya topladı. Bu gelenek I. Şapur döneminde de devam etti. I. Şapur, Bişâpûr şehrinde bir mabet inşa etti. Mabedin salonun çevresinde su akmaktaydı. Bunun sebebi Ateş'e tapınma Anâhîta'yı temsil eden suya da yapılmasıydı (Roman, 2009, s. 362).

Persepolis'te *Kabe-yi Zertoşt* tarihi yapısının üzerindeki yazıtın sekizinci satırına göre II. Behrâm (276-283) döneminde başrahip ve Zerdüştiliği kurumsallaşması için büyük emekler veren Kertîr, İstahr'daki iki kutsal ateşin sorumluluğuyla onurlandırıldı; bunlardan biri *Hanım Anâhîta'nın Ateşi*, diğeri *Anâhîta-Erdeşîr'in Ateşi*'ydi. Kertîr, Kazerun şehrine yakın Ser Meşhed denilen yerdeki yazıtında da Anâhîta tapınağından

bahsetmektedir (Dehkî, 2020, ss. 13-14; Kızıl, 2021, s. 356) Anâhîta, Sasaniler zamanında Ahûramazda'nın altında koruyucu îzed idi. Anâhîta kültü, Ahamenîş ve Partlarda olduğu gibi Sasaniler döneminde de gelişti, ancak genelde bir ikon olarak saygı gördü. Sasanilerde bir ikonoklazm hareketi vardı, bunun için Anâhîta'nın mabetlerdeki heykelleri kaldırıldı. Bu durum yalnızca bağımsız kült imgelerine yönelikti. Bunun için Anâhîta'nın temsilleri Sasani sanatında varlığını sürdürmeye devam etti. Sasaniler döneminde Anâhîta, özel dualar ve bağlılık söz konusu olduğunda diğer tüm dışî îzedleri gölgede bıraktı. Fakat halka açık ibadetlerde büyük Ameşâspendler olan Spendormez, Hordâd ve Amordâd din adamlarının muhafazakarlığı sayesinde daha fazla onurlandırılmaya devam edildi. Onun temsili olduğu düşünülen bir Sasani mücevherinin altında, sadece *hanım* tanımlaması vardır. Bu kullanım, geç Sasani ve İslam dönemlerinde Zerdüşî rahip terminolojisini etkilemiş ve Anâhîta'dan dini eserlerde *Hanım Eridoîsûr* ve *Eridoîsûr yani Suların Hanımı* olarak kendisinden söz ettirmiştir (Boyce, 1975, s. 462; Boyce vd., 2012).

Paikuli'de 283 yılında dikilen yazıtta, kral Narseh (293-302) Ahûramazda'ya, Anâhîta'ya ve diğer tüm îzedlere yakarır. Sasani kralı olmasının ve yönetimi ele geçirmesinin Ahûramazda, Anâhîta ve diğer manevi varlıkların yardımıyla gerçekleştiğini belirtir (Boyce vd., 2012; Dehkî, 2020, s. 15). Nakş-ı Rustem'deki bir rölyefte Narseh'in bir dışî îzeten tacını aldığı görülmektedir. Bu dışî îzedin Anâhîta olduğu tahmin edilmektedir (Christensen, t.y., ss. 325-326). Narseh'in yazıtında Anâhîta'ya, büyük tanrı Ahûramazda kadar değer verdiği anlaşılmaktadır. II. Erdeşîr (379-383) ise seleflerinden farklı olarak ateşle birlikte gerçekleştirilen Anâhîta tapımını heykel şeklinde temsilini yaptırarak somut bir görünüme kavuşturdu. Amacı tüm Fars halkının arasında ortak bir inanç oluşturmaktı. O, bu konuda tanrıları için heykeller yapan Yunanlıları ve Babilleri örnek almıştır (Roman, 2009, s. 361). Bununla birlikte II. Hüsrev (590-628) hükümdarlığına kadar Sasani yönetimin Anâhîta ile ilişkisine dair başka kanıt yoktur. Tâq-ı Bostân mağarasındaki bir rölyefte, II. Hüsrev, Ahûramazda ve Anâhîta'dan tacını alırken tasvir edilmiştir (Boyce vd., 2012).

Anâhîta tapınakları, pınarların ve su yollarının yanına inşa edildikleri için, sıradan ateş tapınaklarından oldukça farklı oldukları, sütunlar ve kemerlerle karakterize edilen bir mimariye sahip oldukları belirtilmiştir. İran'da, Anâhîta'ya ibadetin ateş tapınaklarının içinde yapılmaması için hiçbir neden yoktu. İstahr tapınağının tüm Zerdüşî ibadet yerlerine uygulanan *âdur* (ateş) terimiyle adlandırılması bu açıdan önemli görünmektedir. Sasani toplumunda Anâhîta, çarşıda elinde bir çiçek veya biraz meyve bazen bir kuş veya bir çocuk tutan çıplak veya yarı çıplak bir kadının tasvir edildiği gümüş kapların üzerinde görülen figürlerle temsil edilmiştir. Sasani sikkelerindeki sütunlu ve tırtıklı taçların da Anâhîta'yı temsil ettiği ifade edilmiştir (Boyce vd., 2012).

İran'da Zerdüşîlerinin en sevilen dağ tapınaklarından biri, Yezd şehrinde canlı bir pınarın ve su yollarının büyük bir keşişim noktasının yanında yer alan Parsbânu'ya/Pîr-i Bânu olarak adlandırılan ziyaretgâhtır. Zerdüşîlere göre bu Ziyaretgâh son Sasani kralı III. Yezdegird'in kızı Parsbânu'ya aittir. Hikâyeye göre Araplar, İran'a saldırınca III. Yezdegird'in eşi ve çocukları Yezd'e, oradan da şehrin farklı yönlerine kaçarlar. Parsbânu da kaçar ve sonunda Akdâ denilen yerin yakınındaki dağlara ulaşır. Bu arada çok susamış ve yorgundur. Burada bir köylüden su ister. Köylünün yanında su yoktur ve o ineğinden bir kaba süt sağlar. Kap dolmak üzereyken inek çifte atar ve sütü döker. Parsbânu, susuzluktan kurumuş dudaklarla dağa kaçar. Ulaştığı yerde gizlenecek yer bulamaz. Düşman kendisini yakalamak üzereyken, Tanrı'ya kendisini kurtarması için dua eder. Duası kabul edilir, dağda yarık açılır. Kendisini bu yarığa atar, ondan hemen sonra yarık birleşir. Atlarken, düşmanın tuttuğu başörtüsünden yarısı yarığın dışında kalır.

Zerdüştlere göre son yüz ve yüz elli yıl öncesine kadar da baş örtüsünün parçası orada durur (Şahmerdân, 1957, s. 166; Boyce, 1967, ss. 32-33; Sular, 2019, s. 208). Bu kutsal alanın, başlangıçta Anâhîta'ya adanmış olduğu anlaşılmaktadır (Boyce vd., 2012). Bu hikâyenin benzeri Rey ovasına bakan bir tepenin yamacında yer alan *Bîbî Şehrbânu* türbesi için anlatılmaktadır. Şîi Müslümanlar için kutsal olan bu ziyaretgâhla ilgili şöyle bir hikâye anlatır: “III. Yazdigird’in Şehrbânu adındaki kızlarından biri, Araplar tarafından esir alınarak Medine’ye götürülür ve Hz. Ali’nin oğlu Hz. Hüseyin’in karısı olur. Çiftin, dördüncü Şii İmamı olan *Ali Zeynel Abidin* adında oğlu doğar. Kербela trajedisinden sonra İranlı prenses, eşi Hz. Hüseyin’in kendisine buyurduğu gibi ölü kocasının atına binerek kaçar. Düşmanın peşine düştüğü Prenses, canını kurtarmak için İran’a döner. Düşman, Rey’in yakınlarında ona iyice yaklaşır. Şehrbânu çaresizlik içinde Tanrı’ya yakarır. Yorgunluktan *ya Allah* deyip yardım isteyeceğine *ey dağ* der. Mucizevi bir şekilde dağ açılır ve onu kayaların içine alır. Başörtüsünün bir parçası taşa takılır, yüzyıllar boyunca bir saygı nesnesi olarak orada kalır” (Boyce, 1967, s. 33; *Ârâmgâh-ı Bîbî Şehrbânu Kûcast?*, 2023).

Yapılan araştırmalarda ulaşılan genel kanı Bîbî Şehrbânu mitolojisinin Zerdüşti gelenekte Anâhîta tanrıçasıyla ilişkili olduğu görüşü ağırlık kazanmıştır. Çünkü Sasaniler zamanında ilahî varlıklardan *bânu/hanım* tabiri sadece Anâhîta için kullanılmaktaydı. Sasani dönemi Zerdüşti dini metinlerde Anâhîta, *bânu* kelimesiyle birlikte yazılmıştır. İslami dönemde yazılan Zerdüşti metinlerde aynı durum geçerlidir (Boyce, 1967, s. 36). İran’da dağlarda ve pınar başlarında bulunan ve *Kız* (Dokhter) ya da *Hanım* (*Bîbî Şehrbânû*) olarak adlandırılan pek çok yerin de bir zamanlar Anâhîta için kutsal kabul edilen yerler olduğu düşünülmektedir (Boyce vd., 2012).

Anâhîta, eski İran’da yaygın bir şekilde tapılan, kültürü hem geç Ahameniş hem de Sasani dönemlerinde sarayda öne çıkan bir îzeddi. Bu nedenle, Sasani kraliyetinde Rey’deki tapınağın o dönemde *Toprağın Hanımı* olarak adanmış olması çok muhtemeldir. Anâhîta suların ve bereketin îzediydi. Fakat tek tanrılı İslam’da, bir îzede tapınmanın yeri olmadığından tapınak başka bir mitolojiyle İslamleştirilmiştir. Pers soyundan bir prenses, *Dokuz İmam’ın Annesi* olarak Anâhîta’nın yerini almış ve böylece yüce bir insan figürü ortaya çıkmıştır. İslami dönemde tapınağa sadece kadınlar gitmiş, dua etmişlerdir. Her ne kadar tapınak, tepenin yamacında bulunsun da suyla bağı vardır. Çünkü dağın eteklerinde kutsal bir su bulunmaktadır. Buraya gelenler dileklerde bulunurlar. M.S. 10. yüzyılda Rey’de hala Zerdüşti-ler vardı, doğal olarak bundan sonra Müslümanların sayısı daha fazla oldu (Boyce, 1967, s. 37).

Günümüzde İran’da Zerdüştiler arasında îzed gibi bazı manevi varlıkların isimleri insanlar için kullanımı yaygındır. Örnek olarak adı Mitra ve Ab-Nâhid, Anâhîta olan birçok kadına rastlanılabilir. Anâhîta isminin varyantları sadece Zerdüştiler arasında değil Müslümanlar arasında da kullanılmaktadır. Türkiye’de Farsça kökenli bir kelime olarak *körpe*, *genç kız*, *yeni yetişen kız* anlamlarına gelen *Nahide* ve erkek ismi olan *Nihad* isminin buradan geldiği ifade edilmelidir.⁵

5. Eridvî Sûra Anâhîta Kültünün Yayılması

Anâhîta kültürü, Ahûramazda ve Mitra’ya nazaran daha çok İran’ın batı sınırlarının dışında yankı buldu. Ona olan inanç Rhin olarak bilinen Lydia’da, Pontus’ta, Kapadokya ve Ermenistan’da yayıldı ve buralarda Mitra’dan daha fazla rağbet gördü. İran’ın Şiz

⁵ Bu durum, Müslümanlar arasında Cebrail, Mikail, İsrail meleklerinin isimlerinin insanlar için kullanımına benzemektedir.

şehri (Taht-ı Süleyman) Anâhîta'nın tapınak merkeziydi. Eskiden bu büyük tapınakta Medlerin din adamı kolu olan müğlar yaşamaktaydı (Boyce vd., 2012).

Yunanlılar Anâhîta'yı, bazen *Afrodit* bazen de *Pers Artemis'i* olarak kabul etmişlerdir. Örneğin, Herodotos, Anâhîta'yı, *Afrodit Urania* adıyla tanıtır ve bunun Asurlularda *Mylitta*, Araplarda ise *Alilat'a* karşılık geldiğini belirtir (Herodotos Tarihi 2013, blm. 1/131). Anâhîta'nın adı Persepolis'teki, I. Darius ve Xerxes dönemlerine ait Elamca metinlerde geçmemektedir. Plutarkhos'a göre II. Artakserkses tahta çıkışından sonra Pasargad'da Anâhîta'nın bir tapınağı vardı. Muhtemelen onun döneminde Anâhîta kültü Ermenistan'a yayılmadan önce Anadolu'da ve Suriye'de zemin kazanmaya başlamıştı. Pontus'aki Zela'da Anâhîta, iki yardımcı tanrı Omanos ve Anadates ile birlikte yüceltildi. Kapadokya'da da Omanos ile ortak sunakları vardı. Castabala'da O, *Pers Artemisi* olarak tanındı. Lidya'da sığır, Anâhîta'ya kurban edilen hayvandı ve boğa kurban ritüelinin Avrupa'ya bu kanalla yayıldığı ifade edilmektedir (Boyce vd., 2012).

Anâhîta, Ermenistan'da halk arasında büyük bir öne sahipti. Anâhîta *Ermenistan'ın Işığ ve Hayatı, Hayatın Kaynağı, Bütün Canlıların Annesi, İnsanların Hayrını İsteyen, Büyük Ahûramazda'nın Kızı ve Güçlü* olarak sıfatlandırılmıştı (Hinells, 1989, s. 38). Anadolu'da da Anâhîta'ya inanç ve onun tapınaklarının büyük yeri vardı (Afifi, 2004, s. 431). Coğrafyacı Strabon'a göre Ermeniler, Perslerin ve Medlerin dinini paylaşıyordu ve özellikle Anâhîta'yı yüceltiyorlardı. M.S. 1. yüzyıldan itibaren, Eriza'da (Erzincan) bulunan Acilisené'de bu tanrıçanın tapınağı büyük bir üne sahipti. Doğrulanamayan bir bilgiye göre bu tapınağın kurucusu II. Tigran (M.Ö. 95-55) dir. Bu kutsal yerde, çok sayıda erkek-kadın din adamı vardı ve Ermenilerin en zengin, en saygıdeğer merkeziydi. Seçkin ailelerin kızları evlenmeden önce burada kutsal fahişelik görevini yapmak zorundaydı. Bu, muhtemelen Sami dinlerinden ödünç alınmış bir uygulamaydı. Anâhîta'ya Eriza'da devasa bir altın resim kılığında tapınılırdı. Kültür dönemin Eriza'daki merkezi, *Anâhîta'nın Ülkesi* olarak bilinmeye başlandı. Kiros nehri üzerinde, İberya ve Arnavutluk sınırlarına yakın bir başka bölge de *Anâhîta'nın Ülkesi* olarak adlandırılırdı. Burası da şüphesiz Anâhîta'ya adanmış bilinmeyen bir tapınağın bölgesiydi. Ermenistan kralları, ulusal monarşiyle yakından ilişkili olduğu anlaşılan Eriza kültürünün sadık destekçileriydi. III. Tiridates, (298-330) Hıristiyanlığı kabul etmeden önce Aramazd-Anâhîta-Vahagn üçlüsüne resmi olarak dua etmiştir. Anâhîta'yı tüm insan ırkının velinimet, bilginin anası, yüce Aramazd'ın kızı olarak görmüştür. 4. yüzyılın başlarında Ermenistan kralı III. Tiridates'in elçisi olan Agathangelos'un kitabının Yunanca versiyonuna göre, Ermeni kralları her yıl tanrıçanın festivali vesilesiyle Eriza'ya giderlerdi. III. Tiridates buna bağlı olarak hac ziyaretini gerçekleştirdi ve hükümdarlığının ilk yılında Anâhîta'ya kurbanların yanı sıra çelenk ve çiçekler sundu. Anâhîta'ya başkent Artaşat'ta (Artaxata), Astişat'ta, Taron'da (Ermenistan'ın güneyi) ve başka birçok yerde de tapınılırdı. Anâhîta'ya tapınmanın başka merkezi, Kapadokya sınırındaki Sophehé'de Fırat üzerindeki Tomisa şehriydi. III. Tiridates'in din değiştirmesinden sonra, Ermenistan'ın her yerinde Anâhîta'nın resimleri parçalandı (Hinells, 1989, s. 38; Boyce vd., 2012).

Strabon, Anadolu'da Zelitis bölgesi sınırları içerisindeki Semiramis tepesi üzerinde kurulmuş Zela (Tokat'ın Zile ilçesi) kentinden bahseder. Bölge Pontus kralı Pythodoris'un egemenliğindedir. Burada Ermenilerin saygı gösterdikleri bir Anâhîta tapınağı vardı. Pontos halkı, törenlerini ve önemli sorunlara yönelik yeminlerini burada yaparlardı (Strabon, 2012, blm. 12/3/37).

Günümüzde Ermeniler arasında Anâhîta kültürünün etkileri hala devam etmektedir. *Anahit* ismi kadın adı olarak Ermeni toplumu arasında yaygın bir kullanıma sahiptir. Anâhîta ile ilgili mitolojiler, hikayeler yakın döneme kadar ders kitaplarında yer alırdı. Bunlardan biri Anahit adında bir kadın ile Vachagan adında bir erkeğin aşkının

hikayesidir. Anahit aslında Ermenilerin kadın tanrıçasıdır. Vachagan ise bir Ermeni kralıdır. Ferhat ile Şirin, Aslı ile Kerem'in aşkı benzeri bir konuyu anlatan bu hikayenin 1947 yılında Ermenistan Devlet Televizyonu tarafından filmi yapılmıştır (*Anahit-Haykakan Film*, 2023).

Ermenistan'a komşu Kafkas ülkeleriyle ilgili olarak da Strabon, Kolkhis'teki Moschi ülkesinde İran tanrıçasının bir benzeri olan *Leucothea*'ya adanmış bir tapınak olduğunu belirtir. Part topraklarında, Medya'nın en büyük metropolü olan Ekbatan'da, düzenli olarak kurbanların sunulduğu bir Anâhîta tapınağı bulunuyordu. Aşağı Medya'daki Kengaver'de M.Ö. 200 civarında inşa edilmiş bir *Anâhîta* tapınağı ayakta idi. Yunan tarzı bu yapının bazı kalıntıları günümüze de ulaşmıştır. Isidore, her ikisi Mezopotamya'da Fırat'ın sağ kıyısında, biri Darius tarafından kurulduğu söylenen Basileia'da, diğeri Beonan'da olmak üzere bu tanrıçanın iki tapınağından daha söz eder (Boyce vd., 2012).

Anâhîta'nın temsili ve kimliği, İran mimarisi, görsel sanatları çalışmalarının karmaşık ikonografik sorunlardan birini oluşturmaktadır. Literatürde kendisinden ismen bahsedilir, ancak sanattaki kimliği, esas olarak biçimi, nitelikleri faaliyetlerine dayandığı için belirsiz kalır. Dahası, tartışmalar onun Part, Sasani ve erken İslamî İran sanatındaki görsel temsilini, klasik İran tarihi ve dini metinlerindeki sözlü betimlemelerle ilişkilendirmeye çalışmıştır (Boyce vd., 2012). Fars edebiyatında Zühre adıyla da bilinen Anâhîta, birçok mazmûnda yer alır: Zühre perverden: *güzelin yüzünü süslemek*, Zühre cebîn: *güzel yüz*, Zühre ruh: *sevgili*, Zühre-yi çengî: *şarkıcı Zühre*, Zühre had: *güzel yüz*, Zühre rûy: *güzel/parlak yüzlü*, Zühre sîmâ: *güzel yüz*, Zühre tâli': *talihli*, Zühre tarab: *mutlu*, Zühre likâ: *parlak yüzlü*, Zühre nevâ: *güzel sesli, iyi okuyan*, Nâhîd-i Çengî: *feleğin çalgıcısı Zühre*, Nâhîd-i işretzây: *feleğin çalgıcısı Nâhîd...*(Dihhudâ, 1945, c. 17/572-573; Yıldırım, 2008, s. 34).

Sonuç

Anâhîta kültürünün başta İran olmak üzere geniş bir coğrafyayı çok eski tarihlerden günümüze kadar etkilediği görülmektedir. Bu kültürün kaynağı ve İran inancına girmesi hakkında farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bunun Hint-İran'a ait olduğu veya özellikle antik Mezopotamya dinlerinden Zerdüştiliğe geçerek günümüze kadar gelen bir inanç olduğu ileri sürülmüştür. Bu iki görüşten birini tercih yerine ikisini birlikte değerlendirmek gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Çünkü İranlıların atası olan Hint-İranlıların görünmeyen tanrıların yanında ateş ve su gibi doğa olaylarını da kutsaldıkları bilinmektedir. Dolayısıyla İranlılarda suyun kutsal görülmesi atalarından tevarüs eden bir durum olarak önceden bilinmektedir. Fakat bunun Anâhîta kültürü gibi kişilik kazanması ve İranlıların inancına girmesi Mezopotamya kökenli din ve kültürlerin etkisiyle meydana geldiği görülmektedir. Anâhîta kültürü Ahamenişlerden itibaren İran coğrafyası ve dini üzerinde büyük bir etkisi olmuştur. Bu kültürün, Zerdüştiliğe girmesi ve yer edinmesi, Ahamenişlerle başlamış, Partlar zamanında devam etmiş, Sasani döneminde ise uç noktasına ulaşmıştır. Kültürün etkileri İran ile sınırlı kalmamış, Anadolu, Kafkasya ve Ermenistan gibi bölgelerde de kendini göstermiştir. Bu coğrafyalarda Anâhîta'ya ait tapınakların kalıntılarının günümüze kadar varlığını korumuş olması bunun delili sayılabilir.

Tarihte bu tanrıçaya ait önemli kült merkezlerinden ikisi Erzincan ve Tokat-Zile'dir. Anâhîta kültürünün günümüzde Anadolu'da halk inançları üzerindeki etkisinin devam ettiği de ifade edilmelidir. İran mimarisi, görsel sanatları üzerinde de büyük tesiri olmuştur. İran Zerdüştilerinde bir kadın olarak Anâhîta ismi yaygın olarak kullanılmaya devam etmektedir. Ermeniler arasında da bunun karşılığı Anahit'tir. Ermenistan

okullarında Anahit ile ilgili mitolojiler yakın döneme kadar ders kitaplarında yer almıştır. Yaşadığımız ve yakın coğrafyalara büyük etkisine rağmen akademik dünyamızda Anâhîta hakkında yapılan çalışmalar sınırlı olmuştur. Bu açıdan söz konusu çalışma önem arz etmekte ve yapılacak yeni çalışmalara kapı aralamayı hedeflemektedir. Tarihte birçok inanç ve kültürde yer almış Anâhîta kültürünün, bölgenin inanç tarihini anlamak açısından Batıda olduğu gibi ülkemizde de bilimsel çalışmalara konu olmasının önem arz ettiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Afîfi, R. (2004). *Esâtîr ve Ferheng-i İran*. Tahran: İntişârat-ı Tûs.
- Anahit – Haykakan Film*. <https://www.youtube.com/watch?v=IArgQFftR2A> (Erişim tarihi: 27.08.2023).
- Ârâmgâh-ı Bîbî Şehrbânû Kûcast?*. <https://www.fadaktrains.com/blog/8468> (Erişim tarihi: 27.08.2023).
- Avesta* (2022). (çev. M. E. Sular). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Boyce, M. (1967). Bîbî Shahrânû and the Lady of Pârs. *Bulletin of the School of Oriental and African Studies, University of London*, 30, 30-44.
- Boyce, M. (1975). On the Zoroastrian Temple Cult of Fire. *Journal of the American Oriental Society*, 95(3), 454-465.
- Boyce, M., Chaumont, M. L., & Bier, C. (2012). ANĀHĪD. *Encyclopædia Iranica* (C. 1, ss. 1003-1011). <http://www.iranicaonline.org/articles/anahid> [Erişim tarihi 25.08.2023].
- Bundahishn/Bundehişn* (1897). (çev. E. W. West,). England: Oxford University Press.
- Christensen, A. (t.y.). *İran der Zamani Sasaniyân* (çev. Reşid Yâsmî). Tahran: İntişârat-ı Tûs.
- Çığ, M. İ. (2022). *Kur'an, İncil ve Tevrat'ın Sümer'deki Kökeni*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Dehkî, Ş. C. (2020). Kâr Kerd-ı Dini-yi ve Siyasi-yi İzedbânû Anâhîta der Asr-ı Sasanî ber Esâs-ı Nivîştehâ-yı Farisi-yi Meyânı. *Religions and Mysticism*, 53, 9-22.
- Denkard/Dinker* (1897). (çev. E. W. West,). England: Oxford University Press.
- Dihhudâ, A. E. (1945). *Zühre*. Tahran: Sâzmân-ı Lugatnâme, Müessese-i Ferheng-i Dihhudâ.
- Eliade, M. (2012). *Dinsel İnançlar ve Düşünceler Tarihi* (çev. A. Berktaş). İstanbul: Kabbacı Yayınevi.
- Fraveşî, B. (2001). *İranvîc*. Tahran: İntişârat-ı Danîşgâh-ı Tahran.
- Garthwaite, G. R. (2011). *İran Tarihi* (çev. F. Aytuna). İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Goshnajaman, M. (1882). *Dadestan-ı Denîg/Dâdistân-ı Dinî* (çev. E. West). England: Oxford University Press. <http://www.avesta.org/mp/dd42.htm#chap72> (Erişim tarihi: 25.08.2023).
- Greater Bundahishn/Büyük Bundehişn* (1956). (çev. B. T. Anklesaria.). <http://www.avesta.org/mp/grb1.htm#chap1> (Erişim tarihi: 24.08.2023).
- Herodotos (2013). *Herodotos Tarihi* (çev. M. Ökmen). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Hinells, J. R. (1989). *Esâtîr-i İran* (çev. J. Amûzgâr & A. Tefzilî). Tahran: Kitab Saray-ı Babil.

- Hurşîdyan, E. (2008). *Cihanbîni-yi Eşû Zertoşt*. Tahran: İntişârat-ı Fraveher.
- Kaderdân, M. (2007). *Costarî der Âyîn-i Zertoşt*. Şiraz: İntişârat-ı Rahşîd.
- Kızıl, H. (2021). *Mecûsîliğin Kurumlaştırıcısı Kertîr*. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28, 355-375.
- Kur'an-ı Kerim*. (2020). Ankara: Ankara Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Roman, G. (2009). *İran ez Âğaz ta İslam* (çev. M. Mueyyin). Yezd: Subhân-ı Nur Yayınları.
- Strabon (2012). *Antik Anadolu Coğrafyası* (çev. A. Pekman). İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Sular, M. E. (2019). *Modern İran'da Zerdüştiler*. Ankara: Eskiyeeni Yayınları.
- Şahmerdân, R. (1957). *Perestişgâh-ı Zertoştîyân*. Hindistan: Neşriye-i Sazmân-ı Cevanân-ı Zertoştî-yi Bombay.
- Şehzâdî, R. (2001). *Mecmû'a-ı Sohenrânîhâ-yı Mûbed-i Mûbedân Rustem Şehzâdî*. Tahran: Sazmân-ı Çâp-ı Hevâcî.
- Şeyhferşî, F. (2004). *Anâhîta*. Tahran: İntişârat-ı Hurûfiye.
- Yâhakkî, M. C. (1997). *Ferheng-i Esâtîr ve İşârât-ı Dâstânî der Edebiyyât-i Fârsî*. Tahran: Ferheng-i Muâsır.
- Yıldırım, N. (2008). İran Mitolojisinde Su, Su ile İlgili Kutsallar ve Törenler. *Doğu Araştırmaları*, 1, 7-36.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1507-1528.

Geliş Tarihi-Received: 15.09.2023

Kabul Tarihi-Accepted: 11.10.2023

Araştırma Makalesi-Research Article

ISSN: 2687-5675

DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1361000

Şiddete Maruz Kalmış Sağlık Çalışanlarının COVID-19 Sürecinde İşten Ayrılma Niyetlerini Etkileyen Faktörleri Keşfetmek: Bir Saha Araştırması ve Eğitim Önerileri

Exploring the Factors Affecting the Intention of Healthcare Workers Exposed to Violence to Quit Their Jobs in the COVID-19 Process: A Field Study and Training Recommendations

Cem Güney ÖZVEREN*

Öz

Şiddet insanlık tarihi kadar eski bir olgudur ve sonuçları itibariyle her dönem toplumun ana meselelerinden birisi haline gelmiştir. Sosyal medyada, televizyonlarda ve görsel medyada yansıyan ve haber niteliği taşıyan şiddet olaylarının en sık görüldüğü mecralardan birisi de sağlık alanıdır. Doktor ve hemşireler başta olmak üzere birçok sağlık çalışanına uygulanan şiddet hem ülkemizde hem de dünyada temel bir mesele haline gelmiştir. Bu çalışmada şiddet gören sağlık çalışanlarının zorlu pandemi koşullarında maruz kaldıkları şiddet sonucundaki deneyimleri araştırılmış. Şiddete maruz kalan sağlık çalışanlarının işten ayrılma noktasındaki düşüncelerini etkileyen faktörlerin neler olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışma sağlık çalışanlarının maruz kalınan şiddet sonrası ne gibi reaksiyonlar verdiklerini anlamak adına nitel araştırma deseni tasarlanarak yürütülmüştür. Araştırma kapsamında COVID-19 süreci öncesinde hasta ve hasta yakınları tarafından en az iki kere fiziksel ve sözel şiddete maruz kalmış, İstanbul'da faaliyet gösteren kamu hastanelerinde görevli olarak çalışmış veya hala çalışmakta olan 21 sağlık çalışanı ile (7 doktor, 9 hemşire ve 5 diğer sağlık personeli) ile derinlemesine mülakat yapılmış ve birtakım temalara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda şiddet gören sağlık çalışanları tarafından en fazla tekrarlanan psikolojik temaların korku, kaygı, ve değersizlik olduğu görülmüştür. Bununla birlikte şiddet gören sağlık çalışanlarının mesleki olarak gösterdikleri reaksiyonların başında da işten ayrılma niyeti ve işten ayrılma davranışı gelmektedir. Maruz kalınan şiddetin önceden önlenebilmesi ve hasta ya da hasta yakınları ile yaşanan çatışmaların şiddetinin azaltılması adına ihtiyaç duyulan eğitimlerin başında çatışma yönetimi, iletişim becerileri, stres yönetimi ve öfke kontrol yönetimi becerileri gelmektedir. Bu çalışmada özelinde yöneticilere ve kanun koyuculara, bu alanda eğitim veren kurumlara ve eğitmenlere ihtiyaç duyulan psiko-sosyal eğitimlere ağırlık verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sağlık, şiddet, eğitim, iş tatmini.

Abstract

* Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Üniversitesi Havacılık Psikolojisi Araştırmaları Enstitüsü, e-posta: cem.ozveren@istanbul.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9435-6662.

Violence is a phenomenon as old as human history and has become one of the main issues in society in every period due to its consequences. One of the most common channels where violent incidents are reflected in social media, television, and visual media and are newsworthy is the field of health. Violence against many health workers, especially doctors and nurses, has become a fundamental issue in our country and worldwide. In this study, a qualitative research was design was carried out to understand what healthcare professionals who have been subjected to experience at the point of leaving work due to these events, and what kind of reactions they have after the violence they are exposed to. Within the scope of the research, in-depth interviews were conducted with 21 healthcare professionals (7 doctors, 9 nurses, and 5 other healthcare personnel) working in public hospitals operating in Istanbul who were exposed to physical and verbal violence by patients and their relatives at least twice before the COVID-19 process, and some themes were reached. As a result of the research, it was observed that the most recurrent psychological themes were fear, anxiety, and worthlessness. In addition, intention to quit and turnover behavior are among the main professional reactions of healthcare workers subjected to violence. Conflict management, communication skills, stress management., and anger management skills are among the most important trainings needed to prevent violence and reduce the severity of conflicts with patients or their relatives. This study recommends that managers, legislators, institutions, and trainers providing education in this field focus on the psycho-social training needed.

Keywords: Health, violence, training, job satisfaction.

Giriş

Tüm dünyayı kasıp kavuran Covid-19 pandemi sürecinin kuşkusuz en büyük kahramanları sağlık çalışanları olmuştur. İnsanlar evlerinde pandemiden korunmaya çalışırken en fazla risk altında olan grup da yine sağlık çalışanları olmuştur. Tüm dünyanın bu sürece hazırlıksız yakalanması sağlık alanında da birtakım eksiklikleri beraberinde getirmiştir. Kişisel koruyucu ekipman eksikliği de bu eksikliklerden bir tanesi olmuş ve sağlık çalışanlarını olası birtakım risklerle karşı karşıya bırakmıştır. Sürecin meydana getirdiği belirsizlik birtakım uygulamalarda da aksaklıklar yaratmış, sağlık çalışanlarına yönelik birtakım eğitim faaliyetlerinin ve uygulamaların da aksamasına sebep olmuştur. Sağlık çalışanlarının maruz kaldıkları riskler ve psikolojik şiddet, uzun çalışma saatlerinin getirdiği yorgunluk immün sistemde zayıflamaya sebep olarak sağlık çalışanlarının hayati riskini önemli ölçüde arttırmıştır (Atkinson, 2020; WHO, 2020; Pala ve Metintaş, 2020). Covid-19 süreci sonrası da sağlık çalışanlarının ruh sağlığını olumsuz etkilediğini ve bu olumsuz sonuçların hala etkisini sürdürdüğünü söylemek yanlış olmayacaktır. Basında yer alan haberler de göstermiştir ki Covid-19 sürecinde sağlık çalışanlarının bir kısmı psikolojik sorunlar yaşamış ve istifa etme ve intihar etme gibi birtakım girişimlerde bulunmuşlardır (BBC, 2020)

Covid-19 sürecinde görev alan sağlık çalışanlarının aileleri ile görüşülmesi, psikolojik sorunların farkedilmesi ve birtakım önleyici faaliyetlerin devreye sokulması önem arz etmektedir (Lu vd., 2019; Aşkın vd., 2020; Onan vd., 2022, s. 475). Nitekim çalışan kendisine yönelik olumlu davranışlara da olumlu davranışlar ile reaksiyon gösterecektir. Alan yazında bu karşılıklı prensibi Sosyal Mübadele Kuramı kapsamında ele alınmaktadır. Sosyal Mübadele Kuramı (Homasn, 1958; Blau, 1964) bireyler arasında değiş tokuş edilen maddi/maddi olmayan ve maddi/maddi olmayan hususlar da dahil olmak üzere herhangi bir sosyal değişim biçimini ifade etmektedir. Çalışan kurum ya da kurumun paydaşları tarafından olumlu birtakım tutum ve davranışlar ile karşılaştıklarında olumlu tepkiler verecektir ki sosyal mübadele kapsamında kendilerine karşı sergilenen olumsuz davranışlara da olumsuz tepkiler vereceklerini söylemek mümkündür (Emerson, 1976; Lambe vd., 2001; Cortez ve Johnston, 2020, s. 26). Psiko-sosyal ihtiyaçların karşılanması bağlamında verilecek eğitimlerin sıklığı ve niteliği de sağlık çalışanlarına verilecek önemli desteklerden bir tanesidir. Eğitimlerin aksadığı Covid-19 sürecinden sonra sağlık çalışanlarının psikolojik gereksinimlerinin de

karşılabilmesi adına birtakım kişisel eğitim programlarına katılımlarının sağlanması çalışanların ruhsal ve fiziksel sağlıklarını korumaları adına elzem görünmektedir. Bu çalışmada Covid-19 süreci öncesinde hasta ya da hasta yakınları tarafından şiddete maruz kalmış ve Covid-19 döneminde çalışmış olan sağlık çalışanlarının maruz kaldıkları şiddetten nasıl etkilendiklerini ve bu maruz kalınan şiddet neticesinde işten ayrılma niyetleri özelinde nasıl bir reaksiyon verdikleri derinlemesine mülakatlar yapılarak incelenmiştir. Her ne kadar Sosyal Mübadele Kuramı konuyu önemli ölçüde açıklıyor olsa da çalışma nitel araştırma deseni kullanılarak yürütüldüğünden mütevellit süreç keşfedici araştırma niteliğine uygun bir nesnellikle ilerlemiştir.

Şiddet günlük hayatımız bir parçası olduğundan dolaydır ki bizlere oldukça aşına bir kavramdır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2002) tarafından yapılan tanımlamaya göre kişi ya da kişilerin kendisine ya da başkalarına yönelik ruhsal tahribat, ölüm, yaralama ya da gelişimsel bir bozuklukla sonuçlanabilecek, amaçlı olarak uygulanan tehdit, zorlama ve güç kullanma davranışlarıdır. APA (1991) tarafından yapılan tanımlamaya göre ise şiddet kişi ya da kişilerin psikolojik, fizyolojik ya da sosyal olarak zarar görmesiyle sonuçlanan ani olarak gelişmiş ya da sürekli devam eden durumlardır. r. Sağlık Alanında Şiddet (2002) raporuna göre tüm şiddet olaylarının yaklaşık %25'i sağlık ortaya çıkmaktadır (ILO, 2002).

Alan yazında yapılan araştırmalar sağlık çalışanlarının yoğun bir şekilde şiddetle karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymaktadır (Coombes, 1998; Dalphond vd., 2000; Jackson vd., 2002). Stresli iş ortamı, alkol ve uyuşturucu kullanımının yoğun olduğu bölgelerde çalışma, 24 saat kesintisiz hizmet veriliyor olması sağlık personelinin şiddet görme ihtimali adına önemli risk faktörleridir (Yeşilbaş, 2016). Er ve diğerleri (2021) tarafından yürütülen çalışma sağlık çalışanlarının önemli bir kısmının gördükleri şiddetten sonra sonuç alamayacaklarını düşündükleri için hukuki yollara başvurmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum özelinde sağlık çalışanlarının hem hukuki mevzuata hem de kurumlara güven duymak konusunda sorun yaşadığını söylemek mümkündür.

İlgili literatür incelendiğinde sağlık çalışanlarının maruz kaldıkları şiddetin nedenlerine, hasta ve sağlık personelinin kaynaklanan nedenlerine, dünyada ve ülkemizde sağlık çalışanlarının maruz kaldığı şiddetin sıklığına ve türüne ve maruz kalınan şiddetin sağlık çalışanları üzerindeki sonuçlarına, sağlıkta şiddetle baş edebilmek için alınması gereken bireysel ve örgütsel önlemlere ve hukuki düzenlemeler için kanun yapıcılara verilen mesajlara değinilmiştir (Öz, 2020). Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak Covid-19 döneminde çalışmış olan ve şiddet mağduru olan sağlık çalışanlarının ne gibi reaksiyonlar verdikleri, bu dönemde özellikle iş tatminlerini hangi faktörlerin daha fazla etkilediği anlaşılmasına çalışılmıştır. Böylelikle bundan sonraki pandemi koşulları gibi birtakım zorlu süreçlerde hem kurumların hem de sağlık personelinin sürece hem mental hem de psikolojik olarak daha iyi hazır olması ve ülkemizin sağlık çalışanlarını kaybetmemesi adına birtakım öneriler sunulmuştur.

Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde şiddet, sağlıkta şiddet ile İşe Karşı Tutumlar ve işten ayrılma niyeti kavramları açıklanmıştır.

Şiddet ve Sağlıkta Şiddet

Michaud (1991) tarafından yapılan tanımlamaya göre ise şiddet bir kişinin ya da kişilerin başkalarının bedensel bütünlüğüne, ruhsal ve ahlaki yapılarına ve maddi varlıklarına doğrudan ya da dolaylı olarak zarar verecek şekilde davranmasıdır. Yapılan

bu tanımlamalardan hareketle şiddeti şu şekilde tanımlamak mümkündür: Başkalarının fiziksel ve ruhsal bütünlüğüne zarar verecek düzeyde doğrudan veya dolaylı, ani ya da sürekli bir biçimde sergilenen davranışlardır.

Alan yazında saldırganlığın bireyin doğasında var olduğuna dair birtakım görüşler bulunmaktadır. Freud (1949) ve Lorenz (1974) bu görüşün en ünlü savunucularındandır. Freud'a göre insanlar öfkelendiklerinde saldırgan davranışlarda bulunmazlarsa enerji birikir ve bunun sonucunda ruhsal rahatsızlıklar baş gösterir. Bu yüzden ki saldırganlık insanoğlunun varlığını sürdürebilmesi için oldukça önemlidir. Sosyal psikoloji perspektifi çerçevesinde saldırganlığın nedenine dair üç görüş bulunmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020):

- Saldırganlık doğuştandır.
- Saldırganlık öğrenilir.
- Saldırganlık engellenme sonucu ortaya çıkar.

Saldırganlık doğuştandır görüşüne göre her insan saldırgandır ve saldırganlık öğrenilmez, herkes saldırgan olma potansiyeline sahiptir ve saldırganlık sonradan öğrenilmez. Saldırganlığın sonradan öğrenildiğini savunan görüşe göre (Klasik Öğrenme Kuramlarında da bahsedildiği üzere) insan boş bir levhadır ve birçok şeyi sonradan öğrenir ki saldırganlık da bunlardan birisidir. Engellenmenin saldırganlığın temel nedeni olduğunu savunan görüşe göre ise herkesin saldırgan davranışlar sergileyebileceğini, buradaki temel hususun kişinin isteklerinin engellenmesi olduğunu ifade etmektedir. Kişinin başkası tarafından zarar görmesi sonucu kendisini müdafaa etmek adına saldırgan davranması da bu duruma örnektir.

Wiskow (2003) iş yeri şiddetini çalışanlara fizyolojik ya da psikolojik olarak zarar vermek amacıyla ortaya çıkan eylemler olarak tanımlamıştır. Saines (1999) sağlıkta şiddeti hastane vb. sağlık kuruluşlarında hasta, hasta yakımları ya da diğer bireyler tarafından uygulanan tehdit, istismar, fiziksel saldırı ve cinsel istismar davranışları sonucunda meydana gelen durum şeklinde tanımlamıştır. Avrupa Komisyonu tarafından yapılan tanıma göre işyeri şiddeti, çalışanların işle ilgili durumlarıyla bağlantılı olarak güvenliklerini, refahlarını veya sağlıklarını açıkça veya dolaylı olarak hedef alan sömürü, yıldırma, tehdit veya saldırı eylemleri olarak tanımlanmaktadır (Wynne vd., 1997).

Şiddet olaylarının görüldüğü önemli mecralardan birisi de iş hayatıdır ki sektör bazında incelendiği zaman sağlık sektörü şiddet olaylarının görülme sıklığının en fazla olduğu alanlardan birisidir. Yapılan bir araştırmaya göre doktorların ve hemşirelerin yaklaşık %62'sinin şiddet gördüğü tespit edilmiş olup en fazla şiddet gören sağlık çalışanlarının ise hemşireler, pratisyen hekimler ve sağlık hizmetçileri olduğu anlaşılmıştır (Alexander, Fraser ve Hoeth, 2004). Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından paylaşılan rapora göre sağlık personeli dünyada her geçen gün daha fazla şiddete maruz kalmaktadır (WHO,2002).

Ülkemizde sağlıklı çalışanlarının maruz kaldıkları şiddet olaylarının sıklığının artması ulusal alan yazınımızda araştırmacıların konuya olan ilgisini arttırmıştır. . Polat ve Çırak (2019) tarafından yürütülen bir araştırmada sağlık personelinin daha çok fiziksel saldırıya maruz kaldığı ve kadınların erkeklere kıyasla çok daha fazla şiddete maruz kaldıkları görülmüştür (Elliott, 1997). Er, Ayoğlu ve Açıkgöz (2021) tarafından yürütülen araştırma sonucuna göre şiddete maruz kalan sağlık çalışanlarının hata taleplerine olan toleransları önemli ölçüde azalmaktadır.

Yapılan araştırmalara göre iş yerinde şiddete uğrayan bireylerin kaygı, anksiyete ve depresyon düzeylerinde gözle görülür bir artış olmaktadır (Kaukiainen vd., 2001;

Hegney vd., 2010; Nart, 2014, s. 249). Yaşanan şiddetin farklı formları çalışanlar üzerinde gerek fizyolojik, gerek ise psikolojik birtakım olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Söz gelimi iş yerinde psikolojik şiddete maruz kalan çalışanlar öfkelenme, çabuk sinirlenme, konsantrasyon bozukluğu, mide ağrıları, kalp çarpıntısı ve çeşitli kalp rahatsızlıkları ve baş ağrısı başta olmak üzere birçok sorunla da karşı karşıya kalmaktadır (Yüçetürk, 2012).

Ekici, Buğra ve Kocadağ (2017) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre güvende olduğunu hisseden sağlık personeli güvenlik algısı düşük olan sağlık personeline göre işinden daha fazla tatmin olmaktadır. Sağlık ortamlarında şiddet, dünya çapında sağlık çalışanlarını etkileyen önemli bir sorundur. Fiziksel şiddet, sözlü taciz, bağırma, zorbalık, tehdit ve hatta cinsel taciz dahil olmak üzere çeşitli saldırganlık biçimlerini kapsar (Binmadi ve Alblowi, 2019; Lepping ve diğerleri, 2013). Şiddet gören çalışanın yaptığı işin kalitesi de bu durumdan olumsuz etkilendiği gibi iş tatmini de önemli ölçüde olumsuz etkilenebilmektedir (Binmadi ve Alblowi, 2019). Nitekim ülkemiz medyasında yer alan haberler de doğrulamaktadır ki güvenlik sağlık çalışanlarının yaşadıkları temel sorunlardan bir tanesidir. Örnek verilecek olursa, 2023 Mayıs ayında hastası tarafından bıçaklanan bir doktor kendisini güvende hissetmediği gerekçesiyle istifa etmiştir (Habertürk, 2023).

İşe Karşı Tutumlar ve İşten Ayrılma Niyeti

İşe karşı duyulan tatmin ya da tatminsizlik işe karşı olan tutumun ta kendisidir. Dolayısıyla iş tatmininin işe karşı olumlu bir tutum olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Smith (1968)'e göre tutum bireye ait olan ve bu bireyin (ya da bireylerin) bir obje ile ilgili (tutum konusu) düşünce, duygu ve davranış eğilimleridir. Tutumun üç temel ögesi bulunmaktadır (Rosenberg ve ark., 1960; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020, s. 133).

- Bilişsel Öge
- Duygusal Öge
- Davranışsal Öge

Bilişsel öge tutum objesine yönelik sahip olduğumuz bilgiler ve bu bilgiler ışığında sahip olduğumuz düşünceleri ifade ederken duygusal öge ise tutum objesi ile ilgili hissedilen duygulara karşılık gelmektedir. Tutumun üçüncü ögesi ise davranış eğilimidir. Burada davranış eğilimi denmesinin sebebi her tutumun davranışa dönüşmeme ihtimalinin de söz konusu olmasıdır. Kişi tutum objesine yönelik düşünceleri ve duyguları çerçevesinde davranışta bulunur. Ancak tutumun davranışa dönüşmesi her zaman mümkün olmayabilir. Dolayısıyla tutumun davranışsal ögesi içerisinde eğilimi (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2020) barındırmaktadır.

Klasik Yönetim Perspektifi içerisinde üretimin kaynaklarından birisi olan insanın iş tatminini sağlamak için temel motivatör ücret gibi bir takım maddi olanaklar olmuştur. Hawthorn çalışmaları ile birlikte kapısı aralanan neo-klasik dönemde insana karşı olan bakış açısı değişmiş ve sosyal faktörlerin iş tatmini üzerinde daha fazla etkili olduğu gerçeği ile birlikte sosyal bağlamın etkisi üzerine daha fazla çalışılır olmuştur (Koçel, 1984; Berber, 2013).

Alan yazında iş tatminini etkileyen faktörler üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar kapsamında ücret, güvenlik, iş arkadaşları, çalışma koşulları gibi birtakım faktörlerin iş tatminini etkilediği anlaşılmaktadır. Ancak genel bir değerlendirme yapılacak olursa, iş tatminini etkileyen faktörler iki temel boyut altında sınıflandırılabilir (Blenegen, 1993, s. 37). Birinci faktör kişiye ait olan kişisel

unsurlardır. İkincisi ise işe yönelik şartlardır. Bireye özgü faktörlere bakıldığında fiziksel, psikolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının ve bu ihtiyaçların öncelik sıralamalarının mevzu bahis olduğu görülmektedir. İkinci faktör olan işe yönelik şartlar da fiziksel ve psikolojik şartlar ve bireyin beklentilerinin bu ihtiyaçlar ile ne ölçüde örtüştüğüdür. Kurumsal açıdan bakılacak olursa, iş tatmini işten ayrılmayı etkileyen önemli bir faktördür (Kök, 2006, s. 293-294).

Kuruma bağlılık duyan ve işinden tatmin olan çalışanlar işten ayrılma niyeti de göstermeyecektir (Çekmecelioğlu, 2006). İşten ayrılma niyeti, kişinin işten ayrılmaya hazır olduğu durumu ifade etmektedir. Kişinin başka bir iş araması, farklı kurumların iş ilanlarına bakıyor olması ya da farklı fırsatları kolluyor olması işten ayrılma niyeti olduğuna işaret etmektedir. Yukarıda tutum tanımları ve bileşenleri de incelendiğinde işten ayrılma niyetinin tutumun üçüncü bileşeni olan davranışsal unsura tekabül ettiği anlaşılmaktadır.

Sosyal mübadele teorisi, yönetim, sosyal psikoloji ve antropoloji gibi bir dizi sosyal bilimsel disiplini kapsayan geniş bir kavramsal paradigmadır. Sosyal Mübadele teorisi tek bir teoriden ibaret değildir, kavramsal modellerin bir araya gelerek oluşturduğu bir teoridir. (Cropanzano ve Mitchell, 2005). Sosyal mübadele süreci, örgütsel bir aktörün genellikle bir amir veya iş arkadaşının bir kişi ya da kişilere olumsuz bir şekilde davranmasıyla başlar (Eisenberger vd., 2004; Farrell ve Rusbult, 1981; Rusbult vd., 1988; McLean Parks, 1997). Olumlu eylemler açısından bakılacak olursa örgütsel destek (Riggle vd., 2009) veya adalet (Cropanzano ve Rupp, 2008) sağlama gibi faaliyetleri içerebilir. Olumsuz eylemler ise istismarcı yöneticilik (Tepper vd. 2009), nezaketsizlik (Andersson ve Pearson, 1999; Pearson vd., 2005) veya zorbalık (Lewis, 1999, 2004; Rayner ve Keashly, 2005; Cropanzano vd., 2017) içerebilir. Yani sosyal takas kapsamında birey kendisine yapılan iyiliklere de kötülöklere de bir tepki vermektedir; olumlu davranışlara olumlu tepkiler vereceği gibi olumsuz davranışlara da olumsuz birtakım tepkilerde bulunması muhtemeldir (Eisenber, 1987). Sağlık çalışanları açısından durumu inceleyecek olursak, kendisine yatırım yapmış, destek olmuş bir kurumda çalışan sağlık çalışanı bu karşılıklılık prensibine dayanarak kuruma bağlılık, daha fazla çalışma ve özgeci davranmak gibi olumlu reaksiyonlar vermesi beklenir.

Alan yazında yapılan araştırmalar Sosyal Mübadele Kuramı özelinde kurumsal desteğin işten ayrılma niyeti ile arasındaki anlamlı ilişkiye işaret etmektedir (Rhoades ve Eisenberger, 2002; Allen vd., 2003; Loi, vd., 2006; Madden vd., 2015; Akgündüz ve Şanlı, 2017). Kurumundan ya da paydaşlarından yeterince destek almamış, kötü muamelelere maruz kalmış bireylerin işten ayrılmaları beklenebilecek bir sonuçtur. Covid-19 süreci öncesinde hastalar ya da hasta yakınları tarafından en az iki kere şiddet görmüş sağlık çalışanlarının Covid-19 sürecinde işten ayrılmaları ya da ayrılma niyetleri yukarıda sunulan teorik kapsam özelinde derinlemesine mülakatlar yapılarak incelenmiştir.

Sağlık şiddet, işe karşı tutumlar ve işten ayrılma niyeti ilişkisi

İş tatmini ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi farklı bağlamlarda inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Firth ve diğerleri (2004) iş ile ilgili stres faktörlerinin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti de dahil olmak üzere işe bağlılık üzerindeki etkisini araştırmak için bir çalışma yürütmüştür. İş tatmininin işten ayrılma niyeti üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulunmuş olup, işlerinden memnun olan çalışanların işten ayrılma niyetine sahip olma olasılıklarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Ayrıca iş tatmini düşük olan çalışanların işe ve kuruma bağlılıklarının da düşük olduğu ortaya konmuştur.

Sağlık çalışanlarının iş tatmininin örgütsel destek, iş stresi, iş-yaşam dengesi, iş yükü ve maaş gibi çeşitli faktörlerden etkilendiği alan yazında yürütülmüş birtakım çalışmalar ile desteklenmektedir (Zhang vd., 2010). Bu faktörler, sağlık çalışanlarının iş tatminini ve işten ayrılma niyetini etkilediğine vurgu yapmaktadır. Cooper ve diğerleri (1989) tarafından genel cerrahlar üzerine yapılan bir araştırma genel cerrahların yaşadıkları stresin iş tatminini önemli ölçüde olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Öte yandan Delobelle ve diğerleri (2011) tarafından yürütülen çalışmada iş tatmini düşük olan hemşirelerin işten ayrılma niyetlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doran ve diğerleri (2007) tarafından yürütülen bir başka çalışmada ise iş güvencesi olmayan çalışanların işten ayrılma niyetlerinin çok daha yüksek olduğu bildirilmiştir.

Tourangeau (2014) tarafından yürütülen çalışmada iş tatmini düşük olan çalışanların işten ayrılma niyetinin yüksek olacağı belirtilmiş; elli hemşire üzerinde yapılan odak grup çalışmasında hemşirelerin işte kalmalarına devam etmelerini sağlayan faktörlerin altı ana bileşen özelinde incelenebileceği sonucuna varılmıştır. Bu faktörler aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Halcomb vd., 2018):

İş özellikleri: Hasta çeşitliliği ve becerilerin geniş kullanımı, işin özerk yapısı, karar yetkisi.

İşin Yapısı: Hasta beklentilerinin uygunluğu ve çalışma saatlerinin planlanmasında, iş yükünde ve teknoloji kullanımında esneklik.

İlişkiler ve iletişim: Hasta yakınları, yöneticiler, iş arkadaşları ile iletişim.

Çalışma ortamı: Profesyonel uygulama ortamı: oryantasyon, eğitim ve eğitim; fiziksel çalışma ortamı: seyahat talepleri, kaynaklara erişim ve kişisel güvenlik.

Hemşirelerin işe tepkileri: İş-yaşam dengesi, işin anlamlılığı.

İstihdam koşulları: İstihdam durumu, sendika durumu, ücret ve yan haklar, ücretsiz çalışma, işle ilgili harcamalar ve iş güvencesi.

Metodoloji

Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinde yaygın şekilde kullanılan derinlemesine görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme tekniği katılımcıların kişisel tecrübeleri, düşünceleri, inançları ve davranışlarıyla ilgili spesifik bilgi toplayabilmek için esnek ve uygun bir yapıya sahiptir (Ryan vd., 2009). Covid-19 süreci öncesinde hasta ve/veya hasta yakınları tarafından fiziksel ve sözlü şiddete en az iki kere maruz kalmış sağlık çalışanları ile derinlemesine görüşmeler yapılmış yaşadıkları şiddetle ilgili duygu ve düşüncelerini anlatmaları istenmiş ve bu düşüncelerin arka plandaki anlamları anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından toplam 21 sağlık çalışanı ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme ortalama 45 dakika sürmüştür. Görüşmeler esnasında katılımcılar hiçbir şekilde yönlendirilmemiştir.

Araştırmanın örneklemini Covid-19 döneminde İstanbul'daki Kamu hastanelerinde çalışmış olan sağlık çalışanları oluşturmaktadır. Araştırmaya başlanmadan önce İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan 2023/121 nolu karar ile etik kurul onayı alınmıştır. Katılımcılara kolayda örnekleme yöntemiyle ulaşılmaya çalışılmış, onam formunda da belirtildiği üzere katılım tamamen gönüllük esasına dayalı olarak kabul edilmiştir. Görüşme yönteminin uygulandığı araştırmalarda geçerliliğin ve güvenilirliğin elde edilebilmesi için en az 15, en fazla 30 örneklemin yeterli olabileceği ifade edilmektedir (Marshall vd., 2013). Bu bağlamda, çalışma kapsamında yer alan 21 örneklemin araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından yeterli olabileceği

düşünülmektedir. Bununla birlikte, nitel araştırmaların geçerliliğini belirleyen kriterlerden birisi de onaylanabilirliktir. Onaylanabilirliği ortaya koyabilmek için ses kaydı, saha notları, analiz edilmiş veri, bulguların oluşumu ve ölçümlerin ne şekilde gerçekleştirildiğine dair bilgi verilmesi gerekmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada gerçekleştirilen görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Görüşme soruları şiddete maruz kalma, sağlıkta şiddet, iş tatmini ve işten ayrılma özelindeki literatür taraması neticesinde elde edilen kuramsal altyapı ve çalışmanın amacı temelinde yapılandırılmış şekilde oluşturulmuştur. Görüşme soruları toplam beş sorudan oluşmaktadır. Soruların sağlıkta şiddet, iş tatmini ve işten ayrılma niyeti ve bu kavramlar arasındaki bağlantıları yansıtmaya özen gösterilmiştir. Görüşmeler neticesinde elde edilen tüm veriler yazıya dökülerek kodlama sürecine geçilmiştir. İlk etapta açık kodlama gerçekleştirilmiştir. Açık kodlama neticesinde elde edilen kodlar eksen kodlama yoluyla belli çerçeveye ve perspektife bağlı olarak kategorize edilmiştir. Bu doğrultuda her bir kategori belirli eksenler etrafında toplanmıştır. Son aşamada ise kategorilerin ortak noktaları dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur.

Nitel çalışmalarda güvenilirliğin sağlanabilmesi için en çok tercih edilen ve dikkate alınan kriterlerden biri üçgenlemedir. Üçgenleme, aynı araştırma içerisinde iki ya da daha fazla veri kaynağından yararlanılması veya iki ya da daha fazla veri toplama yönteminin birlikte kullanılması şeklinde ifade edilmektedir (Mays ve Pope, 2000). Bu araştırma doğrultusunda, katılımcılar çeşitli örgüt kültürlerinin söz konusu olduğu birbirinden farklı sağlık meslek gruplarında görev yaptıkları için veri kaynaklı üçgenleme söz konusudur. Ayrıca araştırma sonuçları yeniden katılımcılara gönderilmiş ve onaylamaları istenmiştir. Yukarıda ifade edilen bilgiler göz önüne alındığında, araştırmada geçerliliği ve güvenilirliği sağlayacak kriterlere hassasiyet gösterildiği düşünülmektedir. Çalışma kapsamında alan yazında konu özelinde yer alan ölçekler incelenerek aşağıdaki yarı yapılandırılmış form oluşturulmuştur.

1 - Covid-19 sürecinde hasta ve hasta yakınları tarafında şiddete maruz kaldınız mı? Yaşantıladığınız bu tecrübeyi biraz detaylandırabilir misiniz? (Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ve Dünya Sağlık Teşkilatı (WHO) tarafından hazırlanan ve Aytaç ve diğerleri (2009) tarafından Türkçeye çevrilen “İşyeri Şiddeti ölçeği” (Workplace Violence), işyerinde, fiziksel şiddet, sözel şiddet ve psikolojik şiddet olmak üzere üç farklı boyutta şiddete maruz kalıp kalmadığı ölçülmüştür. İlgili soru bu soru formunda yer alan sorular dayanak alınarak hazırlanmış ve katılımcılara yöneltilmiştir. İlgili ölçek Nart (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada da kullanılmıştır. İlgili soru alanda uzman üç öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve uzman görüşü alınmıştır).

2 - Covid-19 sürecinde çalıştınız mı? İstifa ettiniz mi ya da etmeyi düşündünüz mü? Şu an istifa etmeyi düşünüyor musunuz? (İlgili sorunun oluşturulmasında Blau ve Boal (1989) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye Deliorman ve diğerleri (2009) tarafından çevrilen “İşten Ayrılma Niyeti” ölçeği dayanak alınmıştır. Ölçek Yıldırım ve diğerleri (2014) tarafından yürütülen bir çalışmada kullanılmıştır. Katılımcıdan alınan cevaplar ilgili ölçekte yer alan sorular göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme üzerinde teyit edilmiştir. İlgili soru alanda uzman üç öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve uzman görüşü alınmıştır).

3 - Maruz kaldığımız şiddet Covid-19 sürecinde işten ayrılma niyetinizi etkiledi mi? Nasıl? Biraz detaylandırabilir misiniz? (Bu soru araştırma bağlamında şiddete maruz kalan sağlık personelinin işten ayrılma konusundaki tutumunu ve davranışını nasıl etkilediğini, bu tutum ve davranışların arkasındaki motivatörleri anlamak amacıyla sorulmuştur. Ulusal ve uluslararası yazında bu iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Alameddine ve diğerleri (2015) iş yerinde

hemşirelerin maruz kaldıkları şiddet sonrası işten ayrılma niyetlerinin daha güçlü olduğunu, bu kararın arkasında psiko-sosyal birtakım faktörlerin olduğundan bahsetmişlerdir. İlgili soru alanda uzman üç öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve uzman görüşü alınmıştır).

4- İşinizden memnun olduğunuz ve olmadığınız yönlerini sıralayabilir misiniz? Maruz kaldığınız şiddet iş tatmininizi etkiliyor mu? (İlgili soru Brayfield ve Rothe (1951) tarafından geliştirilen (Judge et al., 1998) ve Bilgin (1995) tarafından Türkçeye çevrilen İş Tatmini Ölçeği dayanak alınarak sorulmuştur. Ölçekte iş tatminini etkileyen maaş, yönetici, iş arkadaşları, işin kendisi gibi birtakım faktörlere yer verilmiştir. Bu soruda katılımcı tarafından alınan cevaplar ilgili ölçekte belirtilen faktörlere değinilerek yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle tekrar sorulmuş ve cevaplar ilgili ölçekteki faktörler de göz önünde bulundurularak teyit edilmiştir. İlgili ölçek Franken ve diğerleri (2023) tarafından hemşirelerin iş tatminini ölçmek için uygulanmıştır. İlgili soru alanda uzman üç öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve uzman görüşü alınmıştır).

5- Şiddete maruz kalmamak için ya da hastalar ve hasta yakınları ile çatışma yaşamamak ya da bu çatışmaları etkin bir şekilde yönetebilmek adına sağlık personelleri hangi psiko-sosyal eğitimleri almalıdırlar? Covid-19 sürecini de hesaba katarak yanıtlayınız. (İlgili soru araştırma özelinde yer alan değişkenler kapsamında sağlık çalışanlarının alınması gereken eğitimlere yönelik önerilerini almak amacıyla sorulmuştur. Katılımcılar ilgili soruya yanıt verirken önceki sorularda dayanak alındığı belirtilen İş tatmini, iş yerinde şiddet ve işten ayrılma niyeti ölçeklerinde belirtilen ifadeler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kapsamında sorularak yanıt alınmış, böylelikle derinlemesine bilgi alınmıştır. İlgili soru alanda uzman üç öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve uzman görüşü alınmıştır).

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen veriler kodlanarak birtakım temalar oluşturulmuştur. 21 sağlık çalışanı içerisinde 7 doktor, 9 hemşire ve 3 eczacı ve 2 sağlık teknikeri bulunmaktadır. Katılımcılardan doktor olanlar D, hemşireler H ve diğer sağlık personeli de D ile belirtilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Katılımcıların %33'ü doktor iken yaklaşık %43'ünü hemşireler ve yaklaşık %24'ünü ise diğer sağlık çalışanları oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Veriler

Katılımcı	Mesleği	Cinsiyeti	Yaşı	Çalışma süresi
DR1	Doktor	Kadın	35	6 yıl
DR2	Doktor	Erkek	37	6 yıl
DR3	Doktor	Erkek	34	5 yıl
DR4	Doktor	Erkek	30	
DR5	Doktor	Erkek	43	12 yıl
DR6	Doktor	Kadın	36	5 yıl
DR7	Doktor	Erkek	35	6 yıl
H1	Hemşire	Erkek	26	2 yıl
H2	Hemşire	Kadın	37	12 yıl
H3	Hemşire	Erkek	25	2 yıl

H4	Hemşire	Kadın	36	8 yıl
H5	Hemşire	Kadın	33	10 yıl
H6	Hemşire	Kadın	36	11 yıl
H7	Hemşire	Kadın	38	14 yıl
H8	Hemşire	Kadın	44	21 yıl
H9	Hemşire	Kadın	37	10 yıl
D1	Eczacı	Kadın	31	2 Yıl
D3	Eczacı	Erkek	36	2 Yıl
D3	Eczacı	Kadın	27	3 Yıl
D4	Sağlık Teknikeri	Erkek	26	2 Yıl
D5	Sağlık Teknikeri	Kadın	35	9 Yıl

Araştırma kapsamında örnekleme covid-19 öncesi en az iki kere fiziksel ve sözlü şiddete maruz kalmış sağlık çalışanları oluşturmuştur. Kendilerine Covid-19 döneminde işten ayrılmak isteyip istemedikleri sorulduğunda, katılımcıların 12'sinin işten ayrıldığını, 9'unun da işten ayrılmayı düşündüğü görülmüştür. Yukarıda sorulan ilk soru kapsamında aşağıdaki temalara ulaşılmıştır.

Tablo 2. Sağlık Personelinin Maruz Kaldığı Şiddet Türleri

Tema 1	Kategoriler	Kodlar	Frekans
Maruz Kalınan Şiddet	Fiziksel Şiddet	Yumruk	17
		İtme	16
		Tokat	8
		Boğazını sıkma	7
		Tekmeleme	6
		Üzerine eşya atma	5
	Sözel Şiddet	Saçını çekme	3
		Hakaret	16
		Küfür	13
		Azar	9
		Tehdit	7

Araştırmada yer alan katılımcıların verdikleri cevaplar kapsamında maruz kalınan şiddetin iki ana faktör altında incelenebileceği anlaşılmıştır. Literatürde Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından oluşturulmuş ölçek psikolojik şiddetin de bir şiddet türü olarak ortaya çıktığını ortaya koymaktadır ancak alınan cevaplar bu çalışma özelinde maruz kalınan şiddetin psikolojik birtakım sonuçlarının olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcılar yumruk ve itme gibi fiziksel saldırı unsurlarına ve hakaret, küfür gibi sözel şiddet unsurlarına daha fazla maruz kalmışlardır. Kuşkusuz bu saldırgan davranışlar her ne kadar sözel ve fiziksel şiddet unsurları altında inceleniyor olsa da sağlık çalışanlarına etkisi incelendiğinde psikolojik birtakım unsurlar da içerdiği söylenebilir.

Örnek madde: "H5: Hastaya onu bir süre daha hastanede tutmam gerektiğini söyledim ancak kendisi gitmek konusunda çok ısrarlıydı. Ben de olmaz gidemezsin, zorluk çıkarma lütfen dediğimde küfredip yumruk attı suratıma."

Araştırma kapsamında birinci soruda sağlık çalışanlarının maruz kaldıkları şiddetten nasıl etkilendikleri, üçüncü soruda sağlık çalışanlarının maruz kaldıkları şiddetin işten ayrılma niyetlerini etkileyip etkilemediği sorulmuştur. Alınan cevaplar kodlanarak aşağıdaki temalara ulaşılmıştır.

Tablo 3. Maruz Kalınan Şiddetin Psikolojik ve Mesleki Sonuçları

Tema 1	Kategoriler	Kodlar	Frekans
Maruz Kalınan Şiddetin Sonuçları	Psikolojik Sonuçlar	Korku	19
		Kaygı	17
		Değersizlik	15
		Çaresizlik	14
		Gerginlik	12
		Suçluluk	8
		Kendine Güvensizlik	7
		Depresyon	6
		Adalet algısının yara alması	5
		Hayal Kırıklığı	5
	Anlam arayışı	5	
	Mesleki Sonuçları	İşten Ayrılma İsteği	21
		Mesleki tatminsizlik	21
		Kuruma güvensizlik	17
		Motivasyon Eksikliği	14
		Özgeci davranışlardan kaçınma	11
		İşten Ayrılma	10
		Yurtdışına gitme niyeti	8
		İşe devamsızlık	6
		İşten kaytarma	4

Katılımcılardan alınan cevaplar neticesinde psikolojik ve mesleki birtakım sonuçların temel kategoriler olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Şiddet gören katılımcılar korku, kaygı ve değersizliği daha fazla tecrübe derken mesleki tatminsizlik, işten ayrılma niyeti ve kuruma güvensizliğin de mesleki sonuçlar arasında en fazla yer alan kodlar olduğu anlaşılmaktadır. İşten ayrılma ve mesleki tatminsizliği şiddet görmüş katılımcıların tecrübe etmiş olması çarpıcı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada üzerinde durulması gereken önemli bir sonuç da şiddet gören sağlık çalışanlarının neredeyse yarısının (10) işten ayrılmasıdır.

Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar neticesinde maruz kalınan şiddetin psikolojik ve mesleki iki temel sonuca işaret ettiği anlaşılmıştır. Psikolojik sonuçlarına

bakıldığında korku, kaygı, değersizlik ve çaresizliğin en fazla tekrarlanan kodlar olduğu anlaşılmaktadır. İlgili temaya ait örnek ifade aşağıdaki gibidir:

H2: "Üst üste bu tür olayları yaşadıkdan sonra artık işe gitme isteği gelmiyor insana. O kadar emek ver, o kadar fedakarlık yap. Karşılığı bu mu? Covid-19 da gelince neyin fedakarlığını yapıcım dedim artık. Daha fazla yıpranmak istemiyordum. Ailem bile sürekli mutsuz olmamdan rahatsızdı. Ayaklarım sürüne sürüne gitmenin bir anlamı yok dedim ve pandeminin henüz başında istifa ettim. Pandemi sürecinde kim bilir daha nelere maruz kalacaktım."

Maruz kalınan şiddetin sonuçlarına bakıldığında tüm katılımcıların işten ayrılma niyetinde olduğu görülmektedir. Çarpıcı olan sonuç ise 21 katılımcının 9'unun pandemi sürecinde istifa etmiş olmasıdır. Mesleki tatminsizliğin de yine maruz kalınan şiddetin önemli bir sonucu olduğu anlaşılmaktadır.

Dördüncü soruda sağlık çalışanlarının iş tatminini etkileyen faktörler sorulmuş ve maruz kalınan şiddetin iş tatminlerini nasıl etkilediği anlaşılmaya çalışılmış, bu kapsamda aşağıdaki temalara ulaşılmıştır.

Tablo 4. Sağlık Çalışanlarının İş Tatminini Etkileyen Etmenler

Tema	Kategoriler	Kodlar	Frekans	
İş Tatmini	Pozitif Etkenler	İş Güvencesi	16	
		İşin Kendisi	15	
		Başkalarına Faydalı Olma	13	
		Saygı Görme	9	
		Ücret	5	
		Otonomi	3	
	Negatif Etkenler	Stresli çalışma koşulları	13	
		Nezaketsiz hasta ve/veya yakınları	Uzun ve yorucu iş	10
			Çalışma koşullarının zorluğu	8
			Ücret	6
			Ücret	3
	Maruz Kalınan Şiddetin İş Tatmini Bağlamında Etkisi	İş motivasyonuna etkisi	16	
		Özgecilik davranışına etkisi	Değerlilik/Değersizlik hissi	13
	Diğer hastalarla iletişime etkisi		9	
	Psikolojik/ Fizyolojik Dayanıklılığa etkisi		7	
	Psikolojik/ Fizyolojik Dayanıklılığa etkisi		5	

Bulgular özelinde dikkat edilmesi gereken hususlardan biri iş tatminini olumsuz yönde etkileyen ana faktörlerden birisinin hasta veya hasta yakınlarının nezaketsiz davranışlarıdır. Bu bağlamdan da anlaşılacağı üzere, özgecilik yani fedakarlık davranışları sağlık çalışanlarının her ne kadar hasta veya hasta yakınlarının temel motivasyon kaynaklarından biri olsa da bu özgeciliği etkileyen nezaketsiz davranışların iş

tatminini olumsuz etkilemesi üzerinde durulması gereken bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Tema özelinde örnek bir ifade aşağıda sunulmuştur.

D5: “Bu işin en sevdiğim yanı insanlara yardım ediyor olmak. Birinin yüzünü güldürüyorsun ya da acısını dindiriyorsun. Bu müthiş bir şey, ancak şiddete maruz kaldıktan sonra insan diğer hastalardan da aynı şeyi bekliyor. Bir hiçmişim gibi hissetmişim, kendime acımıştım neredeyse.”

Araştırma kapsamında beşinci soruda sağlık çalışanlarının hasta ve hasta yakınları tarafından şiddete maruz kalmamak ve çatışmaları etkin bir şekilde yönetebilmek adına alınması gereken psiko-sosyal eğitimler sorulmuştur. Alınan yanıtlar çerçevesinde aşağıdaki temalara ulaşılmıştır.

Tablo 5. Sağlık Personelinin Alması Gereken Psiko-Sosyal Eğitim Alanları Hakkındaki Görüşler

Tema 1	Kategoriler	Kodlar	Frekans
Alınması Önerilen Psiko-Sosyal Eğitim Alanları	Psikolojik Eğitim Alanları	Stres Yönetimi	19
		Öfke Kontrol Eğitimi	17
		Motivasyon Eğitimi	11
	Sosyal Eğitim Alanları	Empati	8
		Çatışma Yönetimi ve Müzakere Teknikleri	14
		Liderlik Eğitimi	9
		İletişim Becerileri Eğitimi	8
		Hukuki haklar ile ilgili eğitimler	6

Araştırmaya katılanların yaklaşık %90'ı sağlık çalışanlarının stres yönetimi ile ilgili eğitimlere ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte katılımcıların yaklaşık %80'i öfke kontrol yönetimi konusunda birtakım eğitimlere ihtiyaç duyulduğunu düşünmektedir. Hasta ve hasta yakınları tarafından görülen şiddetin psikolojik sonuçları göz önüne alındığında bu talebin tutarlı olduğu söylenebilmektedir. Yine katılımcıların yaklaşık %66'sının çatışma yönetimi ve müzakere teknikleri konusunda eğitim almak istemeleri maruz kalınan şiddet olaylarının baştan engellenebilmesi adına önemli bir tespit olarak görülebilir. Elde edilen sonuçlardan da anlaşıldığı üzere psikolojik eğitim alanları özelinde yer alan eğitim önerileri maruz kalınan şiddetin sonuçları ile baş edebilmek ve şiddet olaylarının yaşanmaması için ilişkiyi yönetmek gerekli kişisel tedbirleri almak yönünde birtakım ihtiyaçlara vurgu yapmaktadır. Sosyal eğitim alanları ise şiddet olaylarının yaşanmaması adına iletişim sürecinin doğru kurulması ve gerekli tedbirlerin alınması yönündeki ihtiyaçlara vurgu yapmaktadır. Hasta ve hasta yakınları ile yaşanan sorunlarda doğru iletişim tarzını benimseyebilmek ve anlaşmazlığı etkin bir şekilde çözerek yönlendirme yapabilmek kendilerinin de farkında oldukları önemli yetkinlikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tema özelinde aşağıda katılımcılardan birisine ait örnek bir ifadeye yer verilmiştir.

H6: Hastalarla bazen ortak dili bulmakta zorlanıyoruz. Onlarla doğru bir şekilde iletişim kurmak da önemli. Bazı doktorların bizzat hasta yakınları tarafından dövüldüğüne şahit oldum. Şiddeti haklı görmüyorum tabii ama doktor da hastanın durumunun kötü olduğunu söylerken çok sevimsiz ve empatiden yoksun bir şekilde ifade etmişti. Dolayısıyla davetiye çıkardı şiddete.”

Tartışma

Alan yazında sağlık çalışanların iş tatminini etkileyen faktörler ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan işin sevilmesi, işin yoruculuğu, çalışma saatleri ve çalışma şartlarına dair diğer faktörler, ve iş yerinde huzurlu bir ortam bu tatmini açıklayan faktörlerden birkaçıdır. Bu açıdan bakıldığında elde edilen bulgular literatür ile uyumludur (Mawardi, 2022; Kinzl vd., 2005; Castillo & Cano, 2004; Tietjen & Myers, 1998). İş tatmini, sağlık çalışanlarının üretkenliğini ve verimliliğini büyük ölçüde etkilemektedir. Alan yazında sağlık çalışanlarının iş tatmininin çalışma ortamı, iş sorumlulukları, yetkileri ve zaman baskısı ile ilişkili olduğunu gösterir çalışmalar bulunmaktadır; bu belirleyiciler çalışanın örgütsel bağlılığını, iş kazaları gibi performansla alakalı birtakım değişkenleri ve dolayısıyla hizmet kalitesini etkilemektedir. Bu çalışmada yer alan şiddete maruz kalmış sağlık çalışanlarının tamamının işten ayrılma niyetinde olması, elde edilen bulguların literatürdeki sonuçlar ile uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır (Kumar vd., 2013; Deriba vd., 2017; Blaauw vd., 2013).

Sağlık çalışanlarının iş tatminini etkileyen faktörler üzerine alan yazında birçok çalışma bulunmaktadır ki iş güvencesi de bu kapsamda önemli olan faktörlerden bir tanesidir (Zeytinoglu vd., 2007; Özyaman, 2007; Aman-Ullah vd., 2021; Özdemir ve Özdemir, 2021;). Yürütülen çalışma özelinde iş güvencesinin katılımcıların işlerinde buldukları en olumlu faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Bulguların literatürle uyumlu olduğu anlaşılma ile birlikte bu çalışma özelinde iş güvencesinin en önemli faktör olarak görülmesi düşündürücüdür. Stresli çalışma koşulları ve iş yerindeki nezaketsiz davranışlar ise en olumsuz faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Alan yazında yapılan çalışmalar sağlık çalışanlarının yaşadıkları stresin iş tatminini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Flanagan & Flanagan, 2002; Kaya, 2010; Karabay, 2015; Chenigi vd., 2019; Sivuk & Seyhan, 2021). Ayrıca iş yerinde ilişkiler bağlamında sorun yaşayan sağlık çalışanlarının iş tatmini bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Chinenye, 2017). Bu noktada elde edilen bulguların literatür ile uyumlu olduğu anlaşılmalıdır.

Elde edilen bulgular neticesinde maruz kalınan şiddet sonrasında çalışanların psikolojik olarak korku, değersizlik, çaresizlik gibi birtakım olumsuz duygu durum tecrübeleri olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulguların literatürde yer alan sonuçlar ile uyumlu olduğu anlaşılmalıdır. Alan yazında yer alan çalışmalar şiddete maruz kalan sağlık çalışanlarının korku, utanç, şaşkınlık ve üzüntü gibi birtakım duygusal tecrübeleri olduğunu ortaya koymaktadır (Fisher, 2002, Kamchuchat vd., 2008; Reininghaus vd., 2007; Edward vd., 2014). Bununla birlikte belkide en dikkat çekici nokta şiddete maruz kalmanın sağlık çalışanlarında işten ayrılma niyetini en fazla tekrarlayan tema olarak ortaya çıkmasıdır. Ortaya çıkan bu sonuç da sağlık çalışanlarının maruz kaldıkları şiddetin işten ayrılma niyetini önemli ölçüde etkileyebileceğine yönelik önemli bir işaret vermektedir. Çalışma kapsamında yer alan örneklem özelinde değerlendirilecek olursa, sağlık çalışanlarının temel motivasyonlarından birisi başkalarına yardım etmektir ki doktor ve hemşireler için insana yardım mesleklerinin odak noktasındaki husustur. Dolayısıyla hasta ya da hasta yakınları tarafından görülen şiddet ve nezaketsiz davranışlar sağlık çalışanlarının mesleki motivasyonunu oldukça olumsuz etkileyeceği gibi işten ayrılma niyetlerini de önemli ölçüde etkileyebilecektir. Porter ve Lawler (1968), tarafından geliştirilen motivasyon kuramına göre iş tatmini performans ve adil olarak verilen ödüllerle önemli ölçüde bağlantılıdır (Sun, 2002). Temel motivasyonu başkalarına yardım olan sağlık çalışanları karşılaştıkları bu nezaketsiz davranışları adil olmadığını düşünebilmekte ve iş tatmini olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu noktada elde edilen bulguların literatür ile uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışma özelinde elde edilen bulgular sağlık çalışanlarının maruz kaldıkları şiddet ile mücadele edebilmeleri noktasında iki önemli temayı karşımıza çıkarmaktadır. Psikolojik eğitim alanları özelinde yer alan eğitim önerileri maruz kalınan şiddetin psikolojik sonuçları ile baş edebilmek ve şiddet olaylarının yaşanmaması adına hasta ve hasta yakınlarıyla ilişkileri yönetebilmek için gerekli kişisel tedbirleri almak yönünde birtakım ihtiyaçlara vurgu yapmaktadır. Sosyal eğitim alanları ise şiddet olaylarının yaşanmaması adına iletişim sürecinin doğru kurulması ve gerekli tedbirlerin alınması yönündeki ihtiyaçlara vurgu yapmaktadır. Bulguların literatür ile uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Aygün ve Metin (2022) tarafından yapılan çalışma sağlık hizmeti alanlar ile verenler arasındaki iletişim şiddetin nedenleri arasında en fazla paya sahip olan faktör olduğunu vurgulamıştır.

Çalışma özelinde elde edilen bulgular daha çok bireysel faktörler açısından incelenmiştir. Ancak unutulmamalıdır ki sağlık çalışanlarının maruz kaldıkları şiddetin arkasında yönetsel birtakım eksiklikler de mevcut olabilmektedir. Nitekim güvenlik sisteminin iyileştirilmesi, personel sayısının yeterli düzeyde olması hem sağlık personelinin iş yükünü azaltacak hem de bu pozitif durum hastalara da olumlu yansıyacaktır. Nitekim Güvener ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada sağlık çalışanlarının sağlıkta şiddet uygulayanlara yönelik cezaların caydırıcı olmadığını düşünmesi ve yeterli sayıda sağlık çalışanının olmaması, teçhizat eksikliği ve hizmet kalitesinin de bu şiddet olaylarında önemli bir faktör olarak görülmesi bu gerçeğe daha çok vurgu yapmaktadır.

Sonuç

Elde edilen bulgular neticesinde, araştırmada yer alan, COVID-19 döneminde çalışmış olan ve öncesinde hasta ve/veya hasta yakınları tarafından şiddet görmüş sağlık çalışanlarının işlerinden yeterince tatmin olmadıkları, işten ayrılmayı düşündükleri, hatta neredeyse yarısını işten ayrıldığı anlaşılmıştır. Sağlık çalışanlarının yaşadıkları şiddet sonrasında değersizlik, kendine güvensizlik, hayal kırıklığı gibi birtakım olumsuz duygular tecrübe ettikleri anlaşılmıştır. Bu sonuçlar hastanelerde çalışmaya devam eden sağlık çalışanlarının psikolojik durumlarının iyileştirilmesi için birtakım adımlar atılması gerektiğine işaret etmektedir. Nitekim sağlık çalışanlarının da stres yönetimi ve öfke kontrol eğitimlerinin gerekliliğine işaret etmeleri bu yargıyı destekler niteliktedir.

Sağlık çalışanları toplumumuzun çok önemli değerleridir ve bu değerlerin mesleklerini bırakmalarının ve başka ülkelere gitmelerinin ülkemiz için çok büyük bir kayıp olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Alan yazında yapılan çalışmalara ilaveten bu çalışmada, şiddet gören sağlık çalışanlarının iş tatmininin bu durumdan nasıl etkilendiği ve işten ayrılma niyetlerini etkileyen faktörlerin neler olduğu nitel araştırma deseni kullanılarak derinlemesine mülakatlar ile araştırılmış ve birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Sağlık çalışanlarının iş tatminine etki eden faktörler maruz kalınan şiddet özelinde ele alınarak detaylı bir şekilde incelenmiş ve sağlık çalışanları için birtakım eğitim önerileri sunulmuştur.

Bu çalışma kapsamında sağlık çalışanlarına maruz kalınan şiddeti önleme ya da çatışmaların derecesini azaltma noktasında hangi eğitimleri almaları gerektiğine yönelik görüşleri sorulduğunda stres yönetimi, öfke kontrolü, motivasyon ve empati eğitimleri ortaya çıkan psikolojik eğitimler olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal eğitimlere ait eğitim temalarına bakıldığında ise çatışma yönetimi ve iletişim becerilerinin öne çıktığı görülmektedir. Covid-19 sürecinin meydana getirdiği belirsizlik birtakım uygulamalarda da aksaklıklar yaratmış, sağlık çalışanlarına yönelik birtakım eğitim faaliyetlerinin ve uygulamaların da aksamasına sebep olmuştur (Atkinson, 2020). Dolayısıyla eğitimlerin

aksamadan tekrar verilmesi ve daha etkin bir şekilde ilerlemesi hem sağlık personelinin şiddete maruz kalma ihtimalini azaltmasına katkıda bulunacak, hem de COVID-19 sürecinde yaşanan ve hala devam eden psikolojik sorunların üstesinden gelmelerine yardımcı olacaktır. Ayrıca sosyal mübadele kuramı kapsamında bakılacak olursa da kendisine yatırım yapıldığını ve önemsendiğini hisseden sağlık çalışanları işlerini bırakmayacak, ülkemiz de yetiştirdiği sağlık profesyonellerini kaybetmeyecektir.

Kuşkusuz her sağlık çalışanı bir değerdir ve bu değerlerin haksız yere gördükleri şiddetten mütevellit mesleklerini bırakmaları hem sağlık sektörü hem de ülke için çok büyük bir kayıptır. Ayrıca Covid-19 sürecinde özgeci davranarak toplumun yükünü almış olan sağlık çalışanlarının yaraları da hala iyileşmemiş olup verilecek eğitimlerle kendilerinin desteklenmesi elzem görünmektedir.

Araştırmanın önemli kısıtlarından birisi de nitel araştırma deseni ile tasarlanmış ve 21 katılımcı ile yürütülmüş olmasıdır. Dolayısıyla sonuçlar genellenememektedir. Daha fazla sayıda katılımcı ile yapılacak nicel araştırmalar ve bu araştırmalarda şiddet olaylarının arkasındaki yönetsel sorunların araştırılması ile konu daha iyi anlaşılacaktır.

Kaynakça

- Akgündüz, Y., & Sanli, S. C. (2017). The Effect of Employee Advocacy and Perceived Organizational Support on Job Embeddedness and Turnover Intention In Hotels. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 31, 118-125.
- Alameddine, M., Mourad, Y., & Dimassi, H. (2015). A National Study on Nurses' Exposure to Occupational Violence in Lebanon: Prevalence, Consequences and Associated Factors. *Plos One*, 10(9), e0137105.
- Alexander, C., Fraser, J., Hoeth, R. (2004). Occupational Violence in An Australian Healthcare Setting: Implications For Managers. *J Healthcare Manag*, 49, 377-13.
- Allen, D. G., Shore, L. M., & Griffeth, R. W. (2003). The Role of Perceived Organizational Support and Supportive Human Resource Practices in The Turnover Process. *Journal of Management*, 29(1), 99-118.
- Aman-Ullah, A., Aziz, A., Ibrahim, H., Mehmood, W., & Abbas, Y. A. (2021). The impact of job security, job satisfaction and job embeddedness on employee retention: an empirical investigation of Pakistan's health-care industry. *Journal of Asia Business Studies*, 16(6), 904-922.
- Andersson, L. M., & Pearson, C. M. (1999). Tit For Tat? The Spiraling Effect of Incivility in The Workplace. *Academy of Management Review*, 24, 452-471
- APA (American Psychology Association) (1991). Report of the APA Commission on Violence and Youth. <https://www.apa.org/pubs/info/reports/violenceyouth> [Erişim Tarihi:09.09.2022].
- Aşkın R, Bozkurt Y, Zeybek Z. (2020). Covid-19 Pandemisi: Psikolojik Etkileri ve Terapötik Müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-18.
- Atkinson P, French J, Lang E, Mccoll T, Mazurik L. Just. (2020). The Facts: Protecting Frontline Clinicians During The COVID-19 Pandemic. *Canadian Journal of Emergency Medicine*, 1-5.
- Aygün H., Metin S. (2022). Sağlık Çalışanlarına Yönelik Şiddetin Pandemi ile İlişkisi. *Anatolian J Emerg Med.*, 5(1), 7-12.

- Aytaç, S., Bozkurt, V., Bayram, N. ve Bilgel, N. (2009). Violence Against Health Workers At A University Hospital in Turkey, *Journal of The World Universities Forum*, 2, 35-52.
- BBC (2020). <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-54603919> [Erişim tarihi: 20.07.2023].
- Berber, A. (2013). *Klasik Yönetim Düşüncesi: Geleneksel ve Klasik Paradigmalarla Klasik ve Neo-Klasik Örgüt Teorileri*. Alfa.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Binmadi, N. O., & Alblowi, J. A. (2019). Prevalence and Policy of Occupational Violence Against Oral Healthcare Workers: Systematic Review and Meta-Analysis. *BMC Oral Health*, 19(1), 1-8.
- Blaauw, D., Ditlopo, P., Maseko, F., Chirwa, M., Mwisongo, A., Bidwell, P., ... & Normand, C. (2013). Comparing the job satisfaction and intention to leave of different categories of health workers in Tanzania, Malawi, and South Africa. *Global Health Action*, 6(1), 19287.
- Blau, G. & Kimberly, B. (1989); Using Job Involvement Organizational Commitment Interactively to Predict Turnover, *Journal of Management*. (15(1), 115-127.
- Blenegen, M. A. (1993). Nurses' Job Satisfaction: A Metaanalysis of Related Variables. *Nursing Research*, 42(1), 36-41.
- Brayfield, A. H. ve Harold, F. R. (1951). An Index of Job Satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 5, 307-311.
- Castillo, J. X., & Cano, J. (2004). Factors Explaining Job Satisfaction Among Faculty. *Journal of Agricultural Education*, 45(3), 65-74.
- Chegini, Z., Asghari Jafarabadi, M., & Kakemam, E. (2019), Occupational Stress, Quality of Working Life and Turnover Intention amongst Nurses. *Nursing in Critical Care*, 24(5), 283-289.
- Chinenye, C.N. (2017), Workplace Conflict and Employees' Intention to Quit in Private Healthcare Organizations in Rivers State. *Scholarly Journal of Science Research and Essay*, 6(3), 48-60.
- Coombes, R. (1998). Violence: The Facts. *Nursing Times* 94: 43, 12-13.
- Cooper, C. L., Rout, U., & Faragher, B. (1989). Mental Health, Job Satisfaction, and Job Stress Among General Practitioners. *British Medical Journal*, 298(6670), 366-370.
- Cortez, R. M., & Johnston, W. J. (2020). The Coronavirus Crisis in B2B Settings: Crisis Uniqueness and Managerial Implications Based on Social Exchange Theory. *Industrial Marketing Management*, 88, 125-135.
- Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social Exchange Theory: An interdisciplinary Review. *Journal of Management*, 31(6), 874-900.
- Cropanzano, R., & Rupp, D. E. (2008). Social Exchange Theory and Organizational Justice: Job Performance, Citizenship Behaviors, Multiple Foci, and A Historical integration of Two Literatures. In S.W. Gilliland, D. P. Skarlicki, & D. D. Steiner (Eds.), *Research in Social issues in Management: Justice, Morality, and Social Responsibility*: 63-99. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Cropanzano, R., Anthony, E. L., Daniels, S. R., & Hall, A. V. (2017). Social Exchange Theory: A Critical Review With Theoretical Remedies. *Academy of Management Annals*, 11(1), 479-516.
- Çekmecelioglu, H. (2006). İş Tatmini Ve Örgütsel Bağlılık Tutumlarının İşten Ayrılma Niyeti ve Verimlilik Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi: Bir Araştırma. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 8(2), 153-168.
- Dalphon, D., Gessner, M., Giblin, E., Hijazzi, K., Love, C. (2000). Violence Against Emergency Nurses. *Journal of Emergency Nursing*, 26(2), 210-215.
- Deliorman Bakoğlu, R., Boz Taştan, İ., Yiğit, İ., & Yıldız, S. (2009). Tükenmişliği Ölçmede Alternatif Bir Araç: Kopenhag Tükenmişlik Envanterinin Marmara Üniversitesi Akademik Personeli Üzerine Uyarlaması. *Yönetim Dergisi: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü*, 20(63), 77-98.
- Delobelle, P., Rawlinson, J. L., Ntuli, S., Malatsi, I., Decock, R., & Depoorter, A. M. (2011). Job Satisfaction and Turnover Intent of Primary Healthcare Nurses in Rural South Africa: A Questionnaire Survey. *Journal Of Advanced Nursing*, 67(2), 371-383.
- Deriba, B. K., Sinke, S. O., Ereso, B. M., & Badacho, A. S. (2017). Health Professionals' Job Satisfaction and Associated Factors At Public Health Centers in West Ethiopia. *Human Resources For Health*, 15, 1-7.
- Doran, D., Pickard, J., Harris, J., Coyte, P. C., MacRae, A. R., Laschinger, H. S., ... & Carryer, J. (2007). The Relationship Between Managed Competition in Home Care Nursing Services and Nurse Outcomes. *Canadian Journal of Nursing Research Archive*, 150-169.
- Edward, K. L., Ousey, K., Warelow, P., & Lui, S. (2014). Nursing and Aggression in The Workplace: A Systematic Review. *British journal of Nursing*, 23(12), 653-659.
- Eisenberger, R., Cotterell, N., & Marvel, J. 1987. Reciprocation Ideology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 743-750.
- Eisenberger, R., Lynch, P., Aselage, J., & Rohdieck, S. 2004. Who Takes The Most Revenge? Individual Differences in Negative Reciprocity Norm Endorsement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 787-799.
- Elliott, PP. (1997) Violence in Health Care. What Nurse Managers Need To Know. *Nurs Manage* 28, 38- 41.
- Er, T., Ayoğlu, F., Açıköz, B. (2021). Sağlık Çalışanına Yönelik Şiddet: Risk Faktörleri, Etkileri, Değerlendirilmesi ve Önlenmesi. *Turkish Journal of Public Health*, 19(1), 69-78.
- Er, T., Ayoğlu, F., & Açıköz, B. (2021). Sağlık Çalışanına Yönelik Şiddet: Risk Faktörleri, Etkileri, Değerlendirilmesi ve Önlenmesi. *Turkish Journal of Public Health*, 19(1), 69-78.
- Eyitmiş, A. M. & Sezer, F. (2022). Covid-19 Döneminde Sağlık Personeline Yönelik Hasta-Hasta Yakınlarının Uyguladığı Şiddet Değişti Mi? Nitel Bir Çalışma . *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* , 23(1) , 244-268 .
- Farrell, D., & Rusbult, C. E. 1981. Exchange Variables As Predictors of Job Satisfaction, Job Commitment, and Turnover: The impact of Rewards, Costs, Alternatives, and investments. *Organizational Behavior and Human Performance*, 28, 78-95.

- Firth, L., Mellor, D. J., Moore, K. A., & Loquet, C. (2004). How Can Managers Reduce Employee Intention To Quit?. *Journal Of Managerial Psychology*, 19(2), 170-187.
- Fisher, J. E. (2002). Fear and Learning in Mental Health Settings. *International Journal of Mental Health Nursing*, 11, 128-134.
- Flanagan, N. A. Ve Flanagan, T. J. (2002), An Analysis of the Relationship Between Job Satisfaction and Job Stress in Correctional Nurses, *Research in Nursing & Health*, 25, 282-294.
- Freud, A. (1949). Notes on Aggression. *Bull. Menn. Clin*, 13, 143-150.
- Güvener, H. , AYTEKİN, M. & BAĞCI, E. (2023). COVID-19 Pandemisi Sonrası Sağlık Çalışanlarının Şiddet Algısı . *Gaziantep University Journal of Social Sciences* , 22(3) , 912-931 .
- Habertürk (2023). <https://www.haberturk.com/son-dakika-olumden-dondu-istifa-etti-doktora-bicakli-saldirida-ceza-onandi-3590462> [Erişim Tarihi: 31.07.2023].
- Halcomb, E., Smyth, E., & McInnes, S. (2018). Job Satisfaction and Career Intentions of Registered Nurses in Primary Health Care: An İntegrative Review. *BMC Family Practice*, 19(1), 1-14.
- ILO. (2002). Workplace Violence. September 2008. <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/health/state.pdf>. [Erişim:19.08.2023].
- Jackson, D., Clare, J., & Mannix, J. (2002). Who Would Want To Be A Nurse? Violence in The Workplace–A Factor İn Recruitment And Retention. *Journal of Nursing Management*, 10(1), 13-20.
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional Effects on Job and Life Satisfaction: The Role of Core Evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83(1), 17-34. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.917>
- Kamchuchat, C., Chongsuvivatwong, V., Oncheunjit, S., Yip, T. W. & Sangthong, R. (2008). Workplace Violence Directed at Nursing Staff at A General Hospital in Southern Thailand. *Journal of Occupational Health*, 50, 201-207.
- Karabay, M. E. (2015), Sağlık Personelinin İş Stresi, İş-Aile Çatışması ve İş-Aile-Hayat Tatminlerine Yönelik Algularının İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 113-134.
- Kaya, E. (2010). *İş Stresi ve Tükenmişlik Duygusunun İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkileri: Sağlık Personeli Üzerinde Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü.
- Kinzl, J. F., Knotzer, H., Traweger, C., Lederer, W., Heidegger, T., & Benzer, A. (2005). Influence of Working Conditions on Job Satisfaction in Anaesthetists. *British Journal of Anaesthesia*, 94(2), 211-215.
- Koçel, T. (1984). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul Üniversitesi. Yayıno No: 3177.
- Kök, S. B. (2006). İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılığın İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 291-317.
- Kumar, R., Ahmed, J., Shaikh, B. T., Hafeez, R., & Hafeez, A. (2013). Job Satisfaction Among Public Health Professionals Working in Public Sector: A Cross Sectional Study From Pakistan. *Human Resources For Health*, 11(1), 1-5.

- Lambe, C. J., Wittmann, C. M., & Spekman, R. E. (2001). Social Exchange Theory and Research on Business-To-Business Relational Exchange. *Journal of Business-To-Business Marketing*, 8(3), 1-36.
- Lepping, P., Lanka, S. V., Turner, J., Stanaway, S. E., & Krishna, M. (2013). Percentage Prevalence of Patient and Visitor Violence Against Staff in High-Risk UK Medical Wards. *Clinical Medicine*, 13(6), 543.
- Lewis, D. (1999). Workplace Bullying-Interim Findings of A Study in Further and Higher Education in Wales. *International Journal of Manpower*, 20, 106-119.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: SAGE Publications.
- Locke, E. A. (1969). What is Job Satisfaction?. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309-336.
- Loi, R., Hang-Yue, N., & Foley, S. (2006). Linking Employees' Justice Perceptions to Organizational Commitment and Intention to Leave: The Mediating Role of Perceived Organizational Support. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(1), 101-120.
- Lorenz, K. (2005). *On Aggression*. (Routledge).
- Lu W, Wang H, Lin Y, Li L. Psychological Status of Medical Workforce During The COVID-19 Pandemic: A Cross-Sectional Study. *Psychiatry Res*. 2020 Jun; 288: 112936.
- Madden, L., Mathias, B. D., & Madden, T. M. (2015). In Good Company: The impact of Perceived Organizational Support and Positive Relationships At Work on Turnover Intentions. *Management Research Review*, 38(3), 242-263.
- Marshall, B., Cardon, P., Poddar, A. Ve Fontenot, R. (2013). Does Sample Size Matter in Qualitative Research?: A Review of Qualitative interviews in is Research. *Journal of Computer Information Systems*, 54(1), 11-22.
- Mawardi, M. C. (2022). Alternative Work Arrangements, Work Environment, and Job Stress on Job Satisfaction and Turnover Intention. *Golden Ratio of Human Resource Management*, 2(1), 27-39.
- Mclean Parks, J. (1996). *The Fourth Arm of Justice: The Art and Science of Revenge*.
- Mclean Parks, J. (1997). The Fourth Arm of Justice: The Art and Science of Revenge. In R. J. Lewicki, R. J. Bies & B. H. Sheppard (Eds.), *Research on Negotiation in Organizations*, Vol. 6: 113-144. US: Elsevier Science/JAI Press.
- Michaud, Y. (1991). *Şiddet* (Çev. C. Muhtaroglu). İstanbul: iletişim Yayınları
- Nart, S. (2014). İş Ortamında Şiddet, Tükenmişlik ve İş Tatmini ilişkileri: Sağlık Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, (23), 248-268.
- Onan, N., Dinç, S., Demir, Z. (2022). Sağlık Çalışanları Penceresinden Pandemi Süreci. *Sağlık Bilimlerinde Değer*, 12(3), 474-482.
- Öz, E. (2020). *Sağlıkta Şiddetin Gelişimine Neden Olan Risk Faktörleri: Meta Analiz Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Özdemir, M., & Özdemir, R. (2021). Sağlık Çalışanlarının Üretkenlik Düzeyi ve İlişkili Faktörler: Bir Özel Hastane Örneği. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(3), 281-291.
- Özyaman, F. B. (2007). *Hemşirelerde İş Güvenesi Algısı ve Anksiyete ve Depresyon Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi. DEÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Pala, S. Ç., & Metintaş, S. (2020). Covid-19 Pandemisinde Sağlık Çalışanları. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 5, 156-168.
- Pearson, C. M., Andersson, L. M., & Porath, C. L. (2005). *Workplace incivility*. In S. Fox & P. E. Spector (Eds.), *Counterproductive Work Behavior: Investigations of Actors and Targets*: 177-200. Washington, DC: American Psychological Association.
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *What Job Attitudes Tell About Motivation*. Boston, MA, USA: Harvard Business Review Reprint Service, 118-126.
- Rayner, C., & Keashly, L. (2005). *Bullying At Work: A Perspective From Britain and North America*. In S. Fox & P. E. Spector (Eds.), *Counterproductive Work Behavior: Investigations of Actors and Targets*: 271-296. Washington, DC: American Psychological Association.
- Reininghaus, U., Craig, T., Gournay, K., Hopkinson, P., & Carson, J. (2007). The High Secure Psychiatric Hospitals' Nursing Staff Stress Survey 3: Identifying Stress Resistance Resources in The Stress Process of Physical Assault. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 397-408.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived Organizational Support: A Review of The Literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698.
- Riggle, R. J., Edmonson, D. R., & Hansen, J. D. (2009). A Metaanalysis of The Relationship Between Perceived Organizational Support and Job Outcomes: 20 Years of Research. *Journal of Business Research*, 62, 1027-1030
- Rosenberg, M. J., Hovland, C. I., McGuire, W. J., Abelson, R. P., & Brehm, J. W. (1960). Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components. *Yales Studies in Attitude and Communication*. Vol. III.
- Rusbult, C. E., Farrell, D., Rogers, G., & Mainous, A. G., III. (1988). Impact of Exchange Variables on Exit, Voice, Loyalty, and Neglect: An Integrative Model of Responses To Declining Job Satisfaction. *Academy of Management Journal*, 31, 599-627.
- Ryan, F., Coughlan, M. Ve Cronin, P. (2009). Interviewing in Qualitative Research: The One-To-One Interview. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 16(6), 309-314.
- Saines, J. C. (1999). Violence and Aggression in A & E Recommendations For Action. *Accident & Emergency Nursing*, 7, 8-12.
- Sivuk, D., & Seyhan, F. (2021). Örgütsel Çatışma, Örgütsel Stres, İş Yaşam Kalitesi, İş Tatmini ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki: Sağlık Çalışanlarının Verimliliği Üzerine Bir Araştırma. *Verimlilik Dergisi*, (4).
- Sun, H. Ö. (2002). *İş Doyumu üzerine Bir Araştırma, Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü, Uzmanlık Yeterlilik Tezi, Ankara*.
- Tepper, B. J., Car, J. C., Breaux, D. M., Geider, S., Hu, C., & Hua, W. (2009). Abusive Supervision, intentions To Quit, and Employees' Workplace Deviance: A Power/ Dependence Analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 109, 156-167.
- Tietjen, M. A., & Myers, R. M. (1998). Motivation and Job Satisfaction. *Management Decision*, 36(4), 226-231.

- Tourangeau, A., Patterson, E., Rowe, A., Saari, M., Thomson, H., MacDonald, G., ... & Squires, M. (2014). Factors Influencing Home Care Nurse Intention to Remain Employed. *Journal of Nursing Management*, 22(8), 1015-1026.
- WHO. (2002). *World Report on Violence and Health: Summary*. Geneva. http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf;jsessionid=6CA15944AAA76C46646AE64FB1F134CC?sequence=1 [Erişim Tarihi:21.09.2022].
- Wiskow, C. (2003). *Guidelines on Workplace Violence in The Health Sector*. World Health Organization/International Labour Office, 40.
- World Health Organization (WHO) (2020). Coronavirus Disease (COVID-19) Outbreak: Rights, Roles and Responsibilities of Health Workers, Including Key Considerations For Occupational Safety and Health. *World Health Organization, Interim Guidance*.0;19. [cited 2020 Aug 12]; Available from: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331510/WHO-2019-nCoV-HCWadvice-2020.2-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Erişim Tarihi: 30.07.2023].
- Wynne, R., Clarkin, N., Cox, T., Griffiths, A. (1997). *Guidance on the Prevention of Violence At Work*. Luxembourg: European Commission, DG-V.
- Yeşilbaş, H. (2016). Sağlıkta Şiddete Genel Bakış. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 1(3), 44-54.
- Yıldırım, M. H., Erul, E.E. ve Kelebek, P. (2014). Tükenmişlik ile İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki Banka Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 34-44
- Yüçetürk, E. (2012). İşyerindeki Yıldırma Eylemlerini Önlemede Sendikaların Rolü, *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 4, 44-46.
- Zeytinoglu, I. U., Denton, M., Davies, S., Baumann, A., Blythe, J., & Boos, L. (2007). Associations Between Work Intensification, Stress and Job Satisfaction: The Case of Nurses in Ontario. *Relations Industrielles*, 62(2), 201-225.
- Zhang, W., Meng, H., Yang, S., & Liu, D. (2018). The Influence of Professional Identity, Job Satisfaction, and Work Engagement on Turnover Intention Among Township Health Inspectors in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(5), 988.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1529-1549.

|| Geliş Tarihi-Received: 10.09.2023

|| Kabul Tarihi-Accepted: 23.10.2023

|| Araştırma Makalesi-Research Article

|| ISSN: 2687-5675

|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1357996

Sağlık İletişiminde Dil ve İletişim Becerilerinin Rolüne İlişkin Algılar: Sağlık Çalışanlarına Yönelik Nitel Bir Değerlendirme

Perceptions Regarding the Role of Language and Communication Skills in Healthcare Communication: A Qualitative Assessment for Healthcare Professionals

Emel KUŞKU ÖZDEMİR*

Öz

İzmir ilindeki sağlık çalışanlarının sağlık iletişimde dil ve iletişim becerilerinin rolüne yönelik algılarının nitel olarak değerlendirilmesi bu çalışmanın temel amacıdır. Amaç doğrultusunda insanların belirli bir fenomenle ilgili anlayışlarını tanımlamak için kullanılan nitel araştırma modellerinden biri olan fenomenolojik yöntem esas alınmıştır. Çalışma grubu olarak, İzmir ilinde faaliyet gösteren sağlık kurumlarında hizmet veren sağlık çalışanları belirlenmiştir. Bu kapsamda sağlık sektöründe hizmet sağlayan farklı mesleklerden sağlık çalışanlarından nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan derinlemesine görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında sağlık iletişimine yönelik literatürdeki çalışmalardan yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesinde, nitel örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme yöntemi esas alınmış olup, 10 kamu ve 9 özel sektör sağlık çalışanı olmak üzere toplam 19 katılımcı yer almıştır. Araştırma bulgularının analizinde nitel analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda bulgular; sağlık çalışanlarının sağlık iletişimde dil ve iletişim becerilerine yönelik algıları, sağlık iletişimde hedefledikleri taraflar, sağlık hizmetlerinde sağlık iletişiminin rolü ve sağlık iletişiminin taraflar için ortaya çıkardığı fırsat ve riskler olmak üzere dört ana tema üzerinden yorumlanmıştır. Bulgular katılımcıların sağlık iletişimini en fazla etkili iletişim ve dil becerileri ile ilişkilendirildiğini göstermektedir. Buna ek olarak katılımcıların sağlık iletişiminin taraflarını; sağlık çalışanları, hastalar ve hasta yakınları arasındaki iletişim olmak üzere üç paydaş üzerinden tanımladığı, taraflara yönelik algılarda çalışılan sektör ve meslek değişkenlerinin bir farklılık oluşturmadığı araştırma bulguları kapsamında söylenebilmektedir. Katılımcıların sağlık iletişimde dil ve iletişim becerilerinin rolüne yönelik görüşlerinin ise sağlık iletişiminin tarafları özelinde farklı değerlendirmeleri içerdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sağlık iletişimi, kurumsal iletişim, dil ve iletişim becerileri, sağlık çalışanları, nitel araştırma.

Abstract

The primary aim of this study is to qualitatively assess the perceptions of healthcare professionals in the İzmir province regarding the role of language and communication skills in healthcare communication. In line with this objective, the phenomenological method, one of the qualitative research models used to describe people's understandings of a specific phenomenon, was employed. The study group consisted of healthcare professionals working in healthcare institutions in the İzmir province. Within this scope, data were collected using the in-depth interview technique, one of the qualitative data collection methods, from healthcare professionals of various professions providing services in the healthcare sector. A semi-structured interview form was used during the data collection process, which was prepared based on studies in the literature related to healthcare communication. In determining the sample group of the research, the purposive sampling method, one of the qualitative sampling methods, was utilized, with a total of 19 participants, including 10 public sector and 9 private sector healthcare professionals. For the analysis of research findings, the content analysis method, one of the qualitative analysis methods, was employed. The findings indicate that participants associate effective communication and language skills most with healthcare communication. Additionally, it was found that participants primarily define the stakeholders in healthcare communication as healthcare professionals, patients, and their relatives, and that the sector and profession variables studied did not make a difference in perceptions of these stakeholders. Furthermore, it was determined that participants' opinions on the role of language and communication skills in healthcare communication varied among the stakeholders of healthcare communication.

Keywords: Health communication, corporate communication, language and communication skills, healthcare professionals, qualitative research

Giriş

Sağlık kuruluşları tedavi ve bakım sağlama hizmetlerinin yanında eğitim, tıbbi araştırma, toplum sağlığı gibi çeşitli fonksiyonları yerine getiren kuruluşlardır. Sağlık kuruluşları, sağlık hizmetlerinin etkin bir şekilde sunulması ve toplum sağlığının korunması açısından önem taşımaktadır. Günümüzde verilen sağlık hizmetlerinin sunumu ve halkın ikna edilmesi süreçlerinde ise iletişim çabaları önemli bir çalışma alanını oluşturmaktadır. Ürün pazarlamasında olduğu gibi sağlık hizmetlerinin sunumunda da müşteri memnuniyeti, algılanan kalite, itibar algısı ve tekrar hizmet alma gibi kriterler açısından iletişimin önemi büyüktür. Sağlık sektöründe yürütülen iletişim çalışmaları ise literatürde karşılığını sağlık iletişimi kavramı ile bulmuştur.

Sağlık iletişimi, sağlık hizmetinin geliştirilmesi amacıyla bireyler arasında sağlıklı ilgili olarak oluşan etkileşime iletişim kavram ve kuramlarının uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Şengün, 2016, s. 39). Sağlık iletişimi bireysel ve toplumsal sağlığın geliştirilmesine katkı sağlayan önemli bir araçtır ve sağlık çalışanları, hastalar ve hasta yakınları arasındaki iletişimin niteliği, sağlık çalışanlarının motivasyonu, hasta memnuniyeti, tanı ve tedavi süreçlerinin başarısı gibi sağlık hizmetlerinde birçok unsuru etkilemektedir (Karaboğa ve Kardeş, 2022, s. 20). Sağlık hizmetlerinde etkili iletişim becerilerine sahip olmak iletişim sürecinde ortaya çıkabilecek olası iletişim çatışmalarının çözümü için önemli bir beceridir. Sağlık iletişiminin hem kişilerarası hem de kurumsal boyutta gerçekleşen bir sürecin ürünü olduğu göz önüne alındığında olası iletişim engellerinin diğer alanlarda olduğu gibi etkilerinin hem kişilerarası hem de kurumsal düzeyde olacağı bilinmektedir (Mansurovna vd., 2021, s. 969). Bu nedenle sağlık iletişiminde tüm tarafları kapsayan iletişim çabalarının esas alınması ve sürecin taraflar arası karşılıklı anlayış ve işbirliğinin bir ürünü olması gerekliliği göz ardı edilmemelidir.

Sağlık iletişimi süreci sadece hasta-hekim, hasta yakını- hekim ilişkisiyle sınırlı değildir. Sağlık hizmeti doktor, hemşire, teknisyen ve diğer sağlık profesyonellerinin işbirliği içinde çalıştığı bir süreci ifade etmektedir. Bunun yanında sağlık çalışanlarının kendi iletişimi de bu sürecin doğru şekilde işleminde aynı derecede önemlidir. Sağlık

çalışanları arasında açık ve etkili iletişimin varlığı; hastanın tedavi sürecinin koordinasyonunu, tanı ve tedavi planları hakkındaki bilgi paylaşımını ve sağlık profesyonelinin doğru bilgiye erişimini sağlayan önemli bir belirleyicidir.

Her bir sağlık çalışanın kendine has mesleki yetenekleri ve görevleri vardır. Sağlık çalışanlarının ortak amacı ise hastaların en iyi sağlık hizmetini almasını sağlamaktır. Doktorlar teşhis ve tedavi süreçlerinde liderlik yaparken (Eisenberg, 1977, s. 11), hemşireler hasta bakımında ve bilgilendirilmesinde önemli bir rol oynarlar (Quisling, 2009, s. 27; Arnold ve Boggs, 2020, s. 4). Teknisyenler ise tanusal testlerin ve tıbbi görüntülemelerin doğru bir şekilde yapılmasını sağlarlar (Mega, 2022, s. 140). Sağlık çalışanlarının kendi arasında gerçekleştirdiği iletişim ise sağlık hizmetlerinin sunumu sırasındaki her aşama için kritik bir faktördür. Bu anlamda sağlık iletişiminin sağlık hizmetlerinde kritik bir faktör olarak tanımlanmasının altında yatan temel sebep sağlık çalışanları, hastalar ve hasta yakınları arasındaki hizmet sunumu sürecinin başarısı ve güvenin oluşmasındaki en önemli bileşenlerden biri olarak gösterilmesidir (Uludağ, 2004, s. 108). Hastaların, sürece yönelik endişelerini ve semptomlarını etkili iletişim becerileri ile doğru bir biçimde sağlık çalışanlarıyla paylaşabilmesi sağlık çalışanlarının doğru teşhis ve tedavi planlarını oluşturabilmelerini olanaklı kılmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı, 2016, s. 17).

Etkili iletişim; empati, dinleme, açıklık ve anlayış gibi becerilerden meydana gelen (Korkut-Owen ve Buğday, 2014, s. 52) ve diğer tüm alanlarda olduğu gibi sağlık çalışanları için de sağlık iletişimi süreçlerinde öne çıkan mesleki becerilerdir (Gençer-Çelik, 2021, s. 269). Bu anlamda sağlık iletişiminin, sağlık çalışanlarının hastaların duygusal ihtiyaçlarını anlamaları, hastalara destek olmaları, hasta memnuniyetini arttırmaları, hasta sorunlarını dikkatlice dinlemeleri, doğru teşhis ve tedavi planları oluşturulabilmeleri anlamında önemli bir yardımcı öge olduğu söylenebilir

Bu kapsamda bu araştırma makalesinin konusu, sağlık çalışanlarının sağlık iletişiminde dil ve iletişim becerilerinin rolüne yönelik algılarının değerlendirilmesidir.

1. Literatür Özeti

1.1. İletişim Sürecinde Dil ve İletişim Becerileri

İletişim, insanlık tarihinin başlangıcından bu yana var olan ve insanlar tarafından geliştirilen dinamik bir süreçtir (Pearce, 1989, s. 23). Doğdukları anda insanlar, doğal olarak sosyal varlıklar olup çevreleriyle ve diğer insanlarla etkileşim içinde bulunurlar (Doğan, 2017, s. 9). İletişim, "bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci" olarak tanımlanmaktadır. İletişim becerisi ise, mesajları gönderip alabilme yetisine sahip olma ve bu mesajları yorumlayabilme yeteneği ile karakterize edilmektedir. İletişim sürecinde kullanılan iletişim becerileri insanlara yaşam deneyimlerini şekillendirme ve sosyal bağları geliştirme gücü vermektedir (Özodaşık, 2018, s. 5). İletişim bireylerin dış dünyayı kavrama, biyolojik varoluşlarını aşarak özgün kişiliklerini keşfetme, sosyalleşme yoluyla belirli kültürlerle ve toplumlara entegre olma ve ait oldukları toplum içinde ilişkileri etkili bir şekilde yönetme aracı olarak hizmet etmektedir (Küçük, 2012, s. 7). Başka bir tanıma göre iletişim, her birey için kendi düşüncelerini karşısındakine ifade etme, karşısındakini anlama, diğerlerini etkileme ve etkilenme, sorunlara çözüm bulma amacıyla zorunlu bir unsurdur (Duğan ve Arslan, 2015, s. 78).

Whirter ve Acar' a göre (2000) iletişim, insanların çevresel dünyalarını algılama yetileriyle yakından ilişkilidir ve bu nedenle insan mantığı ile karmaşık bir şekilde örülüdür (aktaran Yiğiter vd., 2007, s. 126). İletişim, insanların dış dünyayı dil yoluyla (sembollerle) yorumlaması ve anlamlandırması olarak tanımlanmaktadır. Bireyler

duygusal deneyimleri sonucunda edindikleri anlamları diğer insanlarla paylaşmak isterler ve doğuştan getirdikleri düşünme ve sembolize etme yetenekleri ile yapılandırdıkları dil çevreleri bunu olanaklı kılmaktadır. Ayrıca, insan mantığının doğası gereği olarak deneyimlerin dil ile ilişkilendirilmesi önemlidir. Bu ilişkilendirme, insanların nesnelere algılama, kavrama ve sembolleme yeteneklerini güçlendirir daha sonra bilişsel yapıları dil kurallarına uyarak anlamlı iletilere dönüştürmelerini sağlar. İnsanlar iletilerini büyük oranda sözlü dille oluşturmakta; bununla birlikte sözel unsurları destekleyici nitelikteki beden dili vb. gibi işaret sistemlerini de sıklıkla kullanmaktadır (Yalçın ve Şengül, 2007, s. 750-751). Bu anlamda dilin bireylerin duygu ve düşüncelerini karşı tarafa iletmede önemli bir iletişim aracı olduğunu söylemek gerekmektedir. Bireylerin dünyayı algılayışını mümkün kılan dil, aynı zamanda duygu ve düşüncelerin paylaşılabilmesi için iletişim sürecinin en önemli aracıdır. Burada öne çıkan bir diğer önemli nokta ise dil ile oluşturulan bu iletilerin belirli bir mantığa dayanması ve anlamlı olmasıdır.

Konuşma, sözlü iletişimde dil aracılığı ile oluşturulan iletilerin en yalını ve en etkilisidir (Özbay, 2003, s. 6). Kişiler, belirli kriterler (yapıcı, kişiliği ile bütünleşen, amaca dayalı, ilgi çekici içerikte, doğru bilgilere dayanan vb.) odağında şekillendirdikleri konuşma becerileriyle iletişim becerileri yüksek kişiler olarak algılanabilmektedirler (Koçyiğit, 2020, s. 70-73). İletişimin bir diğer bileşeni ise mimikler, göz hareketleri, beden duruşu, kıyafet seçimi, sesin özelliklerini içeren sözsüz iletişimdir (Özodaşık, 2018, s. 35).

İletişim süreci, iletileri oluşturan kaynak, kaynağın göndericiye iletmek üzere hazırladığı mesaj, mesajı göndermek için kullanılan kanal, gönderilen iletileri alacak olan alıcı ve alıcıdan gelen tepkiyi kaynağa göndererek iletişime çift yönlü bir akış kazandıran geri bildirim olmak üzere beş bileşenden meydana gelmektedir. Bunun yanında iletişim, kaynak ve alıcı arasında gerçekleşen ileti alışverişinde kullanılan yol ve yöntem açısından da farklılaşmaktadır. Kaynak alıcı için oluşturduğu iletiyi yazılı, sözlü ya da sözsüz iletişim türlerinden birini ya da birden fazlasını kullanmak sureti ile gönderebilmektedir (Altıntaş, 2014, s.11-12). İletilerin kaynaktan alıcıya iletilmesi (iletişim) sürecinin başarısı ise hem kaynak hem de alıcının taşıması gereken iletişim becerilerinin varlığı ile mümkün olabilmektedir. Ceyhan (2006, s. 367) bu becerileri; konuşma, yazma, okuma, dinleme ve düşünme olarak ifade etmektedir.

Etkili iletişim becerilerine sahip olmak iletişim sürecinde ortaya çıkabilecek olası iletişim engellerinin çözümü için de önemlidir. İletişim sürecinde yaşanan iletişim engelleri bireyler arası çatışmalara neden olabilmektedir. Çatışma, kişilerin kendi yaşamı ile ilgili olarak belirlediği ihtiyaçlara, güdülere, dileklere veya amaçlara bağlı olarak diğer kişilerle yaşadığı uyumsuzluk hali olarak ifade edilmektedir. Çatışma durumunu ortaya çıkaran nedenler olarak; sınırlı olan kaynakların paylaşımı, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanamaması ve farklı değerlere sahip olmak sayılmaktadır. Bu anlamda bu nedenlerden biri ya da hepsinin var olması çatışma durumuna yola açabilmektedir (Kökdemir ve Sığırı, 2017, s. 13). Öte yandan çatışma durumu bireyler ve grupların yanı sıra örgütsel olarak da görülebilmektedir (Genç, 2017, s.291). Örgütsel çatışma, “örgütte yer alan bireyler ya da guruplar arasında ortaya çıkan birlikte çalışma sorunları ve bu sorunlardan dolayı örgütlerdeki işleyişin durmasına neden olan olaylar” olarak tanımlanmaktadır (Eren, 2016, s. 587). Örgütsel anlamda taraflar arası iletişim engellerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan çatışmaların kurumun yönettiği iletişim çabalarını da negatif anlamda etkilediği bilinmektedir. İletişimde dil sorunu, yönetsel açıdan kapalı tutum, iletişim çalışmalarının öneminin anlaşılabilmesi ve hedef kitle isteklerine gereken önemin verilmemesi gibi nedenlerle ise kurumsal düzeyde iletişim engelleri kaçınılmaz olarak ortaya çıkmakta ve çatışmalara neden olmaktadır (Arklan, 2013, s. 132).

1.2. Sağlık Hizmetlerinde Dil ve İletişim Becerileri: Sağlık İletişimi

Günümüzde sağlık hizmetleri, bireylerin fiziksel, zihinsel ve sosyal sağlığını koruma, iyileştirme ve sürdürme amacıyla yürütülen karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreç, hastaların yanı sıra sağlık profesyonelleri, idari personel, aile üyeleri ve diğer paydaşları içeren geniş bir iletişim ağı üzerinden gerçekleşmektedir (Karaca, 2015, s. 48). Özellikle yakın dönemlerde sağlık sektöründe artan bir öneme sahip olan iletişim, sağlık profesyonelleri, hastalar ve hasta yakınlarını bir araya getiren diyalogun temel unsuru haline gelmiştir (Duğan ve Arslan, 2015, s. 88).

Sağlık iletişimi hem kişilerarası iletişim hem de kurumsal iletişim bakışıyla ele alınması gereken bir kavramdır. Bunun nedeni sağlık iletişiminin yalnızca hasta- hekim iletişimine dayanan bir sürecin ürünü değil aynı zamanda bir kurumun hedef kitleleri ile gerçekleştirdiği iletişim biçimi olarak kurumsal iletişime dayanmasıdır (Büyükaslan, 2018, s. 3). Bu anlamda sağlık iletişiminin farklı boyutları olduğundan söz etmek gerekmektedir. Okay (2020, s. 41-43) sağlık iletişimini; kişisel, kişilerarası, grup ve kitle düzeylerinde gerçekleşen iletişim olmak üzere dört boyutta açıklamaktadır.

- Kişisel iletişim düzeyi, bir bireyin kendi sağlığıyla ilgili düşüncelerini, eylemlerini ve hangi sağlık davranışını sergileyeceğine karar verme düzeyini ifade eder.
- Kişilerarası sağlık iletişimi, bireyin içsel iletişimi tamamladıktan sonra bir sağlık profesyoneline başvurması sonucu hasta-hekim arasında gerçekleşen sağlık iletişimini ifade etmektedir.
- Grup iletişimi, bireyin sağlık kurumlarında, sosyal medyada, vakıf veya derneklerde kendi sağlık sorunlarını deneyimlemiş veya deneyimlemekte olan diğer insanlarla iletişim kurarak maddi veya manevi destek aradığı bir düzeyi ifade etmektedir.
- Kitle iletişimi, farklı kişilerin ortak bir noktası olmayan bir kitle oluşturduğu bir iletişim düzeyidir. Bu düzeyde sağlık iletişimi, herhangi bir sağlık sorununa dikkat çekmeyi, farkındalık yaratmayı ve belirli bir davranış geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Sağlık iletişimde bahsi geçen dört farklı boyutun sağlıkla ilgili fikirlerin paylaşılması, sağlık profesyonelleriyle etkili iletişimi, deneyimlerin gruplar arasında aktarılması ve geniş kitlelere sağlık sorunları hakkında bilgi verilmesi gibi farklı amaçları içerdiği söylenebilmektedir. Bununla birlikte sağlık iletişimde var olan bu dört boyutun temelde sağlık iletişimiyle ilgili yaşanan farklı düzeyde iletişim sorunlarına da çözüm üretmeye yönelik çabaları içermektedir.

Konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde sağlık hizmetlerinde sağlık iletişiminin; doğru bilgileri esas alan bir yaklaşımla hasta bilgilendirmesi, sağlık çalışanlarının kendi içindeki iletişimi ve koordinasyonu, hasta güvenliği ve memnuniyetinin artırılması, hastalara empati ve destek sağlama ve bilgi paylaşımı- eğitim başta olmak üzere öne çıkan amaçları bulunmaktadır.

- *Doğru bilgi akışı ve hastaların bilgilendirilmesi*: Sağlık hizmetlerinde iletişim, hastaların tedavi süreçleri hakkında doğru bilgi almasını sağlamaktadır. Doğru bilgi, hastaların tedavi seçeneklerini anlamalarına, karar verme süreçlerine katkıda bulunmasına ve tedaviye uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır. Sağlık profesyonelleri, hastaların anlayabileceği bir dille bilgi aktararak endişelerini azaltabilir ve tedaviye dair beklentilerini yönetebilir. Sağlık iletişimi, sağlık

hizmetlerinin etkin, verimli ve güvenilir bir şekilde yürütülmesi açısından temel rol oynamaktadır (Hakverdi, 2022, s. 18). Yürütülen çalışmalar sağlık hizmetlerinde etkili iletişimin sağlık profesyonelleri, hastalar, hasta yakınları ve sağlık hizmeti sunan kurumlar arasındaki ilişkileri güçlendirdiğini ve sağlık sonuçlarını olumlu yönde etkilediğini desteklemektedir (Arora, 2003, s. 291; Özkan, 2008, s. 87; Turhan, 2014, s. 149; Vertino, 2014, s. 1; Ratna, 2019, s. 1).

- *Ekip içi iletişim ve koordinasyon*: Sağlık hizmetleri, farklı uzmanlık alanlarından sağlık profesyonellerinin bir araya geldiği ekip çalışmalarını gerektirmektedir (Dener ve Elçin, 2022, s. 469). Öte yandan, iyi bir iletişim doktorlar, hemşireler, laboratuvar teknisyenleri ve diğer sağlık çalışanları arasında bilgi paylaşımını kolaylaştırmaktadır. Ekip içi iletişimin başarılı bir biçimde yürütülememesi ise hasta bakımı, tedavisi ve hizmet deneyimi sürecini olumsuz yönde etkilemektedir (Soklaridis, 2014, s. 835; Korkmaz ve Yalçın, 2018, s. 370).
- *Hasta güvenliği ve hasta memnuniyeti*: İletişim eksikliği veya yanlış iletişim, hatalı tıbbi uygulamalara veya karışıklıklara yol açabilmektedir. Hasta güvenliği, hastaların doğru tanı ve tedavi almasını sağlamak için sağlık profesyonelleri arasında açık ve net iletişimi gerekli kılmaktadır. Kırılmaz ve Öztürk (2018, s. 69) çalışmalarında, kayıt ve bilgilerin gizli tutması, özel durumlarla ilgilenilmesi ve bu durumların hastalar tarafından paylaşılmasına olanak sağlayacak bir güven ortamının sağlanmasının memnuniyeti arttıran önemli faktörler olduğunu belirlemişlerdir. Hastalar, kendilerine saygı gösterilmesi, dinlenilmesi ve anlaşıldığını hissetmeleri durumunda daha olumlu bir sağlık hizmeti deneyimi yaşamaktadırlar. Yürütülen çalışmalar taraflar arasında açık, saygılı ve anlayışlı bir iletişimin hem hastaların hem de sağlık profesyonellerinin memnuniyetini arttırdığını (Meredith, 1993, s. 591; Bostan, 2007, s. 17; Kırılmaz ve Öztürk, 2018) hem de tedavi başarısını da güçlendirdiğini (Kılıç ve Topuz, 2015, s. 81; Chant vd., 2002, s. 191) desteklemektedir. Sağlık iletişiminin iyi yürütülmediği durumda ise çalışmalar hastaların tatminsizlik düzeyinin arttığını, hayal kırıklı, endişe ve tedaviye uyum problemleri yaşadıklarını göstermiştir (Hakverdi, 2022, s. 23).
- *Empati ve psikolojik destek*: Sağlık hizmetleri sadece fiziksel sağlıkla sınırlı değildir; hastaların duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını da içermektedir. Öte yandan iyi iletişim, sağlık profesyonellerinin hastalarla empati kurmasını ve duygusal destek sağlamasını kolaylaştırmaktadır. Bu, hastaların stresle başa çıkmasına, endişelerini paylaşmasına ve ruhsal iyiliklerini desteklemeye yardımcı olmaktadır (Kutlu vd., 2010, s. 139).
- *Bilgi paylaşımı ve eğitim*: Sağlık hizmetleri sadece tedavi değil, aynı zamanda hastaların sağlık durumları hakkında bilinçlenmelerini sağlama amacını da taşımaktadır. İyi iletişim, hastaların sağlıkla ilgili doğru bilgileri öğrenmelerini ve sağlıklı yaşam tarzı seçimleri yapmalarını kolaylaştırmaktadır. Hakverdi' nin (2022, s. 23) çalışması, aile hekimlerinin iletişim becerileri ve hastaya olan yaklaşımlarının hastalara sağlık bilgisi aktarma ve hastaların hasta sağlığı konusunda eğitimi açısından önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte sağlık iletişimi konusunda öne çıkan bir diğer konu, sağlık iletişiminin çalışanların kendi kişiliğinden kaynaklanan iletişim becerilerinin bir sonucu olabildiğini savunan görüşler olduğu gibi (Kurtz vd., 1998, s. 11) iletişim becerilerinin kişisel bir yetenek olmayıp öğrenilen tekniklerle zaman içinde geliştirilebilen bir beceri olduğu görüşünü savunan çalışmalar da bulunmaktadır (Moral vd., 2020, s. 6). Diğer bir ifadeyle sağlık iletişimi, çalışılan ortam, kazanılan deneyim ve alınan eğitimler sonucunda

süreç içerisinde geliştirilebilen bir beceridir. Kaya vd. (2017, s. 74), tıbbi sekreterlerin, duygusal emek ve iletişim becerilerini ölçmeyi amaçladıkları çalışmalarında bu becerinin kişinin kendi çabalarının bir ürünü olduğunu belirlemişlerdir. Sağlık kurumlarının bu konuda eğitim ve denetim mekanizmalarının yetersiz olduğu belirlenmiş tıbbi sekreterlerin hasta ve hasta yakınlarına karşı yürütülmesi gereken sağlık iletişimi becerilerinin farkında ancak bunları uygulama anlamında yetersiz kaldıklarını tespit etmişlerdir. Karadağ vd. (2015, s. 171) yürüttükleri çalışmada yaş, unvan, eğitim düzeyi, meslekteki toplam çalışma süresi, kurumdaki toplam çalışma süresi değişkenlerinin hekim ve hemşirelerin iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu tespit etmişlerdir.

1.3. Sağlık Hizmetlerinde Sağlık İletişiminin Tarafları

Günümüz sağlık hizmetleri, karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve etkili iletişim, bu süreçlerin başarılı bir şekilde yürütülmesinde temel bir faktördür. Sağlık hizmetlerinde iletişim, sağlık profesyonelleri, hastalar, hasta yakınları ve diğer paydaşlar arasında gerçekleşen bilgi paylaşımı, duygusal destek ve karşılıklı anlayışı içermektedir (Karaca, 2015, s. 89).

- Sağlık iletişimde öne çıkan ilk taraf hastalardır. Sağlık profesyonelleri, hastaların doğru bir şekilde teşhis edilmesi ve etkili bir tedavi planının oluşturulması için hastalarla sürekli bir etkileşim içindedir. İyi bir iletişim, hastaların şikâyetlerini açıkça ifade etmelerini sağlar ve sağlık profesyonellerine gerekli bilgiyi verme imkânı sunmaktadır.
- Sağlık iletişimde öne çıkan bir diğer önemli taraf hasta yakınlarıdır. Hasta yakınları, hastaların tedavi süreçlerinde önemli bir destek kaynağıdır. Ancak, hastalığın stresi ve endişesiyle iletişim bazen karmaşık hale gelebilmektedir. Sağlık profesyonelleri, hasta yakınlarına hastalık hakkında doğru ve güvenilir bilgiler sunarak, onların da hastaların tedavi planına uyum sağlamasına yardımcı olurlar. Aynı zamanda, duygusal destek sağlayarak hasta yakınlarının da sağlık sürecine daha olumlu bir şekilde katkıda bulunmalarını sağlamaktadır.
- Sağlık iletişimde üçüncü önemli taraf sağlık hizmetlerinde çalışan sağlık çalışanlarıdır. Sağlık iletişimde sağlık çalışanlarının kendi aralarındaki iletişimi de önemli bir yer oluşturmaktadır. Ekip içi iletişim eksikliği, hatalı bilgi transferi ve koordinasyon sorunlarına yol açabilmektedir. Bu da hastaların tedavi süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Sağlık çalışanları arasındaki iyi iletişim, hastaların bütüncül bir bakım almasını ve tüm sağlık ekibinin birlikte çalışmasını olanaklı hale getirmektedir.

Sağlık iletişimi birçok faktörün etkisinde değerlendirilmektedir. Sağlık iletişiminin tarafları göz önüne alındığında bu iletişimin bazen sağlık çalışanları bazen de sağlık hizmetini alan tarafların özelliklerinden etkilendiği ifade edilmektedir (Başol, 2018, s. 76). Sağlık çalışanlarının iletişim becerisi; kullanılan dil, tarafları dinlemek, taraflara ayrılan zaman, empati, iletişimde geri dönüt vermek, iletişim sürecinde göz teması kurmak ve beden dilinin etkili kullanmak (yüz ifadesi, mesafe, vücut dili, vb.) gibi becerilerden etkilenmektedir (Öztürk ve Dağdeviren, 2018, s. 45). Bu nedenle, sağlık alanında çalışan herkesin etkili iletişim becerilerini geliştirmeye ve bu becerileri sağlık hizmetlerine entegre etmeye önem vermesi gerekmektedir.

Bu iletişim tarafları arasında sağlıklı işleyen bir sürecin ürünü ise kurumsal düzeyde gerçekleşen sağlık iletişimidir. Örgütün bağlantıda olduğu kişi ve kurumlarla ilgili tüm iletişim sürecini ifade eden ve bu iletişim süreci içerisindeki; mesajların planlanması, uygun kanallar aracılığı ile gönderilmesi, denetlemesi ve geri bildirimler

odağında yeniden düzenlenmesi sürecini ifade eden örgütsel iletişim, sağlık iletişimi kavramı üzerinden de yeniden tanımlanmaktadır (Tanrıverdi vd., 2010, s. 106). Bu bağlamda günümüzde sağlık hizmeti sunan kurumlar, hastaların memnuniyetini ve güvenini kazanmak için etkili iletişime büyük önem vermekte, örgütün içi ve dışına yönelik tutarlı ve iletişim etkisi yüksek düzeyde bütünsel örgütsel iletişim süreçleri işletmektedir. Bu doğrultuda randevu sistemleri, hasta bilgilendirmeleri ve hasta hakları gibi konularda net ve açık iletişimi benimseyerek hastaların kuruma olan güvenini arttırmaya dönük geri bildirimlerine olanak tanıyan sistemleri devreye sokarak ve verilen hizmetin kalitesini arttırmaya yönelik çabalar yürütmektedir.

Öte yandan sağlık hizmetlerinde etkili iletişim becerilerine sahip olmak iletişim sürecinde ortaya çıkabilecek olası iletişim engellerinin çözümü için de önemli bir beceridir. Sağlık iletişiminin hem kişilerarası hem de kurumsal boyutta gerçekleşen bir sürecin ürünü olduğu göz önüne alındığında olası iletişim engellerinin de etkilerinin hem kişilerarası hem de kurumsal düzeyde olacağı bilinmektedir. Bu nedenle sağlık iletişiminde taraflar bağlamında bütünlük iletişim çabalarının esas alınması ve bu sürecin taraflar arası karşılıklı anlayış ve iş birliğinin bir ürünü olması göz ardı edilmemelidir.

2. Metodoloji

2.1. Araştırmanın Amacı ve Özgün Değeri

Sağlık iletişimi bireysel ve toplumsal sağlığın geliştirilmesine katkı sağlayan önemli bir araçtır ve sağlık çalışanları, hastalar, hasta yakınları arasındaki iletişimin niteliği, sağlık çalışanlarının motivasyonu, hasta memnuniyeti, tanı ve tedavi süreçlerinin başarısı gibi sağlık hizmetlerinde birçok unsuru etkilemektedir. Bu bilgiler ışığında sağlık iletişiminin ana kaynağı konumunda bulunan sağlık çalışanlarının sağlık iletişiminde dil ve iletişim becerilerine yönelik algıları, sağlık iletişiminde hedefledikleri taraflar, sağlık iletişiminde dil ve iletişim becerilerinin rolüne ilişkin görüşlerinin alınması önemlidir.

İzmir ilindeki sağlık çalışanlarının sağlık iletişiminde dil ve iletişim becerilerine yönelik algılarının nitel olarak değerlendirilmesi bu çalışmanın temel amacıdır. Konuyla ilgili literatür taramasında, sağlık çalışanlarının sağlık iletişimi becerilerini nicel (Kutlu vd., 2002; Çolakoğlu ve Özgüvenç, 2010; Akgün, 2012) ve nitel (Atilla vd., 2012; Çetin vd., 2016; Kaya, vd., 2017) araştırma yöntemi ile ölçen çalışmaların olduğu görülmüştür. Ancak sağlık çalışanlarının bu konuya yönelik deneyimlerini ölçen nitel yöntem ve fenomenolojik desende derinlemesine bilgi sağlayacak bir çalışma bulunmamaktadır. Bununla birlikte sağlık iletişimde paydaşlara ve sağlık iletişiminde olası risklere ilişkin bütünsel bir bakış açısı sunan bir çalışma yürütülmediği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın özgün değeri sağlık iletişiminde dil ve iletişim becerilerine yönelik algının yanı sıra, sağlık iletişiminin taraflarına ve taraflar açısından sağlık iletişiminin sunduğu olası risklere yönelik bütünsel bir değerlendirmeyi amaçlamasıdır.

2.2. Araştırma Yöntemi ve Örneklem

Sağlık çalışanlarının sağlık iletişiminde dil ve iletişim becerilerine yönelik algılarının değerlendirilmesini konu alan bu çalışmada, çalışmanın amacına uygun olarak nitel yöntem esas alınmıştır. Çalışma, sağlık çalışanlarının sağlık hizmeti süreçlerinde sağlık iletişimi kavramına yönelik algıları, deneyimleri ve anlayışlarına odaklandığı için nitel araştırma modellerinden biri olan fenomenolojik modelde tasarlanmıştır. Çalışma grubu olarak, İzmir ilinde faaliyet gösteren sağlık kurumlarında hizmet veren sağlık çalışanları belirlenmiştir. Örneklem seçilmesinde, nitel örnekleme yöntemlerinden biri

olan amaçlı örnekleme yöntemi esas alınmış olup, 10 kamu ve 9 özel sektör sağlık çalışanı olmak üzere toplam 19 katılımcı yer almıştır. (Tablo 1).

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Meslek	Tecrübe
Kamu Çalışanı	K1	K	46+	ÖL	Hemşire	21+
	K2	K	36-45	L	Hemşire	11-20
	K3	K	36-45	ÖL	Hemşire	11-20
	K4	E	36-45	YL	Doktor	11-20
	K5	E	36-45	ÖL	Hemşire	11-20
	K6	K	46+	YL	Doktor	11-20
	K7	E	36-45	L	Sağlık Tek.	21+
	K8	E	20-35	ÖL	Sağlık Tek.	4-10
	K9	E	20-35	ÖL	Sağlık Tek.	4-10
	K10	E	20-35	L	Sağlık Tek.	4-10
Özel Sektör Çalışanı	K11	E	36-45	L	Hemşire	4-10
	K12	E	46+	YL	Doktor	21+
	K13	E	20-35	YL	Doktor	1-3
	K14	K	20-35	ÖL	Hemşire	11-20
	K15	K	46+	YL	Doktor	21+
	K16	K	20-35	L	Sağlık Tek.	11-20
	K17	K	20-35	ÖL	Sağlık Tek.	1-3
	K18	E	20-35	ÖL	Sağlık Tek.	4-10
	K19	E	36-45	ÖL	Sağlık Tek.	11-20

Örnekleme yer alan katılımcıların çeşitli demografik değişkenler açısından dağılımı incelendiğinde;

- 8’ i kadın, 11’ e erkek,
- 8’i 20-35, 7’si 36-45 ve 4’ü 46 yaş ve üstü,
- 3’ü lise, 9’u ön lisans, 2’si lisans ve 5’i yüksek lisans mezunu,
- 5’i doktor, 6’sı hemşire ve 8’i sağlık teknisyeni,
- 2’si 1-3 yıl, 5’i 4-10 yıl, 8’i 11-20 yıl ve 4’ü 21 yıl ve üstü tecrübeye sahiptir.

2.3. Veri Toplama ve Analiz

Araştırma örneklemeden veriler, nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan yüz yüze görüşme yöntemi ile yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanarak toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasına sağlık iletişimine yönelik literatürdeki çalışmalardan yararlanılmıştır. Görüşme formunda katılımcıların; demografik bilgileri, sağlık hizmetlerinin verilmesinde sağlık iletişimine yönelik görüşleri, sağlık iletişiminde hedeflenen taraflar ve sağlık iletişimine yönelik algıladıkları risklere yönelik sorular yer almıştır (Tablo 2).

Tablo 2: Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları

Kendinizi kısaca tanıtır mısınız? (Yaş, cinsiyet, eğitim durumu, meslek, deneyim, vb.)
Sağlık iletişimi kavramı sizin için ne anlam ifade etmektedir?
Sağlık alanında iletişim konusunda ne düşünüyorsunuz?
– Önemli midir? Neden önemlidir?
Sağlık alanında başarılı bir sağlık iletişimi nasıl yürütülür? (Dil ve iletişim becerilerinin rolü nasıl?)
Sağlık iletişiminin tarafları kimlerdir?
Sağlık alanında iletişimin başarılı bir biçimde yürütülmesinin/yürütülememesinin sonucu/sonuçları neler

olabilir?

- Sağlık çalışanları açısından sonuçları
- Hastalar açısından sonuçları
- Hasta yakınları açısından sonuçları

Sağlık alanında iletişimin geleceği için önerileriniz nelerdir?

Katılımcılardan veri toplanabilmesi için Etik Kurul Onayı 04.05.2023 Tarihli Beykent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler İçin Yayın Etiği Kurulu tarafından onaylanmış olup her bir katılımcıdan gönüllülük onayı alınmıştır.

Araştırma bulgularının analizinde nitel analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi; birinci aşamada verilerin tematize edilmesi, ikinci aşamada betimsel analiz ile anlamlandırma ve son aşamada karşılaştırmalı olarak araştırmacının kendi yorumlarını da dahil ederek bulguların yorumlamasını esas alarak daha derinlikli bir analiz yapmayı olanaklı kılan nitel analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 249). Bu kapsamda görüşme yöntemi ile elde edilen veriler (ses kayıtları) metinlere dökülmüş ve analiz için uygun hale getirilmiştir. Analiz sürecinin ilk basamağında veriler kodlanmış, ikinci aşamada kodlar üzerinden kategori ve temalar belirlenmiş, üçüncü aşamada tekrar eden kod, kategori ve temalar literatür odağında düzenlenmiş ve son aşamada araştırma bulguları tanımlanmıştır.

3. Bulgular

Çalışma bulguları sağlık çalışanları için; sağlık iletişiminin anlamı, sağlık iletişiminde hedeflenen taraflar, sağlık iletişiminde dil ve iletişim becerilerinin rolü ve sağlık iletişiminin ortaya çıkardığı fırsatlar olmak üzere dört başlık üzerinden yorumlanmıştır.

3.1. Sağlık Çalışanları İçin Sağlık İletişiminin Anlamı

Çalışmada, katılımcılara sağlık iletişiminin kendileri için nasıl bir anlam ifade ettiğine yönelik bir soru yöneltilmiştir. Katılımcıların sağlık iletişime yönelik yaptıkları öznel değerlendirmelere içerik analizi yapılmak sureti ile sağlık iletişimi ile ilişkilendirilen anahtar kavramlar belirlenmiştir. Sağlık iletişiminin katılımcılar için anlamını içeren kavramlara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3: Sağlık Çalışanları İçin Sağlık İletişiminin Anlamı

Alt Tema Frekans	Katılımcı Görüşleri
Etkili iletişim becerileri ve dil 7	<i>"Sağlık alanı insan hayatını kurtarma odağında çalışan bir meslek alanı. Hastalar ve hasta yakınları durumları itibari ile iletişim kurarken hassasiyet gerektiren bir grup. Koşulları itibari ile dinlenmek, anlaşılacak ve güvenmek istiyorlar. Bizim görevimiz onlara bir sağlıkçı olmaktan ziyade anlayacakları dilde durumu anlatarak iletişim kurmak." (Kadın, Hemşire, ÖL, 36-45)</i>
Empatik iletişim/hoşgörü 5	<i>"Sağlık çalışanları için sağlık iletişimi, hasta ve hasta yakınlarıyla sabırla ve iyi iletişim becerileri ile yürütülen iletişimi ifade eder. Buradaki sabır kavramı iş öznesi olarak insan canıyla uğraşmalarından gelmektedir." (Kadın, Sağlık Tek, L, 20-35)</i>
Hasta memnuniyeti 4	<i>"Özellikle özel hastaneye gelen hastalar için iletişim ve ilgili olmak oldukça önemli. Hasta memnuniyeti ve tatmini sağlamak için öncelik verdiğimiz konulardan." (Kadın, Sağlık Tek, ÖL, 20-35)</i>

Doğru bilgiye dayanan	<i>"Hastalara kibar davranan, hasta ve yakınlarının yaşadığı bu zorlu süreçte onları anlayan ve süreçle ilgili onları doğru bilgiyle yönlendirebilecek düzeyde iyi iletişim becerilerine sahip olmaktır." (Erkek, Doktor, YL, 20-35)</i>
3	
Güven kazanma odaklı	<i>"Sağlık çalışanları ve hasta yakınları arasında birbirini anlama önemli. Sağlık çalışanlarının onların güvenini kazanması önemli." (Erkek, Sağlık Tek, L, 36-45)</i>
3	
Koordinasyon	<i>"Sağlık alanında iletişim ekip koordinasyonu demektir. Bizler yaptığımız işi ekip ile yapıyoruz." (Erkek, Sağlık Tek., ÖL, 20-35)</i>
3	
İnsan hayatı odaklı	<i>"Sağlıkçuların odağı insan. Böyle olunca hasta, hasta yakınları ya da diğer hekimlerle iletişim yani sağlık iletişimi bizim mesleğimizin temelidir." (Kadın, Doktor, YL, 46+)</i>
2	

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde sağlık çalışanlarının sağlık iletişimini literatürle benzer olan kavramlarla ilişkilendirdikleri görülmektedir (Meredith, 1993, s. 591; Bostan, 2007, s. 17; Kutlu vd., 2010, s. 139; Soklaridis, 2014, s. 835; Kırılmaz ve Öztürk, 2018; Korkmaz ve Yalçın, 2018, s. 370; Hakverdi, 2022, s. 18). Katılımcı görüşlerinde tekrar eden kodlar sağlık iletişiminin anlamını üzerinden kodlanmıştır. Sırasıyla; etkili iletişim becerileri ve dil (7), empatik iletişim (5), hasta memnuniyeti (4), doğru bilgiye dayanan iletişim (3), güven kazanma (3), ekip koordinasyonu (3) ve insan odaklı iletişim (2) olarak kavramlaştırılmıştır. Sağlık iletişimi süreçlerinde etkili iletişim becerileri ve dil en çok öne çıkarılan kavramdır. Bununla birlikte dil kavramı konusunda katılımcıların sözlü iletişim unsuru olarak dil ve beden dilini içeren dil olmak üzere geniş bir anlamlandırmayı öne çıkardığı görülmüştür.

Katılımcılar için sağlık iletişiminin anlamı sektör (özel ve kamu sektörü), cinsiyet, eğitim durumu, meslek, tecrübe ve yaş demografik değişkenleri açısından değerlendirilmiş, sağlık iletişime yönelik anlamın bu değişkenler açısından farklılaşmadığı görülmüştür.

Bununla birlikte hasta memnuniyeti ile ilişkilendirmelerin özel sektörde çalışan sağlık çalışanları tarafından yapılmış olması ve memnuniyet kavramının çalışanlar tarafından kalite kavramı ile birlikte kullanılması dikkat çekici bir araştırma bulgusudur. Bu araştırma bulgusu verilen sağlık hizmetinin niteliği açısından sağlık iletişimine yönelik algıların farklılaşabildiğini göstermektedir.

3.2. Sağlık Çalışanları İçin Sağlık İletişiminin Tarafları: Paydaşlar

Çalışmada araştırılan bir diğer önemli konu sağlık çalışanlarının sağlık iletişiminde hedefledikleri tarafların belirlenmesine yöneliktir. Katılımcıların sağlık iletişiminde hedefledikleri taraflara ilişkin görüşleri Tablo 4' de özetlenmiştir.

Tablo 4: Sağlık İletişiminin Taraflarına Yönelik Katılımcı Görüşleri

Katılımcılar	Sağlık Çalışanı- Hasta	Sağlık Çalışanları Arası	Sağlık Çalışanı- Hasta Yakını
K1	*		
K2	*	*	
K3		*	
K4	*	*	
K5	*	*	
K6	*	*	*
K7			*
K8	*	*	*

K9		*	
K10		*	
K11		*	
K12		*	
K13	*		*
K14	*		*
K15	*		*
K16			*
K17	*		
K18	*		
K19	*	*	*
F	12	11	8

Sağlık iletişimde hedeflenen taraflara yönelik araştırma bulgular incelendiğinde sağlık çalışanlarının sağlık iletişiminin taraflarını; sağlık çalışanları- hastalar, sağlık çalışanları- hasta yakınları, sağlık çalışanları arasında iletişim olmak üzere temelde üç paydaş üzerinden tanımladıkları görülmektedir. Ancak katılımcı görüşleri detaylı incelendiğinde sağlık iletişimin taraflarına ilişkin görüşlerin sırasıyla; sağlık çalışanı hasta (12), sağlık çalışanları arasında (11) ve sağlık çalışanları- hasta yakınları (8) olarak sıralanabildiği görülmektedir. Başka bir değişke sağlık iletişimi deyince sağlık çalışmalarının zihninde sağlık çalışanları-hastalar arasında gerçekleşen iletişimin anlaşıldığı söylenebilmektedir.

Bununla birlikte sağlık iletişiminin taraflarına yönelik görüşlerin yalnızca tek bir taraf üzerinden şekillenmediğine dikkat çekmek gerekmektedir. Katılımcılar sağlık iletişimde birden fazla tarafı içeren görüşler ifade etmişlerdir. Bu bağlamda katılımcı görüşleri incelendiğinde sağlık iletişimini literatürde yer aldığı şekliyle (Duğan ve Arslan, 2015, s. 88; Karaca, 2015, s. 48) sağlık çalışanı-hasta-hasta yakınları olmak üzere tüm paydaşları içeren bütünlük bakış açısı ile değerlendiren katılımcı sayısı 3' tür. Bu katılımcılardan 2' si kamu, 1' i özel sektörde sağlık hizmeti veren çalışanlardandır. Bu araştırma bulgusu değerlendirildiğinde sağlık çalışanlarının sağlık iletişiminin taraflarına yönelik algılarının özel-kamu çalışanı olma değişkeninden bağımsız bir değerlendirmeyi içerdiği söylenebilmektedir.

Sağlık iletişiminin taraflarına yönelik görüşlerin değerlendirildiği bir diğer önemli konu özel ya da kamu sektörü çalışanı olma durumunun bu alguları değiştirip değiştirmediğidir. Bulgular incelendiğinde sağlık iletişimini; sağlık çalışanı- hasta ve sağlık çalışanları arası iletişim tarafları üzerinden değerlendirenlerin ağırlıklı olarak kamu sektöründe hizmet sağlayan çalışanlardan oluşması dikkat çekici bir araştırma bulgusudur. İletişimin taraflarına yönelik görüşler özel sektörde çalışan sağlık çalışanları özelinde değerlendirildiğinde ise; sağlık iletişiminin tarafları olarak sağlık çalışanı-hastalar ve sağlık çalışanı- hasta yakınları üzerinden değerlendirmelerin daha fazla olması öne çıkan bir diğer önemli araştırma bulgusudur. Bu bağlamda kamuda çalışan sağlık çalışanları için sağlık iletişimde hastalardan sonra öne çıkan çalışma arkadaşları arasında yürütülen iletişim iken, özel sektörde çalışanlar için hasta yakınları ile kurulan iletişimdir. Buna ek olarak araştırma bulgularında dikkat çeken bir diğer bulgu sağlık iletişimde taraflar değerlendirilirken özel sektörde hizmet veren sağlık çalışanlarının zaman zaman hasta kavramı yerine müşteri kavramını kullanmış olmasıdır.

Sağlık çalışanlarının sağlık iletişimde hedefledikleri taraflara yönelik görüşlerinin sektör (özel ya da kamu sektöründe çalışma) ve meslekler üzerinden daha detaylı değerlendirmesi Tablo 5' te verilmiştir. Bu tablo, Tablo 4' ten farklı olarak sağlık çalışanlarının sağlık iletişimde hedefledikleri taraflara yönelik görüşleri altı farklı ilişkilendirmeye sektör ve meslek ilişkilendirmesi özelinde açıklamaktadır.

Tablo 5: Sağlık Hizmetlerinde Sağlık İletişiminin Tarafları (Sektör ve Meslek Açısından Karşılaştırma)

Taraflar	N	Sektör/Meslek
Sağlık Çalışanları ↔ Hastalar	3 Katılımcı	K(Hemşire/1), Ö(ST/2)
Sağlık Çalışanları ↔ Hasta Yakınları	1 Katılımcı	K(ST/1)
Sağlık Çalışanları ↔ Sağlık Çalışanları	5 Katılımcı	K(Hemşire/1,ST/2), Ö(Hemşire/1, Doktor/1)
Sağlık Çalışanları ↔ Hastalar ↔ Hasta Yakınları	3 Katılımcı	Ö(Doktor/2, Hemşire/1)
Sağlık Çalışanları ↔ Hastalar ↔ Sağlık Çalışanları	3 Katılımcı	K(Hemşire/2, Doktor/1)
Sağlık Çalışanları ↔ Hastalar ↔ Hasta Yakınları ↔ Sağlık Çalışanları	3 Katılımcı	K(Doktor/1, ST/1), Ö(ST/1)

Açıklama: Tabloda özel sektör çalışanı Ö, kamu sektörü çalışanı K, sağlık teknisyeni için ST kısaltmaları kullanılmıştır.

Bulgular incelendiğinde sağlık iletişiminin taraflarına yönelik görüşün en fazla sağlık çalışanları arasındaki iletişim olarak ifade edildiği görülmektedir. 19 katılımcıdan 5'i sağlık iletişimini sağlık çalışanları arasındaki iletişimin varlığı olarak ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerinin genel değerlendirmesini içeren bu yorumlamada sektör ve meslek değişkenlerinin sağlık iletişiminde taraflara yönelik algıları belirleyen önemli değişkenler olmadıklarını gösterdiği söylenebilir.

3.3. Sağlık Çalışanları için Sağlık İletişiminde Dil ve İletişim Becerilerinin Rolü

Katılımcılara yöneltilen bir diğer soru sağlık iletişimi sürecinde dil ve iletişim becerilerinin rolüne yönelik algıları belirlemeye yöneliktir. Katılımcıların sağlık iletişiminde dil ve iletişim becerilerinin rolüne yönelik öznel değerlendirmeler içerik analizi yapılmak sureti ile kavramlar üzerinden kodlanmıştır. Sağlık iletişiminde dil ve iletişim becerilerinin rolü Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6: Sağlık Çalışanları için Sağlık İletişiminde Dil ve İletişim Becerilerinin Rolüne İlişkin Temalar (İletişimin Tarafları Açısından Karşılaştırma)

Taraflar	Sağlık İletişiminde Taraflar			
	Hasta Odaklı	Hasta Yakınları Odaklı	Sağlık Çalışanları Arasında	Sağlık Çalışanının Kendisi
Temalar	Anlama	Anlama	Tedavi Süreçlerinin Koordinasyonu	Mesleğini İnanarak Yapabilme
	Memnun Etme/ Tatmin	Güven Sağlama	Tedavilerin Başarısı	Mesleki Başarıyı Arttırma
	Hayat Kurtarma	Çatışmaları Azaltma	Karşılıklı Anlayış	Özgüvenin Temeli
	Güven Sağlama	Karşılıklı Anlayış	Uyumun Arttırılması	Fikirleri Rahatça İfade Edebilme Yetisi

	Anlaşmazlıkların Çözümü/ Müzakere	Etkili Ekip İçi İletişimin
N	4	5

Katılımcı görüşleri incelendiğinde sağlık iletişimde dil ve iletişim becerilerinin rolüne yönelik algıların sağlık iletişiminin tarafları özelinde farklı anlamlandırıldığı görülmüştür. Bu nedenle dil ve iletişim becerilerinin rolüne yönelik algılara ilişkin bulgular taraflar özelinde karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Sağlık iletişimde dil ve iletişim becerilerinin rolüne yönelik algılara ilişkin görüşler; hastalar (4), hasta yakınları (5), sağlık çalışanları arasında (5) ve sağlık çalışanının kendisi (4) olmak üzere dört temada açıklanmış, her bir tema için öne çıkan alt temalar belirlenmiştir.

Sağlık iletişimine hastalarla gerçekleştirilen iletişim bakış açısıyla yaklaşan katılımcılar dil ve iletişim becerilerinin rolünü; hastaları anlama, verilen sağlık hizmetinden memnun etme, hastalarda tedavi sürecine yönelik güven sağlama ve hayat kurtarma ile ilişkilendirmişlerdir. Sağlık iletişimini hasta yakınlarıyla gerçekleştirilen iletişim perspektifinden gören katılımcılar ise dil ve iletişim becerilerinin rolünü; hasta yakınlarını anlama, hasta yakınlarında güven sağlama, hasta yakınlarıyla çatışmaları azaltma, karşılıklı anlayış sağlama ve anlaşmazlıkların çözümü ile ilişkilendirdikleri ifade edilebilmektedir. Sağlık iletişimine hastalar ve hasta yakınlarından ziyade sağlık çalışanlarının kendi arasında gerçekleştirdiği iletişim olarak ifade eden katılımcılar dil ve iletişim becerilerinin rolünü; tedavi süreçlerinin koordinasyonu, tedavinin başarısı, karşılıklı anlayış sağlayabilme, ekip içi uyumun artırılması ve etkili ekip içi iletişim ile ilişkilendirmişlerdir. Ve son olarak sağlık iletişimini sağlık çalışanının kendisiyle gerçekleştirdiği iletişim özelinde değerlendiren katılımcılar; mesleğini inanarak yapabilme, mesleki başarıyı artırma, mesleki özgüven kazandırma ve fikirlerini rahatça ifade edebilmeyi dil ve iletişim becerilerinin öne çıkan rolleri olarak ifade etmişlerdir.

3.4. Sağlık İletişiminin Taraflar için Ortaya Çıkardığı Riskler

Çalışma kapsamında araştırılan bir diğer konu sağlık hizmetlerinde sağlık iletişiminin başarılı bir biçimde yürütülemediği durumlarda taraflar için ortaya çıkardığı/çıkabileceği risklerin belirlenmesidir. Sağlık iletişiminin yürütülemediği durumlarda ortaya çıkan/çıkabilecek riskler katılımcılar tarafından sağlık çalışanları, hastalar ve sağlık kurumları perspektifinden ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Sağlık iletişiminin ortaya çıkardığı riskler taraflar özelinde Tablo 7' de özetlenmiştir.

Tablo 7: Sağlık İletişiminin Taraflar için Ortaya Çıkardığı Riskler

Taraflar	Sağlık Çalışanları	Hastalar	Sağlık Kurumları
Temalar	Sağlıkta Şiddet -yoğun iş temposu -yanlış yürütülen iletişim	Hasta Hayatının Sürdürülebilirliği	Sağlık hizmetlerine yönelik olumsuz algılar -itibar -marka bilinirliği -tekrar tercih edilme -rekabet
	Kabul Görmemek	Tedavide Başarısızlık İletişim Çatışmaları -eksik iletişim -yanlış dil kullanımı	Hizmet kalitesinden memnuniyetsizlik
N	9	6	4

Katılımcıların sağlık çalışanları perspektifinde ifade ettiği riskler; sağlıkta şiddet ve hasta- hasta yakınları tarafından kabul görmemek temaları ile açıklanmıştır. Katılımcılar tarafından şiddet olaylarının nedeni olarak sağlık çalışanlarının yoğun çalışma temposu ve bu süreçte yürütülen yanlış iletişim süreçleri gösterilmiştir. Bu bağlamda sağlık iletişiminin başarı için sağlık çalışanlarına çalışma koşulları nedeni ile çatışma ve stres durumlarında iletişime yönelik eğitim verilmesi gerekliliğinden bahsedilmiştir.

Katılımcıların ikinci olarak ifade ettiği riskler hastalara yöneliktir. Katılımcılar hastaların olası risklerini; hayatın sürdürülebilirliği, tedavide başarısızlık ve iletişim çatışmaları olarak ifade edilmiştir. Buna ek olarak sağlık çalışanlarının kendi arasında ve sağlık çalışanı- hasta-hasta yakını arasında bütünsel olarak yürütülmesi gereken sağlık iletişimi sürecinde oluşabilecek eksik iletişim ya da yanlış dil kullanımından kaynaklanacak iletişim çatışmalarının sonucunun hastanın tedavisinde başarısızlık ve hatta hasta hayatının kaybı ile sonuçlanabileceği gerçekliği yoğun olarak vurgulanmıştır. Bu iletişimde kullanılan dil ve iletişim becerilerinin bir denge unsuru olduğu öne çıkarılmış, doktorların da yaşanan olumsuz iletişimden “insan” olması özelliğinden kaynaklı psikolojik olarak etkilenebileceği ve bunun sağlık hizmeti sürecini negatif yönlü etkileyebileceği ifade edilmiştir. Bu bağlamda sağlık çalışanlarına çalışma koşulları nedeni ile çatışma ve stres durumlarında iletişime yönelik eğitim verilmesi gerekliliğinden bahsedilmiştir.

Sağlık kurumları odağında ifade edilen olası riskler; kurumsal düzeyde verilen sağlık hizmetlerine yönelik olumsuz algılar ve hizmet kalitesinden memnuniyetsizlik olarak ifade edilmiştir. Özellikle özel sektörde faaliyet gösteren sağlık kurumlarının itibarı, marka bilinirliği, tekrar tercih edilebilme ve rekabet edebilme gibi özelliklerini sürdürülebilmeleri için sağlık iletişiminin belirleyici bir faktör olduğu belirtilmiştir. Bu riskleri elemine edebilmek için kurumsal düzeyde iletişim çalışmaları yürütme gerekliliğinden bahsedilmiş özellikle özel hastanelerde bulunan danışma, kayıt, hastalarla ilişkiler ve doktor asistanlarının dil ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimlere öncelik verilmesi gerekliliğinden bahsetmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, sağlık çalışanlarının sağlık iletişiminde dil ve iletişim becerilerinin rolüne yönelik algılarını belirlemek üzere yürütülmüştür. Çalışmanın amacına uygun olarak araştırmada nitel yöntem esas alınmış, veriler katılımcılardan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze görüşme yöntemi esas alınarak toplanmıştır. Çalışma grubu olarak, İzmir ilinde faaliyet gösteren sağlık kurumlarında hizmet veren sağlık çalışanları belirlenmiştir. Örneklemin seçilmesinde, nitel örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış olup, 10 kamu ve 9 özel sektör sağlık çalışanı olmak üzere toplam 19 katılımcı yer almıştır. Araştırma bulgularının analizinde nitel analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan tema analizi sonucunda çalışma bulgular; sağlık iletişiminin anlamı, sağlık iletişiminde hedeflenen taraflar, sağlık iletişiminde dil ve iletişim becerilerinin rolü ve sağlık iletişiminin ortaya çıkardığı riskler olmak üzere dört başlık üzerinden yorumlanmıştır.

Çalışma bulgularının ilk bölümünde çalışmanın amacına paralel olarak sağlık çalışanlarının sağlık iletişimine yönelik algılarına yer verilmiştir. Bulgular, sağlık çalışanlarının sağlık iletişimine yönelik algılarının sağlık iletişiminde sahip olması gereken becerileri üzerinden betimlendiğini göstermiştir. Literatürde konuyla ilgili yürütülen çalışmalarda da bu bulguları destekleyen araştırma sonuçlarının olduğu söylenebilmektedir. Kurtz vd. (1998, s. 11) çalışmalarında sağlık çalışanlarının sağlık iletişimi becerilerinin kendi iletişim becerilerinin bir yansıması olduğunu ifade ederken,

benzer olarak Kaya vd. (2017, s. 74) de tıbbi sekreterlerin sağlık iletişimi becerilerini ölçümledikleri çalışmalarında bu becerilerin kişinin kendi çabalarının bir ürünü olduğunu belirlemişlerdir.

Katılımcılar, sağlık iletişiminde sağlıkçıların sahip olması gereken iletişim becerilerini; empati kurabilme, hasta memnuniyeti, doğru bilgiye dayanan iletişim, güven oluşturma, ekip koordinasyonu sağlama ve hasta odaklı iletişim kavramlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Katılımcılar tarafından sağlık iletişiminin anlamı özelinde öne çıkarılan en önemli kavram olan empati kurma ve psikolojik destek sağlama konusu Kutlu vd. (2010, s. 139) tarafından araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında sağlık hizmetlerinin yalnızca fiziksel destekle sınırlı olmadığı aynı zamanda hastaların duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesini de içeren, hastaların stresle başa çıkmasına, endişelerini paylaşmasına ve ruhsal iyiliklerini desteklemeye yardımcı olan bir süreç olduğu ifade edilmiştir. Sağlık iletişiminde ikinci olarak öne çıkarılan konu hasta memnuniyetidir. Kırılmaz ve Öztürk (2018, s. 69) çalışmalarında, hastaların kayıt ve bilgilerin gizli tutması, özel durumlarla ilgilenilmesi ve bu durumların hastalar tarafından paylaşılmasına olanak sağlayacak bir güven ortamının sağlanmasının memnuniyeti arttıran önemli faktörler olduğunu belirlemişlerdir. Katılımcılar üçüncü olarak sağlık iletişiminin doğru bilgi akışına ve hastaların bilgilendirilmesine dayanan bir süreç olmasından bahsetmişlerdir. Hastaların tedavi süreçleri hakkında doğru bilgi almasının tedavi seçeneklerini anlamalarına, karar verme süreçlerinin kolaylaşmasına ve tedavi süreçlerine uyum sağlamalarına yardımcı olacak önemli bir faktör olduğu ve sağlık hizmetlerinin etkin, verimli ve güvenilir bir şekilde yürütülmesi açısından temel rol oynadığı benzer araştırmalarla da desteklenmiştir (Hakverdi, 2022, s. 18). Sağlık iletişiminde güven sağlama katılımcıların dördüncü olarak öne çıkardıkları kavramdır. Hastalarla güvene dayalı, açık, saygılı ve anlayışlı bir iletişim gerçekleştirilmesinin hem hastaların hem de sağlık profesyonellerinin bu sürece yönelik memnuniyetini arttırdığını (Meredith, 1993, s. 591; Bostan, 2007, s. 17; Kırılmaz ve Öztürk, 2018) hem de tedavi başarısını güçlendirdiğini (Kılıç ve Topuz, 2015, s. 81; Chant vd., 2002, s. 191) gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Katılımcıların sağlık iletişimiyle ilişkilendirdiği beşinci kavram ekip koordinasyonudur. Farklı uzmanlık alanlarından olan sağlık profesyonellerinin ekip çalışmasının gerektirdiği iletişimi yürütmesinin çalışanlar arasında bilgi paylaşımını kolaylaştırdığı, iletişimin başarılı bir biçimde yürütülebilmesi durumlarında ise hasta bakımı, tedavisi ve hizmet deneyimi süreçlerinin olumsuz yönde etkilediği çalışmalarda da desteklenmektedir (Soklaridis, 2014, s. 835; Korkmaz ve Yalçın, 2018, s. 370). Hasta odaklı iletişim katılımcıların sağlık iletişimiyle ilişkilendirdiği altıncı kavramdır. Yürütülen çalışmalar, sağlık iletişiminde hasta odaklı bakış açısının yürütülmediği durumda hastalarda tatminsizlik düzeyinin arttığını, hayal kırıklığı, endişe ve tedaviye uyum problemlerinin yaşandığını göstermektedir (Hakverdi, 2022, s. 23).

Sağlık iletişimi algısı kapsamında araştırmada değerlendirilen bir diğer konu demografik değişkenlerin bu algıyı nasıl şekillendirdiğidir. Karadağ vd. (2015, s. 171) yürüttükleri çalışmada yaş, unvan, eğitim düzeyi, meslekteki toplam çalışma süresi, kurumdaki toplam çalışma süresi değişkenlerinin hekim ve hemşirelerin iletişim becerileri üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmanın bulguları iletişim becerilerinden farklı olarak sağlık iletişimi algısında demografik değişkenlerin (cinsiyet, meslek, eğitim durumu ve yaş) bir farklılık yaratmadığını göstermiştir. Ancak araştırma bulgularında özel hastanelerde çalışan sağlık çalışanlarının sağlık iletişiminde hasta memnuniyeti ve kalite kavramlarını daha fazla vurguladıkları görülmüştür. Bu bulgusu doğrultusunda araştırma demografik değişkenlerden biri olarak tanımlanan özel sektörde çalışma durumunun, sağlık iletişimine yönelik algılarda hasta memnuniyeti ve hizmet kalitesi kavramları özelinde farklılık yarattığı söylenebilmektedir. Diğer bir

ifadeyle hasta memnuniyeti ve kalite kavramları sağlık iletişimi algısında kamu hastanelerinden farklı olarak özel hastanelerde çalışan sağlıkçılar tarafından öne çıkarılan kavramlardır. Bu bulguya benzer olarak Ayten ve Zağlı (2019, s. 120-121) çalışmalarında, hasta ve hasta yakınlarının tedavi görmek için kamu hastanelerinin yerine özel hastaneleri tercih etme nedenleri arasında hizmet kalitesinin ve verilen hizmetten memnun olma durumunun önemli birer belirleyici olduğunu belirlemiştirler.

Çalışma kapsamında araştırılan ikinci konu sağlık çalışanlarının sağlık iletişiminde hedefledikleri tarafların belirlenmesidir. Bulgular, sağlık çalışanlarının sağlık iletişimindeki paydaşları; sağlık çalışanı-hasta, sağlık çalışanı-hasta yakını ve sağlık çalışanları arasındaki iletişim olmak üzere literatürle benzer olarak üç taraf üzerinden tanımladıklarını göstermektedir (Küçükali vd., 2019, s. 771). Sağlık iletişiminin taraflarına yönelik katılımcı algılarında sağlık çalışanı-hasta ilişkilerinin öncelik taşıdığı, onu sağlık çalışanları arasındaki iletişim ve sağlık çalışanı-hasta yakınları arasındaki iletişimin izlediği görülmektedir. Bazı katılımcıların ise sağlık iletişiminde sağlık çalışanları, hastalar ve hasta yakınları olmak üzere tüm paydaşları içeren bir bakış açısını benimsediği söylenebilmektedir. Buna ek olarak katılımcıların sağlık iletişiminin taraflarına yönelik algılarında çalışılan sektöre göre farklılıkların olduğu söylenebilmektedir. Bu kapsamda kamu sektöründe çalışan sağlık çalışanlarının genellikle hastalarla olan iletişime odaklanırken, özel sektörde çalışanların ise sağlık çalışanı-hastalar ve hasta yakınları arasındaki iletişime odaklandığı ifade edilebilmektedir. Bunun yanı sıra sağlık iletişiminin taraflarına yönelik algılarda dikkat çeken bir diğer araştırma bulgusu, özel sektörde çalışan sağlıkçıların ifadelerinde "hasta" yerine zaman zaman "müşteri" teriminin kullanılmış olmasıdır. Çalışılan sektöre bağlı olarak hasta yerine müşteri kavramlarının kullanılıyor olması durumu literatürdeki farklı yazarların da işaret ettiği bir konudur. Aydan (2020, s. 382) çalışmasında bu durumun nedeni olarak diğer sektörlerde başarılı olan müşteri odaklı yaklaşımların sağlık sektörüne de aktarılmış olmasını göstermiş, sağlık çalışanının hastaya ve sağlık hizmeti alma sürecine olan yaklaşımının bir ürünü olduğunu ifade etmiştir. Aydan' a göre; bazı sağlık çalışanları hastaya sağlık hizmetine ihtiyaç duyan, dinlenilmesi, ilgilenilmesi ve iyileştirilmesi gereken "hasta" bakış açısına sahip iken, bazıları hasta beklentileri öncelikli, tatmin düzeylerini ölçen, pazarlama faaliyetleri ve kaliteli hizmet sunulmasına odaklanan "müşteri" bakış açısına sahiptir. Bu görüş farklılığının da sağlık çalışanlarının sağlık iletişimine yönelik yaklaşımlarını da etkilediği dile getirilmektedir.

Çalışmanın odağını oluşturan sağlık iletişiminde dil ve iletişim becerilerinin rolüne ilişkin araştırma bulguları değerlendirildiğinde sağlık çalışanlarının görüşlerinin farklılık gösterdiği söylenebilmektedir. Bulgulara göre, sağlık çalışanlarının sağlık iletişiminde dil ve iletişim becerilerinin rolüne ilişkin görüşleri iletişimde hedefledikleri taraflar bağlamında farklılık göstermektedir. Sağlık iletişiminde hedef kitle olarak hastaları temel alan sağlık çalışanları dil ve iletişim becerilerinin rolünü; hastaları anlama, memnuniyetlerini sağlama, güven oluşturma ve hasta hayatını kurtarmanın bir aracı olarak nitelemektedirler. Sağlık iletişiminde hasta yakınlarıyla iletişimi odak alan sağlık çalışanları ise dil ve iletişim becerilerinin rolünü; anlayış oluşturma, güven inşa etme, çatışma azaltma, karşılıklı anlayışı teşvik etme ve anlaşmazlıkları çözmenin bir aracı olarak ifade etmektedirler. Mevcut araştırma bulgularına benzer olarak Çetin vd. (2016, s. 231), çalışmalarında, hasta yakınlarıyla gerçekleştirilen iletişimde anlayış oluşturma ve güven inşa etmenin bir unsuru olarak sayılabilecek geçmiş olsun dilekleri kullanmanın ve yardımsever bir tutum sergilemenin, çatışma azaltma ve anlaşmazlıkları çözmenin bir aracı olarak ise sakinleştirme kalıpları kullanmanın önemli olduğunu belirlemiştirler. Ve son olarak sağlık iletişimini sağlık çalışanları arasındaki iletişim olarak niteleyen sağlık çalışanlarının dil ve iletişim becerilerinin rolünü; tedavilerin koordinasyonu, başarıyı

sağlama, karşılıklı anlayışı teşvik etme, ekip çalışmasını güçlendirme ve sağlık ekibi içinde etkili iletişimi kolaylaştırmak olarak belirtmektedir. Buna ek olarak sağlık çalışanları, dil ve iletişim becerilerini sağlık çalışanlarının mesleki adanmışlıklarını güçlendiren, profesyonel başarılarını arttıran, özgüvenlerini öne çıkaran ve fikirlerini rahatça ifade etme yetilerini geliştiren önemli bir belirleyici olarak nitelendirilmiştir.

Sağlık iletişiminin başarılı bir biçimde yürütülemediği durumlarda ortaya çıkan/çıkabilecek risklerin sağlık çalışanları tarafından değerlendirilmesi bu çalışma kapsamında araştırılan bir diğer konudur. Bulgular sağlık iletişiminde risklerin sağlık çalışanları, hastalar ve sağlık kurumları perspektifinden farklı değerlendirmeleri içerdiğini göstermektedir. Sağlık iletişiminin başarılı bir şekilde yürütülmemesi durumunun sağlık çalışanları özelinde oluşturduğu riskler; sağlıkta şiddet ve hasta- hasta yakınları tarafından kabul görmemek olarak ifade edilirken, hastalara yönelik riskler; hayatın sürdürülebilirliği, tedavide başarısızlık ve iletişim çatışmaları olarak sıralanmıştır. Sağlık çalışanlarının kendi arasındaki iletişimi doğru şekilde yürütmemesi durumunun ortaya çıkardığı riskler ise katılımcılar tarafından hasta tedavisinde başarısızlık ve hasta hayatının kaybı olarak belirtilmiştir. Ve son olarak sağlık kurumları odağında ifade edilen olası riskler; kurumsal düzeyde verilen sağlık hizmetlerine yönelik olumsuz algılar ve hizmet kalitesinden memnuniyetsizlik olarak ifade edilmiştir.

Sonsöz olarak, mevcut araştırma bulguları doğrultusunda iletişimin sağlık hizmetlerinin temel esaslarından biri olduğu söylenebilmektedir. Sağlık iletişimi hem hastaların, hem hasta yakınlarının hem de sağlık çalışanlarının gereksinimlerini anlama, doğru bilgi akışı sağlama, ekip içi işbirliğini destekleme, sağlık hizmetlerinde güven ve kalite sunma gibi önemli unsurları kapsamaktadır. Sağlık sistemi içinde iletişimin güçlendirilmesi, bireylerin daha iyi sağlık sonuçları elde etmelerine ve sağlık hizmetlerinin genel etkinliğinin artmasına yardımcı olacaktır. Bu bağlamda gelecek çalışmalarda; sağlık iletişimine yönelik algıları, sağlık iletişiminin tarafları özelinde daha geniş örneklem büyüklüğüyle ölçen, nitel yöntemle tasarlanan ve sağlık iletişiminde dil-iletişim becerilerinin rolünü iletişim çatışmaları ve sağlıkta şiddet perspektifinde ele alan araştırmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Akgün, M. (2012) Hastanede Yatan Yaşlı Hastalarda İletişim Güçlükleri ve Sağlık Çalışanlarının Yaklaşımı. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(2), 51-56.
- Altıntaş, A. (2014). Hasta Hakları ve Etkili İletişim. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, 0 (3), 6-17.
- Arklan, Ü. (2013). *Halkla İlişkiler ve Bilgi Edinme Hakkı: Türk Kamu Yönetimi Açısından Bir Yaklaşım* (2. Baskı). Konya: Literatürk.
- Arnold, C.E. & Boggs, K. U. (2020). *Interpersonal Relationships: Professional Communication Skills for Nurses E-Book* (8th Edition). Missouri: Elsevier.
- Arora, N. K. (2003). Interacting with Cancer Patients: the Significance of Physicians' Communication Behavior. *Social Science & Medicine*. 57(5), 791-806.
- Atila, G., Oksay, A. ve Erdem R. (2012) Hekim Hasta İletişimi Üzerine Nitel Bir Ön Çalışma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 23-37.
- Aydan, S. (2020). Hasta mı, Müşteri mi? Tartışmasında Farklı Yaklaşımlar. *Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 375-383.

- Ayten, A. ve Zağlı, K. (2019). Kamu ve Özel Hastane Ayrımında Sağlık İletişiminin Hastane Kurum İmajı Algısına Etkisi Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *İletişim Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 101-126.
- Başol, E. (2018). Hasta ile Sağlık Çalışanları (Doktor ve Hemşire) Arasındaki İletişim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 4(1), 76-93.
- Bostan, S. (2007). Hastanelerde Sağlık Hizmeti Alma Sürecinde Ortaya Çıkan Hasta Hakları İhlalleri. *Sağlık Hakkı*, 2, 16-21.
- Büyükaşlan, A. (2018). Sağlık İletişiminde Sektörel Tespitler. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(3), 2-10.
- Ceyhan, A.A. (2006). An Investigation of Adjustment Levels of Turkish Univeristy Students With Respect to Perceived Communication Skill Levels. *Social Behaviour and Personality*, 34(4), 367-379.
- Chant, S., Randle, J., Russell, G., & Webb, C. (2002). Communication Skills Training in Healthcare: A Review Of The Literature. *Nurse Education Today*, 22(3), 189-202.
- Çetin, C., Kurban, P. ve Bilici, N. M. (2016). Sağlık Kurumlarında Sağlıklı İletişim: Bilgisayar Operatörleri, Güvenlik Görevlileri ve Yönlendirme Çalışanları Örnekleme. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 19 (4), 503-510.
- Dener, H. ve Elçin, M. (2022). Ekip Çalışması ve Hasta Güvenliği Üzerine Bir Eğitim Programı Tasarımı: TeamSTEPPS. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 31(6), 469-478.
- Doğan, A. (2017). İletişim Kavramı ve Süreci. *İletişime Giriş* içinde s. 4- 22. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Duğan, Ö. ve Arslan, A. (2015, Kasım). Sağlıkta Şiddetin Sağlık Çalışanı-Hasta İletişimi Boyutu Üzerine Bir Derleme. *Sağlık İletişimi Sempozyumu*, Eskişehir.
- Eisenberg, L. (1977). Disease and Illness Distinctions between Professional and Popular Ideas of Sickness. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 1(1), 9-23.
- Eren, E. (2016). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar* (12. Baskı). Beta: İstanbul.
- Genç, N. (2017). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Gençer-Çelik, G. (2021). Sağlık Sektörü Çalışanlarının İletişim Becerilerinin İncelenmesi. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 13 (24), 266-275
- Hakverdi, Ö. A. (2022). Aile Hekimlerinin İletişim Becerileriyle Hastaya Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Türk Aile Hekimliği Dergisi*, 26(1), 17-24.
- Karaboğa, F. ve Kardeş, İ. (2022). Sağlık İletişimi ve Hastanelerde İletişim Sorunları. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 8(16), 20-33.
- Karaca, Ş. (2015). *Sağlık Hizmetlerinde Pazarlama (Bütünleşik Pazarlama İletişimi Yaklaşımıyla)*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Karadağ, M., Oğuz, I., Cankul, İ. H., ve Abuhanoğlu, H. (2015). Hekim ve Hemşirelerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 160-179.

- Kaya, Ş. D., Yüceler, A., Uludağ, A. ve Karadağ, Ş. (2017). Hasta İlişkilerinde Tıbbi Sekreterlerin Duygusal Emek ve İletişim Becerilerinin Nitel Olarak Değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(19), 62-76.
- Kılıç, T. ve Topuz, R. (2015). Hastalarla İletişimin, Hasta Memnuniyetine Etkisi: Özel, Devlet ve Üniversite Hastanesi Karşılaştırılması. *Sağlıkta Performans ve Kalite Dergisi*, 9 (1), 78-97.
- Kırılmaz, H. ve Öztürk, K. (2018). Aile Hekimliğinde Hasta Memnuniyetine Yönelik Bir Araştırma. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 5(1), 60-70.
- Koçyiğit, M. (2020). *Etkili İletişim ve Duygusal Zekâ (4. Baskı)*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Korkmaz, Z. ve Yalçın, B. (2018). Sağlık Hizmetlerinde İletişim Becerilerinin Önemi ve Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından Analizi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(4), 367-392.
- Korkut-Owen, F. ve Bugay, A. (2014). İletişim Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51-64
- Kökdemir, D. ve Sığırı, Ü. (2017). *Temel Arabuluculuk Eğitimi Katılımcı Kitabı*. (ed. A. Yeşilirmak ve E. K. Kekeç). Ankara: Altan Özyurt Matbaacılık.
- Kurtz, S., Silverman, J. ve Draper, J. (1998). *Tıpta İletişim Teknikleri*, S. Yeniçeri, A. Yurdaçalış, M. Yaşarlar (Çev.), İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Kutlu, M., Çolakoğlu, N. ve Özgüvenç, Z. P. (2010). Hasta Hekim İlişkisinde Empatinin Önemi Hakkında Bir Araştırma. *Sağlıkta Performans ve Kalite Dergisi*, 1(2), 127-143.
- Küçük, M. (2012). İletişim Kavramı ve İletişim Süreci. *İletişim Bilgisi* içinde. (ed. E. Nezh Orhon ve Ufuk Eriş). Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- Küçükali, R., Çakır, R. ve Özdemir Çevik, H. N. (2019). Sağlık Profesyonellerinin İletişimsel Sorunlarının Belirlenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 763-783.
- Mansurovna, M. D., Talabovna, S. S. & Shamsidinovna, J. Z. (2021). Developing Effective Communication Skills. *Oriental Renaissance: Innovative, Educational, Natural and Social Sciences*, 1 (5), 966-972.
- Mega, E. (2022). Görüntüleme Hizmetlerinde Çalışan Teknisyen ve Teknikerlerinin Mesleki Gelişim Hakkı ve Türkiye Mevzuatında Unvan Sorunları Açısından İrdelenmesi. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 13(1), 140-160.
- Meredith, P. (1993). Patient Satisfaction With Communication in General Surgery: Problems of Measurement and Improvement. *Social Science And Medicine*, 37(5), 591-602.
- Moral R.R., Leonardo C.G., Pérez A.C., Martínez F.C. & Martín D.M. (2020). Barriers To Teaching Communication Skills in Spanish Medical Schools: A Qualitative Study With Academic Leaders. *BMC Medical Education* 20(41), 1-9.
- Okay, A. (2020). *Sağlık İletişimi (4. Baskı)*. İstanbul: Der Kitabevi.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özkan, Z. (2008). Doktor Hasta İletişiminde Beden Dilinin Gücü. *Zeynep Kamil Tıp Bülteni*, 39 (2), 87-91.

- Özodaşık, M. (2018). *Halkla İlişkiler ve İletişim* (10. Baskı). (ed. Fatma Seçil Banar). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, D.Ç. ve Dağdeviren H. N. (2018). Hekimlik Pratiğinde Etkili İletişimin Yeri. *Euras J Fam Med*, 7(2), 41-46.
- Pearce, W.B. (1989). *Communication and the Human Condition*. Carbondale and Edwardsville: SIU Press.
- Quisling, K. E. (2009). Resident Orientation: Nurses Create a Program to Improve Care Coordination. *American Journal of Nursing*, 109, 26-28.
- Ratna, H. (2019). The Importance of Effective Communication in Healthcare Practice. *Harvard Public Health Review*, 23, 1-6.
- Soklaridis, S. (2014). Improving Hospital Care: are Learning Organizations the Answer?. *Journal of Health Organization and Management*, 28(6), 830-838.
- Şengün, H. (2016). Sağlık Hizmetlerinde İletişim Yönetimi. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 79 (1), 38-42.
- Tanrıverdi, H., Adıgüzel, O. ve Çiftçi, M. (2010). Sağlık Yöneticilerine Ait İletişim Becerilerinin Çalışan Performansına Etkileri: Kamu Hastanesi Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 101-122.
- Turhan, E. S. (2014). *Aile Hekimliği Dünya ve Türkiye Uygulamaları: Aile Hekimliğinde Hekim-Hasta İlişkisinde İletişimin Rolü ve Tarafların Memnuniyeti Üzerine Etkilerinin İncelenmesine Yönelik Bir Alan Araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ufuk Üniversitesi.
- Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı Türk Halk Sağlığı Kurumu. (2016). *Tedavi ve Rehabilitasyon Edici Sağlık Hizmetlerinde Çok Paydaşlı Yaklaşım: Sağlık İletişiminin Geliştirilmesi*, Ankara.
- Uludağ, A. (2004). *Sağlık Kurumlarında İletişim*. Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Vertino, K. (2014). Effective Interpersonal Communication: A Practical Guide to Improve Your Life. *The Online Journal of Issues in Nursing*, 19(3), 1.
- Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü ve İşlevleri. *Journal of Turkish Studies*, 2(2), 749-769.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yay.
- Yiğiter, K., Engin, A. O. ve Yağız, O. (2007). Öğrenme Sürecinde Bireyler Arası İletişim ve Etkileşim. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (15), 123-157.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1550-1564.

Geliş Tarihi-Received: 05.10.2023

Kabul Tarihi-Accepted: 19.10.2023

Araştırma Makalesi-Research Article

ISSN: 2687-5675

DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1371526

Sağlık Çalışanlarında Duygusal Tükenmişlik ve Yabancılaşma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship between Emotional Burnout and Alienation in Healthcare Workers

İrem Tek DURMUŞ*
Emine ATALAY**

Öz

Sağlık sektörü, yüksek iş yükü, sürekli değişen koşullar, insan yaşamının önemli bir parçasıyla ilgilenme sorumluluğu gibi zorlu ve stresli faktörlerle dolu bir sektördür. Bu zorluklarla başa çıkmak zorunda kalmak sağlık çalışanlarında birçok psikolojik sıkıntıya sebep olabilmektedir. Yaşana zorluklar çalışanlarda, duygusal tükenmişlik yaşama riskini artırabilmektedir. Sağlık çalışanları duygusal tükenmişliğin yanı sıra yabancılaşma riskiyle de karşı karşıya kalabilmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, sağlık çalışanlarında duygusal tükenmişlik ve yabancılaşma arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır. Aynı zamanda duygusal tükenmişlik ve yabancılaşmanın demografik değişkenlere göre farklılıklarının ortaya konması da çalışmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Mersin'de kamu ve özel sektörde istihdam edilen sağlık çalışanlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak farklı sektör ve farklı demografik özelliklere sahip bireylere ulaşmak hedeflenmiştir. Bu bağlamda Mersin ilindeki 500 sağlık çalışanlarına çevrimiçi formatta hazırlanan anketler gönderilmiştir; 251 anket verisi eksiksiz çalışma kapsamında analiz edilmiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı anket yöntemi kullanılmıştır. Anket 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, duygusal tükenmişlik ölçeği, ikinci bölümde yabancılaşma ölçeği son olarak üçüncü bölümde ise demografik sorular yer almaktadır. Araştırma kapsamında toplanan veriler IBM SPSS Statistics 25.0 paket programında analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konması için kolerasyon analizleri yapılmıştır. Verilerin analizinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal tükenmişlik ve yabancılaşma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğuna görülmüştür. Ayrıca duygusal tükenmişliğin demografik değişkenlerden yaş, eğitim durumu, meslek ve meslekte çalışma süresine göre; yabancılaşmanın ise demografik değişkenlerden yaş, eğitim durumu ve mesleğe göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal tükenmişlik, yabancılaşma, sağlık çalışanları.

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Tarsus Üniversitesi, Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı, e-posta: tek256@outlook.com, ORCID: 0009-0005-9635-5387.

** Dr. Öğr. Üyesi, Tarsus Üniversitesi, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, e-posta: emineatalay@tarsus.edu.tr, ORCID: 0009-0006-6302-8918.

Abstract

The health sector is a sector full of challenging and stressful factors such as high workload, constantly changing conditions, and the responsibility of dealing with an important part of human life. Having to cope with these difficulties can cause many psychological problems in healthcare professionals. The difficulties experienced can increase the risk of experiencing emotional burnout in employees. Healthcare workers may face the risk of alienation as well as emotional burnout. In this context, the aim of this study is to reveal the relationship between emotional burnout and alienation in healthcare workers. At the same time, another aim of the study is to reveal the differences of emotional burnout and alienation according to demographic variables. Within the scope of the research, it was tried to reach health care workers employed in the public and private sectors in Mersin. In the research, it was aimed to reach individuals with different sectors and different demographic characteristics by using convenience sampling method. In this context, surveys prepared in online format were sent to 500 healthcare professionals in Mersin province; 251 survey data were analysed within the scope of the complete study. In this study, the survey method was used as a data collection tool. The questionnaire consists of 3 parts. In the first part, emotional burnout scale, in the second part, alienation scale and finally in the third part, demographic questions are included. The data collected within the scope of the research were analysed in IBM SPSS Statistics 25.0 package programme. Correlation analyses were performed to reveal the relationship between variables. In the analysis of the data, t-test and one-way analysis of variance (One-Way Anova) were used. As a result of the study, it was observed that there was a significant positive relationship between emotional burnout and alienation. In addition, it was also concluded that emotional burnout showed a significant difference according to demographic variables such as age, education level, occupation and working time in the profession; alienation showed a significant difference according to demographic variables such as age, education level and occupation.

Keywords: Emotional burnout, alienation, health workers.

Giriş

Sağlık kurumları çalışanları hastane süreçlerinde; hasta bakımı ve tedavide önemli bir rol oynamaktadırlar. Sağlık sektöründe çalışmak, yoğun iş yükü, zaman baskısı ve çeşitli sebeplerle zorlu bir deneyim haline gelebilmektedir. Bu zorluklar, sağlık çalışanlarının duygusal tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerini artırabilmektedir. Tükenmişlik, ilgili literatürde karşımıza ilk olarak ruhsal sıkıntı olarak çıkmıştır. Bu sıkıntıya ilişkin problemler arttıkça ulusal ve uluslararası literatürde kavram yoğun bir şekilde çalışılmaya başlanmıştır. Tükenmişlik ölçeğinin geliştirilmesi ve boyutların ortaya konmasıyla birlikte, tükenmişliğin alt boyutları ve demografik değişkenler arasında ilişkilerde ilgili literatürde çalışmaya başlanmıştır. Tükenmişlik, Maslach (1996) tarafından üç boyutta ele alınmıştır. Bunlar; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalmadır. Çalışma kapsamında tükenmişliğin bireysel boyutu olan duygusal tükenmişlik ele alınmıştır. Duygusal tükenme, sürekli stres, iş talepleri ve mesleki beklentilerin sonucunda ortaya çıkan bir durumdur. Sağlık kurumlarında çalışanlar, hastaların acılarını hafifletmek, onları iyileştirmek ve desteklemek gibi önemli sorumluluklar üstlenebilmektedir. Bu karşılaştıkları sürekli duygusal yük, çalışanların kendi duygusal kaynaklarını tüketebilmekte ve duygusal tükenmişliği tetikleyebilmektedir. Duygusal tükenmişlik, iş tatminsizliği, motivasyon kaybı, depresyon ve mesleki performans düşüklüğü gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Sağlık kurumlarındaki çalışanlar tükenmişliğin yanı sıra yabancılaşma riskiyle de karşı karşıya kalabilmektedir. Yabancılaşma, çalışanların işleriyle, meslekleriyle veya çalışma ortamlarıyla ilişkilerini yitirdikleri bir durum olarak tanımlanmaktadır. Özellikle yoğun çalışma temposu ve tekrarlayan rutin işler nedeniyle, sağlık çalışanları kendilerini işlerine yabancılaşmış hissedebilmektedirler. Bunun sonucunda, çalışanlar, hastalarla duygusal yakınlık kurmaktan uzaklaşabilmekte, hasta bireylerin kişiliği ve hikayeleri arasındaki bağı kurmakta zorluk yaşayabilmektedirler. Bu durum, çalışanların motivasyonlarını ve iş

doyumunu olumsuz etkileyebilmektedir. Tüm bu kapsamda bu çalışmanın amacı; sağlık çalışanlarında duygusal tükenmişlik ile yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca sağlık çalışanlarının yaşamış oldukları duygusal tükenme ve yabancılaşma düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konması da çalışmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır. İlgili literatüre bakıldığında, sağlık çalışanlarının yaşamış olduğu sorunlara ilişkin çalışmalarda; duygusal tükenmişlik ve yabancılaşma ilişkisini ele alan çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında öncelikle duygusal tükenmişlik ve yabancılaşmaya ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Daha sonra araştırmanın yöntemi, araştırma sonucunda elde edilen analizler ortaya konulmuştur. Son aşamada ise sonuç ve öneriler kısmına değinilmektedir.

1. Tükenmişlik

Tükenmişlik Kavramı

Tükenmişlik kavramı ilk olarak Maslach ve Jackson tarafından tanımlanmıştır. Maslach'a göre tükenmişlik; eğitim ve sağlık gibi insan ilişkilerinin yoğun olduğu mesleklerde görev alanlara mesleğin getirdiği bir zarar olarak kabul edilmiştir (Maslach ve Goldberg, 1998, s. 63). Tükenmişlik yaşanan stres sonucunda ortaya çıkan fizyolojik, zihinsel ve duygusal anlamda hissedilen durumdur (Tuğrul ve Çelik, 2002, s. 2). Türkiye'de tükenmişlikle ilgili çalışmalara 1992 yılında başlanmıştır. Ergin (1996, s. 144), tarafından geliştirilen tükenmişlik ölçeği, çalışmanın ulusal olması ve örneklem büyüklüğü sebebiyle literatürde oldukça dikkat çekmiştir. Bu çalışmada sağlık çalışanları içinde hekimlerin ve özellikle hemşirelerin tükenmişlik yönünden en riskli grup olduğu belirtilmektedir (Ergin, 1996, s. 144).

Tükenmişliğin Boyutları

Maslach ve arkadaşları (1996, s. 192) tükenmişliği; aynı kapasiteye sahip bireylerin kişisel başarı hissinde azalma, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma olmak üzere üç boyutlu olarak tanımlamışlardır. Maslach ve Jackson'a (1981), göre tükenmişliğin en önemli boyutu duygusal tükenmişliktir.

- **Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion)**

Duygusal tükenme, tükenmişliğin en temel boyutudur. Duygusal tükenme bireyde, içinde bulunduğu uyumsuzluk durumu sonucunda fiziksel ve duygusal kaynaklarındaki azalmayla birlikte ortaya çıkmaktadır (Maslach vd., 2001, s. 402-403). Tükenmişliğin boyutları arasından en sık karşılaşılan boyut duygusal tükenme boyutudur (Sürgevil, 2006, s. 43-44). Tükenmişliğin stres boyutu ile ilgili olması aynı zamanda bireysel olması diğer boyutlara oranla duygusal tükenme boyutunun daha ön plana çıkmasına neden olmuştur (Budak ve Sürgevil, 2005, s. 96). Duygusal tükenme bir diğer tanıma göre, kişinin kendisini duygusal yönden iyi hissetmemesi, yorgun, aşırı yıpranmış hissetmesidir (Aslan vd., 2000, s. 135).

- **Duyarsızlaşma (Desensitization)**

Duyarsızlaşma; genel anlamda iş görenin yaşadığı tükenmişliğin artık sıradanlaşması ve işle ilgili belirlediği hedefinin belirginliğini yitirerek yok olması ile ortaya çıkmaktadır. Duyarsızlaşan bireyler, çevresinde etkileşimde buldukları kişilere ve çalıştıkları örgüte karşı mesafeli, umursamaz ve alaycı bir tavır sergilemeye başlamaktadırlar (Akçamete vd., 2001, s. 3). Duyarsızlaşma, etkileşim halinde olduğu kişilere karşı olduğu gibi, işyerine karşı da negatif ve ön yargılı tutumların gelişmesi ile

karakterizedir. Bu durumdaki kişiler nazik olmayı reddedebilir, insanlara kötü davranarak onları küçümseyebilmektedirler (Borkowski, 2005; Italia vd., 2008).

- **Kişisel Başarı Hissinde Azalma (Sense of Decrease in Personal Success)**

Kişisel başarı hissinde azalma, tükenmişlik yaşayan bireylerin kendilerine olan güvenlerini ve yeteneklerine olan inançlarını kaybetmeleriyle ilişkilidir. Önceden başarılı oldukları işlerde, projelerde veya faaliyetlerde daha düşük bir performans sergileme eğilimi gösterebilirler. Kendi becerilerine ve yeteneklerini negatif bir şekilde değerlendirme eğilimi ile ortaya çıkmaktadır. Kişinin kendisini yetersiz ve başarısız hissetmesi duygusu, öz saygısını kaybetmesine ve depresyona neden olmaktadır (Borkowski, 2005; Italia vd., 2008).

2. Yabancılaşma

Yabancılaşma Kavramı

Yabancılaşma kavramını ilk olarak Latince kelime olan "alienation" ve "alienarer" kelimelerinden türemiştir. Yabancılaşma; bir şeyin sahipliğini bir başkasına bırakmak şeklinde tanımlanabildiği gibi; fiil olarak ikinci kullanımda ise iki eleman arasında ayrılma anlamına gelmektedir (Elma, 2003, s. 11). Türk Dil Kurumunun yabancılaşma kavramını "tanınmaz, bilmez, yabancı olmak" veya "alışmamak, yadırgamak, yabancılık çekmek" şeklinde açıklamıştır (TDK, 2010). Yabancılaşma terimini çalışanlar açısından geniş bir şekilde ele alarak inceleyip, tanımlayarak kullanan kişi Karl Marx'dır. Karl Marx'a göre yabancılaşma; kişinin kendi ürünlerine, içinde yaşadığı doğaya, insanlığına, çevresindeki insanlara yabancılaştıran eylemdir (Mraovic, 2005, s. 49-60). Marx için yabancılaşma eyleminin en belirgin şekilde yaşandığı ortam, emek ve bu emeğe bağlı olarak da iş bölümüdür (Simsek ve ark, 2006, s. 572). Yabancılaşma; kişinin özel veya iş hayatında olsun fark etmeksizin insanın kendinden uzaklaşmasına yol açan, onun doğal yaşam dengesini bozan bir durumdur. İnsanın varlığının psikososyal boyutlarının, birbirinden uzaklaşmasıdır. Genel anlamda yabancılaşma insanın kendi özünden, doğal ve toplumsal çevresinden kopması anlamına gelir (Tolan, 1996, s. 3). Örgüt içerisinde de izolasyona uğrayan bireyler genelde çevresindekilerle iletişim kurmak istemedikleri gibi iletişim kurma yetenekleri de fazla yoktur. İletişim kurma isteksizliği tükenmişlik belirtileri arasında yer almaktadır. Bu yönüyle izolasyon, iş görenin tükenmesine neden olmaktadır. Örgüt içi yalıtılmışlık, tükenmişlik sendromunun duygusal tükenme boyutuna da neden olabilmektedir. Kendisini izole eden bir örgüte, üst yönetime ve çalışma arkadaşlarına sahip olan iş görenin, örgüte ve diğer iş görenlerine karşı olan güveni azalmaktadır (Özler, 2014, s. 297-298).

Yabancılaşma kavramının yaygın olarak kabul edilen belli boyutları vardır. Bu boyutlar; güçsüzlük, anlamsızlık duygusu, kuralsızlık, yalnızlık ve kendinden uzaklaşmadır. Güçsüzlük, bireylerin kontrol eksikliği, karar alma yeteneğinin kısıtlanması ve kendi yaşamlarının yönlendiricisi olma duygusunu kaybetmeleriyle ilişkilidir. (Cevizci, 1999, s. 906). Anlamsızlık kişinin bir hareket veya düşünceyi değerlendirmede karşılaştığı belirsizlik durumudur (Şirin, 2009, s. 165). Kuralsızlık diğer adıyla anomi veya normsuzluk literatürde genellikle birbirinin yerine kullanılmaktadır (Yeniçeri, 2009, s. 143). Seeman (1959, s. 787) kuralsızlığı bireylerin hedefleri doğrultusunda toplum kurallarına aykırı davranışlar sergilemesi, normların etkisizleşmesi olarak tanımlamıştır. Soyutlama olgusu, iş bölümü, tek başına çalışma ve belirlenen yerde belirli bir işi belirli sürede tamamlama zorunluluğunun ortaya çıkardığı doğal bir sonuçtur (Yeniçeri, 1991, s. 108). Sağlık örgütlerinin de büyük ve karmaşık bir yapıya sahip olmalarından dolayı çalışanlarda yalıtılmışlık hissine sıklıkla

rastlanabilmektedir. Özellikle belirlenen yerde, en hızlı ve dikkatli şekilde yapılması gereken iş yükü diğer kurumlara göre daha fazla önem taşıdığı için çalışanların kendilerini soyutlanmalarına neden olabilmektedir (Durmaz, 2015, s. 14). Kendinden uzaklaşma, Seeman (1959), yabancılaşmanın bu boyutunun diğer boyutlarından farklı olduğunu ifade etmiştir; çünkü bu boyutta Seeman'a göre yabancılaşmanın kaynağının ne olduğunu belirlemek güçtür. Çünkü bireyleri kendinden uzaklaştıran pek çok etken bulunmaktadır. Depresyon, stres ve depresif bozukluklar gibi bazı psikolojik nedenler de bireyin kendinden uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Kendine yabancılaşan kişi ile iş arasında gizli bir duvar örülü gibidir. Yapılan iş daha çok para, mevki gibi etkenler hedef edinilerek yapıldığı için iş gören kişisel ve mesleki doyuma ulaşamamaktadır (Gürsoy, 2014, s. 42).

3. Metodoloji

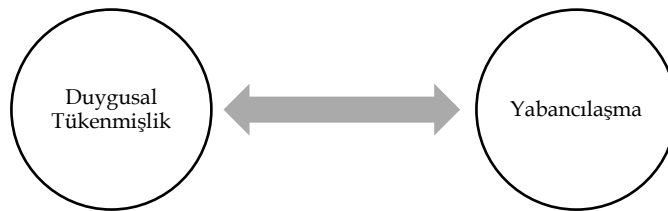
Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, sağlık çalışanlarında duygusal tükenmişlik ve yabancılaşma arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır. Bu kapsamda duygusal tükenmişlik ve yabancılaşma arasındaki ilişkinin niteliğini ve gücü belirlenmeye çalışılacaktır. Aynı zamanda duygusal tükenme ve yabancılaşmanın demografik değişkenlere göre farklılıklarının ortaya konması da çalışmanın bir diğer amacıdır.

Sağlık çalışanları, yoğun iş yükü, stres ve travmatik deneyimlerle karşı karşıya kalabilirler. Duygusal tükenme ve yabancılaşma, sağlık çalışanlarının psikolojik ve duygusal refahını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle, bu ilişkinin incelenmesi, sağlık çalışanlarının refahını ve çalışma ortamlarını iyileştirmek için önemli bir adımdır. Sağlık çalışanlarının duygusal tükenme ve yabancılaşma yaşaması, hasta bakımında olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Yetersiz motivasyon, dikkatsizlik, gibi durumlar, hasta bakımının kalitesini düşürebilmektedir. Bu nedenle, bu ilişkinin araştırılması, hasta güvenliği ve kalitesi açısından önem arz etmektedir. Bu ilişkinin araştırılması aynı zamanda, sağlık çalışanlarının fiziksel ve zihinsel sağlığını korumak ve iş kazalarını önlemek için önemlidir. Duygusal tükenme ve yabancılaşma yaşayan sağlık çalışanları için müdahale ve destek programları geliştirilmesi gerekmektedir. Bu programların etkinliği ve uygunluğu, bu ilişkinin derinlemesine incelenmesiyle anlaşılabilir. Bu araştırma ile, sağlık çalışanlarına yönelik destek hizmetlerinin geliştirilmesine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Modeli ve Hipotezler

Araştırmada problemle ilgili durum ve değişkenler arasındaki ilişkilerin tanımlanmasını sağlayan tanımlayıcı araştırma modelinden faydalanılmıştır (Kurtuluş, 2006). Literatürde bahsedilen ve araştırmada açıklanan tüm bilgiler sonunda araştırmanın modeli ve hipotezleri aşağıda gösterilmektedir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Araştırmanın Hipotezleri:

H₁: Sağlık çalışanlarında duygusal tükenmişlik ile yabancılaşma arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

H₂: Sağlık çalışanlarının duygusal tükenmişlik düzeyleri, demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

H₃: Sağlık çalışanlarının yabancılaşma düzeyleri, demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları

Araştırmada çalışanların duygusal tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesine yönelik sorular sorulmuştur. Sağlık çalışanlarının anket sorularına içtenlikle ve doğru cevap verdikleri araştırmanın varsayımdır. Araştırmanın zaman ve maliyet kısıtlaması nedeniyle Mersin ili sınırları içerisindeki sağlık çalışanlarıyla yapılması, araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

Anakütle ve Örneklem

Araştırmanın anakütlesini Mersin ili içerisindeki kamu ve özel sağlık çalışanları oluşturmaktadır. Bu kapsamda Mersin il sağlık müdürlüğünden alınan bilgilere göre Mersin ilinde kamu ve özel sektöre çalışan toplam sağlık çalışanı sayısı 25.777'dir. Araştırmada kolayda örnekleme yolu tercih edilmiştir ve bu sayede farklı sağlık kurumlarında çalışan ve farklı demografik özelliklere sahip bireylere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında 500 sağlık çalışanına 25.07.2023-25.08.2023 tarihleri arasında çevrimiçi anket gönderilmiş; 251 sağlık çalışanından dönüş alınmıştır. Anketlerdeki tüm veriler eksiksiz bir şekilde tarafımıza ulaşmış ve 251 sağlık çalışanı üzerinde bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılanların 150'si kadın (%59,8), 101'i erkektir (%40,2). Katılımcıların 57'sinin yaşı 25'den az (%22,7), 146'sının 25-35 yaş aralığındadır (%58,1), 41'i 36-45 yaş aralığındadır (%16,4), 7'si 46 yaş ve üstü grubundadır (%2,8). Araştırmaya katılanların 12'si ebe (%4,8), 106'sı hemşire (%42,2), 11'i doktor (%4,4), 20'si tıbbi sekreter (%8,0), 4'ü paramedik (%1,6), 13'ü sağlık memuru (%5,2), 3'ü diyetisyen (%1,2), ve 82'si diğer meslek grubuna mensuptur (%32,7). Katılımcıları 114'ü evli (%45,4), 137'si bekar (%54,6). Eğitim durumlarına göre 3'ü ortaokul (%1,2), 32'si lise (%12,7), 56'sı ön lisans (%22,3), 145'i lisans (%57,8), 15'i lisans üstü (%6) mezunudur. Katılımcıların 195'i kamuda (%77,7), 56'sı özel sektörde (%22,3), istahdam etmektedir. Katılımcıların meslekte çalışma sürelerine göre 58'i 1 yıldan az (%23,1), 105'i 1-5 yıl arası (%41,8), 43'ü 6-10 yıl arası (%17,1), 45'i 10 yıldan fazla (%18,0) süredir çalışmaktadır (Bakınız Tablo 1).

Tablo 1. Araştırma Katılımcılarının Demografik Özellikleri

Değişken adı		Frekans	(%)
Cinsiyet	Kadın	150	59,8
	Erkek	101	40,2
Yaş Grubu	25'den az	57	22,7
	25-35	146	58,1
	36-45	41	16,4
	46 yaş ve üzeri	7	2,8
Medeni Durum	Evli	114	45,4
	Bekar	137	54,6

Meslek	Ebe	12	4,8
	Hemşire	106	42,2
	Doktor	11	4,4
	Tıbbi Sekreter	20	8,0
	Paramedik	4	1,6
	Sağlık Memuru	13	5,2
	Diyetisyen	3	1,2
	Diğer	82	32,7
Eğitim Durumu	Ortaokul	3	1,2
	Lise	32	12,7
	Ön lisans	56	22,3
	Lisans	145	57,8
	Lisansüstü	15	6
Sektör	Kamu	195	77,7
	Özel	56	22,3
Meslekte Çalışma Süresi	1 yıldan az	58	23,1
	1-5 yıl	105	41,8
	6-10 yıl	43	17,1
	10 yıl üzeri	45	18,0

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı anket yöntemi kullanılmıştır. Anket 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, duygusal tükenmişlik ölçeği, ikinci bölümde yabancılaşma ölçeği son olarak 3. bölümde ise demografik sorular yer almaktadır. Bu çalışmada kullanılan ölçeklere bakıldığında; tükenmişliği ölçmek için Maslach ve Jackson (1981), tarafından geliştirilmiş olan ve 1992 yılında Ergin tarafından türkçeye uyarlanmış olan Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin duygusal tükenme boyutundan yararlanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri; 0.931 olarak bulunmuştur. Yabancılaşmayı ölçmek için ise Atalay (2021) tarafından geliştirilmiş olan Yabancılaşma ölçeğinden yararlanılmıştır. Yabancılaşma ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0,914 olarak tespit edilmiştir. Duygusal tükenmişlik ölçeğinde yer alan ifadeler verilen cevaplar 5'li Likert tipidir ve veriler 1. Hiçbir zaman, 5. Her zaman şeklinde değerlendirilmiştir. "İşimden soğuduğumu hissediyorum", " İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum" ölçekte yer alan ifadelerden bazılarıdır. Yabancılaşma ölçeğinde yer alan ifadeler verilen cevaplar da 5'li Likert tipidir ve veriler 1. Kesinlikle katılmıyorum, 5. Kesinlikle katılıyorum şeklinde değerlendirilmiştir. "İşimi sadece ücret almak için harcadığım zaman olarak gördüğüm işimden keyif almıyorum", "Yaptığım işin önemli veya değerli olduğuna inanmıyorum." ölçekte yer alan ifadelerden bazılarıdır. 7 sorudan oluşan demografik sorularda anketin son bölümüne eklenmiştir.

Veri Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, IBM SPSS Statistics 25.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi, veri analizinde kullanılacak testleri belirlemek için yapılmıştır. Bu test sonucunda verilerin normal dağıldığı ve parametrik testlerin kullanılmasının gerekli olduğu belirlenmiştir. Veri analizinde tanımlayıcı istatistik analizlerin (aritmetik ortalama ve standart sapma) yanı sıra, korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca demografik değişkenlere göre farklılıkların incelenmesi için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın Değişkenlerine Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmaya ait tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde; Duygusal tükenmişlik ölçeği için aritmetik ortalama 3,05 (ss=1,13), Yabancılaşma ölçeği için aritmetik ortalama 2,76 (ss=0,94) şeklinde bulunmuştur (Bakınız Tablo 5).

Tablo 5. Araştırma Değişkenlerinin Ortalamaları

Ölçekler	N	Ortalama	Standart Sapma
Duygusal Tükenmişlik Ölçeği	251	3,05	1,13
Yabancılaşma Ölçeği	251	2,76	0,94

Korelasyon Analizi ile İlgili Bulgular

Korelasyon analizi, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin olup olmadığını ortaya konmasına ve ilişki var ise bu ilişkinin negatif yönlü mü, pozitif yönlü mü olduğunu ve ilişkinin düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan analizdir (Yazıoğlu ve Erdoğan, 2004). Sağlık çalışanlarının duygusal tükenmişlik ve yabancılaşma arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizinin sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 6. Araştırma Değişkenlerinin Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2
1. Duygusal tükenmişlik	1.00	
2. Yabancılaşma	,723**	1.00

**0,01 düzeyinde anlamlı

Korelasyon katsayıları aşağıdaki gibi açıklanabilir (Gürbüz, 2016, s. 260):

- $-1 \geq r \leq -0,7$: negatif yönlü kuvvetli ilişki,
- $-0,7 \geq r \leq -0,3$: negatif yönlü orta kuvvetli ilişki,
- $-0,3 \geq r \leq 0$: negatif yönlü zayıf ilişki,
- $0 \geq r \leq 0,3$: pozitif yönlü zayıf ilişki,
- $0,3 \geq r \leq 0,7$: pozitif yönlü orta kuvvetli ilişki,
- $0,7 \geq r \leq +1$: pozitif yönlü kuvvetli ilişki.

Tablodan görüldüğü üzere duygusal tükenmişlik ve yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkilerin 0.01 önem seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Duygusal tükenmişlik ile yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönlü kuvvetli bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=,723$). Böylece ana hipotez kabul edilmiştir.

Araştırma Değişkenlerinin Demografik Özellikler Açısından Farklılıkları

Sağlık çalışanlarının duygusal tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin; demografik (cinsiyet, meslek, çalışılan sektör, medeni hal, yaş, eğitim ve toplam kıdem) özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği de araştırmada incelenmiştir. Bu doğrultuda T testi ve Anova testi yapılarak farklılıklara bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda görülebilir (Bakınız Tablo 7).

Tablo 7. Demografik Özellikler Açısından Duygusal Tükenmişlik ve Yabancılaşma Düzeylerine Yönelik Farklılıklar

Değişkenler	Duygusal Tükenmişlik		Yabancılaşma	
	Ortalamalar	Anlamlılık değeri(p)	Ortalamalar	Anlamlılık değeri(p)
Cinsiyet		0,904		0,056
Kadın	2,98		2,73	
Erkek	3,15		2,80	
Yaş grupları		0,002		0,006
25' den az	2,67		2,45	
25-30	3,25		2,95	
31-35	2,99		2,71	
36-40	3,21		2,84	
41-45	2,97		2,59	
46-50	4,41		3,60	
51 ve üzeri	1,77		1,77	
Medeni Durum		0,961		0,958
Evli	3,20		2,84	
Bekar	2,93		2,69	
Eğitim Durumu		0,000		0,003
Ortaokul	1,59		2,18	
Lise	2,75		2,64	
Ön lisans	2,73		2,55	
Lisans	3,31		2,93	
Lisansüstü	2,65		2,15	
Meslek		0,002		0,048
Ebe	3,24		2,71	
Hemşire	3,41		2,94	
Doktor	2,64		2,08	
Tıbbi Sekreter	2,55		2,51	
Paramedik	3,66		2,89	
Sağlık Memuru	3,00		2,73	
Diyetisyen	1,48		1,89	
Diğer	2,77		2,70	
Meslekte Çalışma Süresi		0,011		0,092
1 yıldan az	2,56		2,45	
1-5 yıl	3,15		2,85	
6-10 yıl	3,40		2,96	
11-15 yıl	3,04		2,75	
16-20 yıl	3,20		2,83	
21-25 yıl	3,25		2,34	
26 yıl ve üzeri	3,07		2,84	
Çalışılan Sektör		0,631		0,483
Kamu	3,09		2,74	
Özel	2,91		2,82	

Sağlık çalışanlarının yaşamış olduğu duygusal tükenmişlik düzeyleri, demografik değişkenlerden; yaş, eğitim, meslek, meslekte çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterirken; cinsiyet, medeni durum ve çalışılan sektöre göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Bu kapsamda H2 Sağlık çalışanlarının yaşamış olduğu duygusal tükenmişlik düzeyleri, demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, hipotezi kısmen kabul edilmiştir. Buna göre, 25'ten az yaş grubundaki sağlık çalışanlarının duygusal tükenmişlik düzeyi diğer yaş aralıklarındaki sağlık çalışanlarına göre daha azdır. Bu veriye göre, yaş ilerledikçe sağlık çalışanlarının duygusal tükenme durumları artmaktadır şeklinde yorumlanabilmektedir. Eğitim durumlarına göre ise lisans mezunu sağlık çalışanlarının duygusal tükenmişlik seviyesi ön lisans mezunu sağlık çalışanlarına oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleklere göre farklılaşmada ise hemşirelerin duygusal tükenmişlik seviyesi tıbbi sekreter ve diğer meslek gruplarına göre daha fazla olduğu ortaya konmuştur. Sağlık sektöründe bu sonuçlara göre en çok tükenmişlik yaşayan meslek grubunun hemşireler olduğu söylenebilir. Meslekte çalışma süreleri değerlendirildiğinde 1 yıldan az çalışan sağlık çalışanlarının duygusal tükenmişlik seviyesinin 1-10 yıl aralığındaki çalışanlara oranla daha az olduğu görülmektedir. Bu kapsamda yaş ve meslekte çalışma süreleri arttıkça duygusal tükenmenin de benzer şekilde arttığı söylenebilir.

Sağlık çalışanlarının yaşamış olduğu yabancılaşma düzeyleri, demografik değişkenlerden; yaş, eğitim durumu ve mesleğe göre anlamlı bir farklılık gösterirken; cinsiyet, medeni durum, çalışılan sektör, meslekte çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Bu kapsamda H3 Sağlık çalışanlarının yaşamış olduğu yabancılaşma düzeyleri, demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, hipotezi kısmen kabul edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 46-50 yaş aralığındaki sağlık çalışanlarının yabancılaşma düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda sağlık çalışanlarının zaman içerisinde yabancılaşma düzeylerinin arttığı yorumu yapılabilir. Eğitim durumuna göre bakıldığında, lisans mezunlarının yabancılaşma düzeyinin lisansüstü mezunlarına göre daha fazla olduğu çalışma kapsamında ortaya konmuştur. Meslek olarak değerlendirildiğinde ise hemşirelerin yabancılaşma düzeyi doktor ve diyetisyenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç eğitim düzeyiyle de benzer sonuçları vermiştir.

5. Sonuç

Ülkemizin yaşamış olduğu felaketler, Covid-19 salgını, 6 Şubat depremi tüm dünyayı derinden etkilediği gibi sağlık çalışanlarının stres ve iş yükünü dramatik bir şekilde arttırmıştır. Sağlık çalışanlarının istek ve ihtiyaçlarının yeterince karşılanmaması, sürekli psikolojik risklere maruz kalmaları, fiziksel ve zihinsel yorgunluk, uzun saatler ağır şartlar altında çalışmaları sonucunda birçok sorunla karşı karşıya kalınmıştır. Bu kapsamda bu çalışmada sağlık çalışanlarının yaşamış oldukları düşünülen duygusal tükenmişlik ve yabancılaşma arasında ilişkisine bakılmış ve araştırma sonucunda, duygusal tükenmişlik ve yabancılaşma arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü kuvvetli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. İlgili literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında, duygusal tükenmenin bireyin bilişsel yapısını, düşüncesini, dikkatini, iş planlamasını, sorunları çözme yeteneğini ve bireyin iç kaynaklarını tüketerek bireyde yabancılaşma hissi yarattığı kaydedilmiştir (Moya vd., 2023). Karl Marx'ın teorisine göre, yabancılaşan bireyler kendilerini bitkin ve zihinsel olarak tükenmiş hissederek (Shantz vd., 2014). Covid-19 salgını da bu bağlamda sağlık çalışanlarının fiziksel olarak aşırı çalışmalarına ve kendilerine baskılamalarına yol açmıştır (Wen vd., 2023). Yine kaynak koruma teorisine göre, kaynaklar tükendiğinde, bireyler kendilerini korumak adına

hastalarla bağlılıklarını azaltmaya, işlerine karşı kayıtsız kalmaya ve yavaş yavaş yabancılaşmayı seçmeye başlamaları kaçınılmaz olacaktır (Cui vd., 2022). Zhang ve arkadaşları (2023), Covid-19 salgınından sonra hemşirelerde rol belirsizliği, duygusal tükenme ve iş yabancılaşma arasındaki ilişkiye bakmışlar ve araştırma sonucunda bulgularımıza benzer şekilde, hemşirelerin duygusal tükenme ile işe yabancılaşma düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymuşlardır. Song (2020); Hajebi vd. (2022); Yarifard vd (2023); Cao vd. (2023), hemşireler ve sağlık çalışanları üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında, duygusal tükenmişliğin çalışanlarda yüksek düzeyde olduğu ve bu durumun sebeplerinin de; Covid-19 salgınında sağlık çalışanlarından beklenen iş taleplerin yüksekliği, çalışma saatlerinin çok uzun olması, iş yaşam dengelerinde zorlukların yaşanması, yetersiz personel, hastayken bile işe gelme, güvensiz çalışma ortamı, işyerinde şiddet, kaygı ve depresyon gibi olumsuz durumlardan kaynaklanmış olabileceğini vurgulamışlardır. İlgili literatürde farklı sektörlerde de duygusal tükenme ve yabancılaşma ilişkisine bakılmış, çalışmamızı destekleyici bulgulara ulaşılmıştır. Tümkaya (2016), çalışmasında tükenmişlik ve yabancılaşma arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akyavuz (2020), çalışmasında tükenmişlik ile yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda tükenmişlik ile yabancılaşma arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaya (2021), yaptığı çalışmasında işe yabancılaşma ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif ve orta seviyede bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda aynı zamanda duygusal tükenme ve yabancılaşmanın demografik değişkenlere göre farklılıklarının ortaya konması da amaçlanmıştır. Araştırmada sağlık çalışanlarının yaşamış olduğu duygusal tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler arasından yaş, eğitim durumu, meslek ve meslekte çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Duygusal tükenmişliğin mesleğe göre farklılaştığı; hemşirelerin tükenmişlik düzeyi tıbbi sekreter ve diğer meslek gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Jalili ve ark. (2020), çalışmalarında araştırmayı destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Covid-19 pandemi sürecinde ve öncesinde tükenmişlik düzeyinin diğer meslek gruplarına oranla hemşirelerde daha fazla olduğu görülmüştür. Araştırmada duygusal tükenmenin yaş değişkenine göre de farklılaştığı da görülmüştür. Literatürde yaş ve tükenmişlikle ilgili çeşitli bulgular söz konusudur. Çevik ve Özbalcı (2020) çalışmalarında araştırmayı kısmen destekler nitelikte duygusal tükenme ile yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada duygusal tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenlerden cinsiyet, medeni durum ve çalışılan sektöre göre ise farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde medeni durum ve tükenmişlikle ilgili çeşitli bulgular da söz konusudur. Bunlardan bazıları araştırmayı destekler niteliktedir. Taştan (2019), çalışmasında medeni durum değişkenine göre tükenmişlik düzeyinin farklılık göstermediği savını öne sürmüştür. Araştırmada duygusal tükenmenin cinsiyete göre farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Literatürde araştırmanın sonucundan farklı sonuçlar elde eden çalışmalarda mevcuttur. Söz konusu bu çalışmalardan, Öztürk ve arkadaşları (2020), cinsiyet değişkeninin tükenmişlik düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiğini; kadınların tükenmişlik düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Demirbilek ve Uzman (2021), çalışmalarında da cinsiyet değişkeninin tükenmişlik düzeyi üzerinde farklılık gösterdiğini; erkeklerin tükenmişlik düzeyinin kadınların tükenmişlik düzeyinden daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmada sağlık çalışanlarının yaşamış olduğu yabancılaşma düzeylerinin demografik özelliklerden yaş, eğitim durumu ve mesleğe göre farklılaştığı ortaya konmuştur. Literatürde eğitim durumu ve yabancılaşma ile ilgili bulgular yer almaktadır. Usul ve Atan (2014), yaptıkları çalışmada hemşirelerin yabancılaşma düzeylerinin diğer meslek gruplarına oranla daha fazla olduğu tespit etmişlerdir. Bu sonuç araştırmayı destekler

niteliktedir. Yabancılaşma düzeyinin demografik değişkenler arasından cinsiyet, medeni durum, çalışılan sektör ve meslekte çalışma süresine göre ise farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Durnaz (2015), lisans mezunu olan katılımcıların, lise, ön lisans ve lisansüstü mezunu olan katılımcılara göre daha fazla yabancılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu da araştırmayı kısmen destekler niteliktedir. Korkmazer ve Ekingen (2019), çalışmalarında araştırmamanın sonucundan farklı olarak demografik değişkenlerden cinsiyet değişkeninin yabancılaşma düzeyi üzerinde farklılık gösterdiği ve kadınlardaki yabancılaşma düzeyinin daha fazla olduğu ortaya koymuşlardır. Güzel (2022), çalışmasında katılımcıların eğitim seviyeleri arttıkça yabancılaşma düzeyinde artma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yabancılaşma düzeyinin demografik değişkenler arasından cinsiyet, medeni durum, çalışılan sektör ve meslekte çalışma süresine göre ise farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada sağlık çalışanlarında duygusal tükenmişlik ve yabancılaşma arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma ile sağlık sektöründe karşılaşılan sorunlara ilişkin boşluk doldurulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, sağlık çalışanlarının yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşadıkları ve bu tükenmişliğin yabancılaşmayla ilişkisi olduğu ortaya konmuştur. Araştırma sonucu sektördeki bu durumu iyileştirecek önlemlerin alınması gerektiğini göstermektedir. Örgütlerde duygusal tükenmişlik durumu iyileştirilerek yabancılaşma duygusu azaltılabilir, böylece sağlık çalışanlarının işlerine olan bağlılıkları artarak hasta bakımının kalitesi artırılabilir. Araştırma zaman ve maliyet kısıtı sebebiyle sadece Mersin ilindeki sağlık çalışanları üzerinde anket verileri toplanarak yapılmıştır. Aynı zamanda çalışmada kolayda örnekleme yolu tercih edilmiştir. Gelecek çalışmalarda anketin kapsamı genişletilerek, örneklem büyüklüğü artırılarak ve yeni etki faktörleri araştırmaya dahil edilerek yabancılaşma sebepleri geliştirilebilir.

Kaynakça

- Akçamete, G., Kaner, S., Sucuoğlu, B. (2001). *Kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akyavuz, E. K. (2020). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Tükenmişliği ve Okula Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 847-857.
- Akyüz, İ. (2015). Hemşirelerin Tükenmişlik ve Depresyon Düzeylerinin Çalışma Koşulları ve Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 21-34.
- Aslan, H., Çoşkun, S., Alpaslan, N., Erdamar, N., Berber, B., Ünal, M. (2000). Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesinde Çalışan Hemşirelerde Tükenme, İşe Bağlı Gerginlik, A Tipi Kişilik ve Mükemmelleçilik. *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(3), 135-142.
- Borkowski N. (2005). Stress in the Workplace and Stress Management. In Borkowski N. (ed), *Organizational Behavior in Health Care*, Jones and Bartlett Publishers. Sudbury, Massachusetts, 231-269.
- Budak, G., Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Cao Y, Gao L, Fan L, Zhang Z, Liu X, Jiao M, Li Y, Zhang S. (2023). Effects of Verbal Violence on Job Satisfaction, Work Engagement and the Mediating Role of Emotional Exhaustion Among Healthcare Workers: A Cross-Sectional Survey Conducted in Chinese Tertiary Public Hospitals. *BMJ open*, 13(3):e065918.

- Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yay.
- Cui Y, Yang T, Gao H, Ren L, Liu N, Liu X, Zhang Y. (2022). The Relationship Between Ego Depletion and Work Alienation in Chinese Nurses: A Network Analysis. *Front Psychol*, 13:915959.
- Çevik, O., Özbalcı, A. A. (2020). Sağlık Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeyleri ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki- Samsun İli Örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1773-1787.
- Demirbilek, Ö., Uzman, E. (2021). 112 Acil Sağlık Çalışanları Arasında Eşduyum Yorgunluğu, Eşduyum Tatmini ve Tükenmişlik- Kayseri İli Örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(1), 56-69.
- Durmaz, M. (2015). *Sağlık Çalışanlarında Yabancılaşma Düzeyi: Isparta İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması: Ankara İli Örneği*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ergin C. (1992). Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikoloji Derneği Yayını, 144-155.
- Güllüce, A., Kaygın, E. (2013). Çalışanların Demografik Değişkenleri Açısından Tükenmişlik Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(2), 235-252.
- Gürbüz, S., Şahin, F. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürsoy, F. (2014). *Sağlık İşletmeleri Personelinin İşe Yabancılaşma Düzeyi: Van İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Güzel, K. N. (2022). *Güç Mesafesinin İşe Yabancılaşmaya Etkisi: Sağlık Çalışanları Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Hajebi A, Abbasinejad M, Zafar M, Hajebi A, Taremiyan F. (2022). Mental Health, Burnout, and Job Stressors among Healthcare Workers during the COVID-19 Pandemic in Iran: a Cross-Sectional Survey. *Front Psychiatry*, 13:891430.
- Italia S.; Favara-Scacco C.; Di Cataldo A., Russo G. (2008). Evaluation and Art Therapy Treatment of the Burnout Syndrome in Oncology Units. *Psycho-Oncology*, 17:676-680
- Jalili M, Niroomand M, Hadavand F, Zeinali K, Fotouhi A. (2020). Burnout among Healthcare Professionals during COVID-19 Pandemic: A Cross-Sectional Study. *Int Arch Occup Environ Health*, 94(6): 1345-1352.
- Kasım, K. (2021). Banka Çalışanlarında İşe Yabancılaşma, İş Doyumu ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(37), 4510-4534.
- Korkmazer, F., Ekingen, E. (2019). Örgütsel Yabancılaşmanın İş Tatmini ile İlişkisi: Sağlık Sektöründe Bir Uygulama. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 10(63), 459-470.
- Maslach C., Goldberg J. (1998). Prevention of Burnout: New Perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7:63-74.

- Maslach C., Jackson S.E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2:99-113.
- Maslach, C. S.E. Jackson R. L. Schwab. (1996). *Maslach Burnout Inventory Educators Survey (Mbi-Es)*, Eds. C. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter, Mbi Manual, 3rd Ed., Palo Alto, Ca, Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., W. B. Schaufeli, M. P. Leiter. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Matiz-Moya, E., Delgado Bolton, R. C., García-Gómez, E., Vivanco, L. (2023). Empathy and Occupational Health and Well-Being in Ecuadorian Physicians Working with COVID-19 Patients: A Mixed-Method Study. *In Healthcare*, 11 (8), 1177.
- Mraovic, M. (2005). Labour Process Theory and Critical Accounting: Conceptualising Managerial Control. *Corporate Ownership & Control*, 2(2), 49-60
- Öztürk, Z., Çelik, G., Ezgi, Ö. R. S. (2020). Sağlık Çalışanlarında Tükenmişlik ve İş Doyumu İlişkisi: Bir Kamu Hastanesi Örneği. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 6(2), 328-349.
- Seeman M. (1983). Alienation Motifs in Contemporary Theorizing: The Hidden Continuity of the Classic Themes. *Sociological Quarterly*, 46(3), 171 -184
- Shantz, A., Alfes, K., Truss, C. (2014). Alienation from Work: Marxist Ideologies and Twenty-First-Century Practice. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(18), 2529-2550.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T., Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 569-587.
- Sirin E.F. (2009). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Orijinal Araştırma*, 4(3), 164-177
- Song Y, Yang F, Sznajder K, Yang X. (2020). Sleep Quality as a Mediator in the Relationship Between Perceived Stress and Job Burnout Among Chinese Nurses: A Structural Equation Modeling Analysis. *Front Psychiatry*, 11:566196.
- Sürvegil, O.,G. Budak. (2006). Akademik Personelin Tükenmişlik Düzeyini Etkileyen Çalışma Yaşamı Alanlarının ve Demografik Değişkenlerin Analizi. *14. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri*, 25-27.
- Taştan, S. (2019). *X ve Y Kuşağı Sağlık Çalışanlarında Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesine İlişkin Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Çorum: Hitit Üniversitesi.
- Tolan, B. (1980). *Çağdaş Toplumun Bunalımı, Anomi ve Yabancılaşma*, Ankara: Aitia Kalite Matbaası.
- Tuğrul, B., Eylem, Ç. (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-11.
- Tümkaya, S. (2016). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Yabancılaşma Düzeylerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 251-268.
- Usul, H., Atan, A. (2014). The Level of Alienation in Healthcare Industry. *Karamanoglu Mehmetbey University Journal of Social and Economic Research*, 16(26), 1-10.

- Wen J, Zou L, Wang Y, Liu Y, Li W, Liu Z, Ma Q, Fei Y, Mao J, Fu W. (2023). The Relationship Between Personal-Job Fit and Physical and Mental Health among Medical Staff during The Two Years After Covid-19 Pandemic: Emotional Labor and Burnout as Mediators. *J Affect Disord*, 327:416-24.
- Yarifard K, Abravesh A, Sokhanvar M, Mehrtak M, Mousazadeh Y. (2023). Work-Family Conflict, Burnout, and Related Factors among Nurses during the Covid-19 Pandemic in the Northwest of Iran. *Work (Reading Mass)*.
- Yeniçeri, Ö. (1991). *Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Sorunlarının Yönetiminde Etkili Bir Araç Olarak Yönetime Katılma ve Bir Uygulama*. Doktora Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Zhang, H. L., Wu, C., Yan, J. R., Liu, J. H., Wang, P., Hu, M. Y., Lang, H. J. (2023). The Relationship between Role Ambiguity, Emotional Exhaustion and Work Alienation among Chinese Nurses Two Years After Covid-19 Pandemic: A Cross-Sectional Study. *Bmc Psychiatry*, 23(1), 1-9.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1565-1584.
|| Geliş Tarihi-Received: 08.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 17.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1357348

Ölümün İnkâr Tezi Bağlamında Garip Bir Koleksiyoncu Filminin Göstergibilimsel Çözümlemesi

Semiotic Analysis of the Movie A Strange Collector in the Context of Death Denial Thesis

Saygın Koray DOĞANER*
Murat SÜTÇÜ**

Öz

Ölüm, en temelde biyolojik bir olgu iken toplumsal açıdan sosyolojik bir olgudur. Bireyler hayatı faaliyetlerinin sona ereceğine dair kesin bir bilgiye sahibi olmakla birlikte ölüm gerçeğini hayatlarına uyarılama noktasında zorlanabilmektedirler. Kişiler, ölüm gerçeğiyle yüzleşebilmek yerine bilinçaltılarında baskılanma yaşayarak bu durumla mücadele edebilmek adına bir takım savunma mekanizmalarına başvurmaktadır. Victor Florian ve Mario Mikulincer (2004) gibi varoluşçu bazı psikologların belirttikleri üzere bireylerin ölümlü olduklarına dair farkındalık geliştirmelerinin yarattığı sarsıcı korkular, ölümün bir gerçek olduğunun inkâr edilmesiyle birlikte ölüme dair düşüncelerin baskılanmasına sebep olabilmektedir. Antropolog Ernest Becker'ın da ifade ettiği gibi kişiler çoğunlukla ölüme yükledikleri önemi azaltmaya yönelik eğilimler gösterebildikleri gibi ölüm olgusundan uzak durma eğilimleri de gösterebilmektedirler. Bu çalışmada amaç; Becker'in *ölümün inkâr tezi* bağlamında, Saussure ve Peirce'in *göstergibilimsel* yöntemleri kapsamında *Garip Bir Koleksiyoncu* (1991) filmindeki dilsel, görüntüsel, belirtisel ve simgesel göstergelerle anlam ilişkisini ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada ölümün inkâr tezi ile göstergibilimsel çözümleme yöntemi bir arada kullanılarak inceleme yapılmıştır. Göstergibilime yakından baktığımızda yapısal dil çabalarının temellendirdiğini görmekte birlikte göstergeler üzerinden anlamlandırma çabalarının amaçlandığını görürüz. Bu bağlamda sosyal bilimler disiplinde uygulanan bir yöntem olması dolayısıyla çalışmada *Garip Bir Koleksiyoncu* filminde yer alan göstergelerin tanımlanması ve çözümlenmesi amaçlanmıştır. *Garip Bir Koleksiyoncu* filminin bu çalışmada seçilmesinin temel sebebi Türkiye'de modernite sonrasında sosyal yapı içerisinde yer alan korku ve bunalımları sorgulayarak ölüm ve hayatın anlamını varoluşçu sorunlar üzerinden değinmesiyle birlikte filmi şekillendiren sembollerin sıklıkla kullanılması ve göstergeler ile düşünceleri anlamlandırma biçimlerinin filmde yoğun bir şekilde yer almasıdır. Çalışmanın Becker'in *ölümün inkâr tezi* kapsamında değerlendirilmeye alınmasının nedeni ise filmde ölümün varlığının hatırlanması ve karşılaşılmamasından hoşnut olmayan, onu ötelemeye çalışarak reddeden modern insan tipolojilerinin anlatılmasıdır. Çalışmanın sonuçları arasında filmde yer alan dilsel ve belirtisel göstergelerin, yönetmenin tercihleri doğrultusunda belirli bir amaca hizmet ettiği gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonuç kısmında da açıklandığı üzere filmde yer alan sahnelerin toplumsal ikili zıtlıklar üzerine kurulduğu tespit edilmiştir. Bu durum temel

* Batman Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Sinema ve Televizyon Bölümü Dr. Öğretim Görevlisi.

** Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sinema ve Televizyon, Yüksek Lisans Öğrencisi.

olarak ölüm ve yaşam temalarının birbirinin zıddı olarak sunulması üzerinden değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Göstergebilim, Ölüm, Ölüme Karşı Tutumlar, Ölümün İnkâr Tezi

Abstract

While death is the most current biological phenomenon, it is a phenomenon at the social level. Although it has a definite impact on whether development is vital or not, it may be difficult for them to adapt the reality of death to their lives. Instead of facing the reality of death, the person becomes subconsciously suppressed and resorts to a defense group instead of the strength to combat this situation. As some existential psychologists such as Victor Florian and Mario Mikulincer (2004) point out, the shocking fears created by permanent developments about mortality can cause death to be under unbearable pressure, along with the denial of its real existence. As anthropologist Ernest Becker stated, people may show trends towards important developments that they attribute to large numbers of deaths, and they may also tend to stay away from the phenomenon of death. The aim of this study is; In the context of Becker's death denial thesis, within the scope of Saussure and Peirce's semiotic methods, it is to reveal the meaning relationship with the linguistic, visual, indexical and symbolic signs in the movie *A Strange Collector* (1991). In this study, the film was analyzed using the death denial thesis and the semiotic analysis method together. When we look closely at semiotics, we see that it is based on structuralist language studies and aims to make meaning through signs. In this context, since it is a method applied in the discipline of social sciences, the study aims to define and analyze the indicators in the movie *Garip Bir Collector*. The main reason why the film *A Strange Collector* was chosen in this study is that it questions the fears and depressions in the social structure after modernity in Turkey and touches upon the meaning of death and life through existential problems, as well as the frequent use of symbols that shape the film and the intense use of symbols and ways of giving meaning to thoughts in the film. The reason why the study is evaluated within the scope of Becker's death denial thesis is that the modern human typologies, who are not happy with remembering and encountering death and rejecting it by trying to postpone it, are depicted in the film. Among the results of the study, it was observed that the linguistic and symbolic indicators in the film served a certain purpose in line with the director's preferences. As explained in the conclusion of the study, it was determined that the scenes in the film were based on social binary oppositions. This situation has been evaluated mainly by presenting the themes of death and life as opposites of each other.

Keywords: Semiotics, Death, Attitudes Towards Death, The Denial of Death

Giriş

Garip Bir Koleksiyoncu (1991); "Milli Sinema", "Dini Sinema", "İslami Sinema", "İslamcı Sinema", "Muhafazakâr Sinema" olarak 1970'lerde Türk sineması ve Yeşilçam sinemasında yer alan, milli ve dini temaların ön plana çıktığı bir film türüdür. Türünün erken dönem örneği Yücel Çakmaklı'nın *Birleşen Yollar* (1970) filmiyle başlamıştır. Yüce Çakmaklı bu filmin ardından, *Diriliş* (1974), *Kızım Ayşe* (1974), *Minyeli Abdullah* (1990) adlı filmlerin yönetmen ve yapımcılığını üstlenmiştir. Bu filmlerin ardından Mesut Uçakan, İsmail Güneş, Mehmet Tanrıseven, Metin Çamurcu, Salih Diriklik ve Nurettin Özel gibi isimlerin bu alandaki filmleri gelmektedir. Karaca'nın (2008) da belirttiği gibi Yeşilçam Sineması bulunduğu dönemdeki politik gelişmelerden uzak değildir. Bu bağlamda hem Yeşilçam çevresinin etkisi hem de dini yayın yapan TV kanallarının desteği ile bu alanda üretilen filmler önemli imkanlar elde etmiştir. Bu çalışmada Milli ve Dini Sinema örneği kapsamında değerlendirilebilecek *Garip Bir Koleksiyoncu* filmi Ölümün İnkâr Tezi ve Göstergebilim teorileri bağlamında göstergeler üzerinden incelenmiştir. Araştırma filmle ilgili göstergeleri inceleyerek görsellerin anlamlarını değerlendirmekle beraber, filmde yer alan göstergelerin yarattığı anlam ilişkisini görünür kılmaktır.

Filmlerde sahne ve planlar, yönetmenden izleyiciye verilmek istenen anlamdan bağımsız değildir. Anlamın oluşturulabilmesi için görüntüsel ve dilsel göstergelere ihtiyaç vardır. *Garip Bir Koleksiyoncu* filminde de yönetmen, ölüm ve toplum ilişkisini bu göstergelerle anlamlandırmaya çalışmıştır. Filmin hikayesinde mezarlık bekçisinin kendi iç

ve dış dünyası arasında geçen olaylar anlatılmaktadır. Filmde bu düşüncenin işlenişini göstergebilimsel bir yöntemle çözümlenmekle birlikte, görüntünün taşıdığı düşünce ve bu düşüncenin film içindeki diğer düşüncelerle nasıl bağlandığı belirlenmeye çalışılacaktır.

Yapım ve yönetmenliği Nurettin Özel'in yaptığı *Garip Bir Koleksiyoncu*, ölüm-yaşam ikilemini toplumsal bir merkeze alır. Film, bir mezarlık bekçisinin ölümün gerçekliği karşısında ilgisiz ve duyarsız kalmışlığı eleştiri sunmaktadır. Bu eleştiri, her gün ölümle yüzleşen toplumun ölümsüzlük hissine kapılmışlığı ile gerçekleşir. Bu bağlamda hayatın anlamsızlığı üzerinden ölümü hatırlatmak görevini içselleştiren mezarlık bekçisi Beşir'in yaşadığı deneyimler önem taşır. İçinde bulunduğu toplumda kimse tarafından anlaşılmadığından yakınan Beşir, ölüm hakikatine karşı yalnızlık hissi yaşamaktadır. Filmde, ölümün varlığı, hatırlanması ve karşılaşılmasından hoşnut olmayan, onu ötelemeye çalışan, reddiyeci bir yaşam sürdüren modern insan tipolojileri anlatılmaktadır. Ölümün inkâr tezi, ölümün kaçınılmazlığını bilinçaltına atan psikanalitik kuramlardan destek alır. İnsan, ölümle yüzleşmekten kaçınarak bu gerçeği görmeme çabasındadır. Böylelikle ölümü perdeleyerek yaşamda kalmayı istemektedir. Film süresince ölüm gerçeğinden kaçan, ölümsüz olacağını düşünen, ölüme direnen, dolaylı olarak ölümü inkâr eden bireylerin mezarlığa getirilişi gösterilir.

1. Göstergebilim, Sinema ve Anlam

Göstergebilimden kısaca söz etmek gerekirse iki önemli kuramcısının Peirce ve Sassure olduğunu söyleyebiliriz. İki göstergebilimci arasında birçok benzerlikler taşıdığı söylene de farklı yaklaşımlardan da söz edilebilir. Peirce deneyim ve dünyayı anlama sorunuyla ilgilenirken, Sassure ise dil sorunlarıyla ilgilenmiştir. Peirce, deneyimlerimizin nesne ile ilişkisi üzerinde yoğunlaşırken, Sassure ise göstergelerle ilişkisine odaklanmıştır. Göstergebilimde en temel nokta zihinsel imgelerin çalışmasında dil ve kültürel kodları taşıyan ve paylaşılan ortak uzlaşılarıdır. Bu göstergelerin anlamlandırma süreci öncesinde bir imge, bir kelime veya bir nesne olabilir. Ortak kullanıcıların zihinsel gerçekliğinde olan göstergeler toplumsal ve kültürel uzlaşılarla anlamlandırıcı etkiye ulaşır. Filmlerde yan anlam alt kodların aracılığıyla meydana gelerek metafor, metonimi ve mecazlar aracılığıyla sembollerin taşıdığı anlamlar üzerinden çözümlenir.

Göstergebilim alanında başlangıçta dil bilimleri üzerine araştırmalar yapılırken, 1900'lü yıllarından başında önemi gitgide artan sinema sanatıyla ilgili de çalışmalar da yürütülmeye başlar. Seçil Büker'in de belirttiği gibi sinemada göstergebilimine etki eden önemli fikirler Saussure ve Peirce'ün etrafında şekillenen düşünce ve eleştirilerdir. Örneğin sinema göstergebilimcileri olan Christian Metz'in Saussure'ün fikirlerinden etkilendiğini söyleyebildiğimiz gibi Peter Wollen'ın da Peirce'den etkilendiğini belirtebiliriz. Umberto Eco da Saussure ve Peirce'ü eleştirmekle birlikte her iki kuramcından da etkilenmiştir (2010, s. 13-14). Sinemada göstergebilimle ilgili başlangıç olarak sayılabilecek öncü çalışma, 1964 yılında Christian Metz tarafından yazılan *Sinema Dil Mi Yoksa Dil Yetisi Mi?* adlı makaledir (Bağder, 1999, s. 144). Bu araştırmada sorulan soru, sinemayla ilgili yürütülen göstergebilim araştırmalarını başlatma çabası olmakla birlikte bir başlangıç noktası olarak da değerlendirilebilir. Metz, sinema göstergebilimini geliştirerek, film dilini yapısal dilbilimiyle yorumlar. Andrew, Metz'in göstergebilim üzerine çalışmalarını, sinemada anlamlandırmayla ilgili oluşumları bulma araştırması olarak açıklar (2000, s. 245). Metz'e göre tüm eserlerde anlamlandırma yöntemlerinin belirli unsurları olduğu belirtilir. O filmlerdeki görsellerin, basılan ya da basılmamış başka grafiklerin, diyalogların, filmlerde yer alan müziğin yanı sıra müzik ve ses efektlerinin oluşturduğu beş enformasyondan söz eder. Bu enformasyonları oluşturan kanalların çoğunluğu işitsel temellidir (Monaco, 2000, s. 204). Metz tarafından çoğunlukla işitsel açıdan değerlendirilen bilgi kaynakları filmlerde görüntülerle beraber anlamlandırılan öğelerdir. Metz'e göre sinemadaki görsellerin

anlamları kültürel kodlardan bağımsız değildir. Her bir görsel tek ve yalnız olarak anlamlı bir değer taşımakla birlikte diğer görüntüler ile bir araya geldiğinde yan anlamların ortaya çıkması olanaklı hale gelir (Büker, 2010, s. 42).

Sinemada göstergebilim üzerine yürütülen araştırmalarda öne çıkan isimlerden biri Peter Wollen'ın yürüttüğü çalışmalardır. James Monaco'nun da ifade ettiği gibi Wollen'ın Sinemada *Göstergeler ve Anlam* adlı eseri bu alanda yazılmış önemli bir kaynaktır (2000, s. 399-400). Wollen, Peirce'ün göstergebilim anlayışına dayanan ve kümeler içerisinde bulunan görüntüsel göstergelerin, belirtiler ve simgeler olarak adlandırılan ikincil gruplar olduğunu belirterek sinemada göstergebilim açısından önemli olduğunu altını çizer. Wollen'a göre göstergebilim üzerine çalışanlar görüntüsel göstergelere yeterince ilgi göstermemiştir ve bu çalışma alanı üzerine bazı önyargılar bulunmaktadır. Bu önyargılardan ilki simgesel ve raslantısal göstergelerin yoğun olarak kullanılmasıdır. İkinci olarak konuşma ve ses birimlerinin tercih edilmesiyle ilgilidir. Ona göre bu iki durum sinemayla ilgili yürütülen çalışmaların estetik yönüyle ilgili olmakla birlikte göstergelerin üç boyutlu yapısında yer alan belirtiler, görüntüsel göstergeler ve simgesel göstergelerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkar (2008, s. 126-127).

Oğuz Adanır'ın da ifade ettiği gibi sinema genellikle psikolojik veya sembolik anlamların taşıyıcısı olmakla birlikte aynı zamanda bu anlamların bir aktarıcısı olarak da karşımıza çıkar (2012, s. 54). Bu aktarıma yakından baktığımızda sadece sözcüklerin sınırları içerisinde gerçekleşmediğini görürüz. Filmlerde bulunan imgeler üzerinden herhangi sınıra tabi olmaksızın yeni anlamlar ortaya çıkar. Sinemanın sözcüklere kıyasla geniş bir anlamlandırma aralığının olduğu ifade edilebilir. Çağımızda pek çok kapalı anlama sahip olan görsellerin varlığı, bu görsellerin anlamlarına dair açıklama bulma gereksinimine sebep olur. Göstergebilimin sunduğu imkanlarla kapalı anlamları anlamlandırma pratikleri sistemsal bir biçimde incelenir.

2. Sinemada Ölüm Olgusu

"Dr. Jekyll (1908) ve Frankenstein" (1910) gibi filmlerde sinemanın ilk yıllarından itibaren tanatofobia (ölüm korkusu) konusu tartışılmıştır. Sinemada ölüm olgusunun farklı açılardan işlenişi ölüm olgusuna bakış açımızı etkileyebilmektedir. Seyircilerin ölüm konusunu işleyen filmleri seyretmesi ölümün doğal olarak algılanmasına etki edebileceği gibi ölüm korkusu ile ilgili hafifletici bakış açıları geliştirilmesine de yardımcı olabilmektedir. Bu durum seyircinin filmde yer alan korku ve gerilimin ölümle sonuçlanmasına rağmen fiziksel olarak herhangi bir kayıp yaşamadan hayatına devam edebilme durumuyla açıklanabilir. İnsanüstü bir varlık gibi her şeyi görebilme yanılması, hayat bittikten sonra da yaşamda kalabilme yanılığını da beraberinde getirmektedir.

Film senaristleri, filmlerin izlenirliğini arttırmak için birçok yöntem kullanmaktadır. Ölüm, patlama, korku ve gerilim vb. çatışma öğeleri bunlardan bazılarıdır. Ölüm, bu öğeler içinde sinemada kullanılan en güçlü etkilerden biridir. İnsan veya canlı ölümü, gerçek hayatta olduğu gibi sinemada da sarsıcı, sorgulayıcı ve düşündürücü bir özelliğe sahiptir. Sinemada ölüm konusu ve sorunsalı farklı açılardan ele alınmıştır. Ekseriyetle, ölüm olgusunun anlatılmadığı, işlenmediği konular ise dolaylı-dolaysız, gerçek-gerçeküstü temsiller üzerinden karşımıza çıkabilmektedir. Yaşam varsa ölüm de vardır; ölüm filmin ana konusu olabileceği gibi yan konularından biri de olmaktadır. Pek çok film, ölüm temasını farklı açılardan ele almaktadır. Bu konular ölümcül bir hastalığa yakalanmış bir film karakterinin, hayatı boyunca yapamadığı şeyleri gerçekleştirme arzusunun ele alabileceği gibi, ötenazi isteğinin bir hak mı yoksa ahlaki açıdan karşı çıkılması gereken bir mesele mi olduğu gibi felsefi konulara kadar uzanmaktadır. Ölüm konusuyla ilgili filmlerde hayatta kalma vurgusu filmlerin temel

konusu olabildiği gibi ölümü kabul etmiş film karakterlerinin hayatın her an sonlanabileceği gerçeğiyle yüzleşme hikayeleri de sık sık ele alınmaktadır.

Popüler filmlerde genellikle ölüm olgusu varoluşsal bir sorgulama yerine seyircilerin duygusal bir boşalım yaşamaları üzerinden açıklanabilecek katarsis duygusunun yaşanması üzerinden ele alınmaktadır. Bir başka ifadeyle ölüm olgusuna dair herhangi bir sorgulama yerine ölüm düşüncesinin duygular açısından karşılığı ya da tepkileri üzerinde durulmaktadır. Film karakterlerinin yaşadığı ölüm ile yüzleşme anlarının seyircide bazı duyguları harekete geçirmesi beklenir. Olumlu özellikler barındıran film karakterlerinin kaybı olumsuz olarak nitelendirilebilecek bazı duyguları tetikleyebileceği gibi olumsuz özellikleri barındıran film karakterlerinin ölümü ise birtakım olumlu duyguları tetikleyebilmektedir (Bilis, 2017). Sinemada ölüm teması izleyici için farklı anlamlar yaratmaktadır. Kimi zaman beraberinde rahatlama ya da sevinç gibi duyguların ortaya çıkmasını sağlarken kimi zaman korku ve gerilim gibi duyguları açığa çıkartabilmektedir.

3. *Garip Bir Koleksiyoncu* Filminin Göstergibilimsel Çözümlemeleri

Garip Bir Koleksiyoncu filminin konusu, mezarlıkta bekçi olarak görev yapan Beşir'in varoluş ve ölüm gerçeğini anlamlandırmasına yardımcı olacak bir inanç anlayışının modern bireylerin yaşadıkları sorunlara cevap verebileceği tezi üzerine kuruludur. Kendini dış dünyadan soyutlayan Beşir, mezarda yatan ölümlerle yaşıyorlarmış gibi diyalog ve bağ kurmaktadır. Mezarlığa getirilen ölümlerin ölmeden önceki yaşamlarından kesitlerle şu anki sessiz bir şekilde mezarda yatışlarının ironisi bir arada sunulmaktadır. Beşir, ölüm hakikati karşısında duyarsız kalan topluma anlam vermekte güçlük çeker. Beşir, ailesiyle beraber mezarlıktaki bekçi evinde yaşar. Ancak karısı bu durumdan hiç memnun değildir. Beşir'in orman bekçiliğine geçmesini ister. Zuhal, kocası Beşir'in mezarlık bekçiliğinden dolayı mutsuzdur ve bu yüzden sürekli tatsızlık çıkarır. Yaptığı işten dolayı etrafındaki insanlar tarafından yadırganan Beşir, tayin için karısının isteği üzerine oy verdiği milletvekiliyle görüşmeye gider. Ancak milletvekili daha önce söz vermesine rağmen Beşir'in tayin işini halletmez. Bu duruma çok sinirlenen Beşir'in karısı, kocasını yaptığı işten caydırmak için başka yöntemler dener. Mezarlık bekçisi, inancı olan ve diğer insanlarla olumlu ilişkiler kuran bir model olarak gösterilirken günlük hayat rutinleri içerisinde kenarda kalmış biri olarak temsil edilir. Beşir, günlük hayatta dışlanarak toplum dışına itilir. Beşir'in eşi Zuhal, onun ölümlere bağlılığını bir inanç değeri olarak görmez. Tam tersi Beşir'in yaşadığı durumu ölüm inancına bağlılık olarak değerlendirmek yerine bu durumu akıl sağlığını yitirme işareti olarak yorumlayarak gizliden bir psikolog ile görüşme ayarlar. Psikolog Mecit, mezarlığa giderek Beşir'e yardımcı olmaya çalışır. Beşir ve psikoloğun görüşmeleri sonucunda herhangi bir varlığa inanmayan psikolog, yaşamın anlamsızlığı ile ölümün gerçekliği karşısında insanların çaresizliğini idrak eder. Bu anlayış Beşir'in ölüme olan inancı aracılığıyla, insan hayatında inanç gerekliliğinin keşfedilmesi ile gerçekleşir.

Film, gece vakti, mezarlıkta bulunan sade, gösterişten uzak ve gecekondu gibi bir evin önünde duran bir kadının kapıyı çalmasıyla başlar. Evin kapısını mezarlık bekçisi Beşir açar. Mezarlıkta Beşir'e yardım eden deli bir yetişkini kapıda soran annesine evde olduğunu söyler ve içerden çıkan deli yetişkin annesinin elini tutarak evden ayrılır. Filmin ilerleyen dakikalarında Beşir mezarlıkta birtakım sesler duyar. Bilinmeyen seslerden korkan Beşir hemen duvarda asılı duran tüfeğe sarılarak pencereden birkaç el ateş açar. Silah sesini duyan gece bekçisi Beşir'in kapısını çalar.



Görsel 1: Mezarlar ve Bekçi Evi

Tablo 1.

Gösterge	Nesne	Nesne
Gösteren	Mezarlar	Beşir'in evi
Gösterilen	Ölüm, yalnızlık,	Ölü evi, mezar gibi tek katlı, sade, yalın.

Görsel 1'de mezarlık bekçisinin evi gösterilmektedir. Ev, mezarlık bekçisi Beşir'in yaşamını sürdürdüğü yerdir. Mezarı andıran ev; bahçesiz, balkonsuz, panjursuz, sade ve yalın bir mezarı andırmaktadır. Güvenliğini sağlayan tek kişi ise gece bekçisidir. Kendini koruyacak tek silahı eski bir tüftür. Hırsızların ve sarhoşların zaman zaman saldırısına uğrar.



Görsel 2: Amir ve Memur

Tablo 2.

Gösterge	Nesne	Nesne
Gösteren	Makam masası, şık kıyafet, kalemle yazmak	El pençe, ayakta, baş öne doğru eğik
Gösterilen	Otorite, iktidar, güç sahibi ve üstünlük	Alt sınıf, emir altında olmak, karşı güce karşı eziklik hali

Görsel 2'deki görselde mezarlık bekçisi Beşir'in milletvekili Aşur Bey'den orman bekçiliğine atanmasını talep etmektedir. Atanma talebi için Aşur Beyin makam odasındaki sahnede Beşir'in Aşur Bey karşısına el pençe durması otorite ve iktidar karşısında eziklik halini simgelemektedir. Aşur Bey elindeki kalem ile de talepte bulunan mezar bekçisi Beşir üzerinde hâkim olduğunu göstermektedir. Kalemle yazmak ve makam masası hüküm ve iktidarın kendisinde olduğunu simgelerken, elpençe ve eğik bir başla saygı göstergesi ise alt sınıfı ve ezilmişliği ifade eder.



Görsel 3: Mezar ve Fide

Tablo 3.

Gösterge	Dilsel gösterge	Belirtisel Gösterge
Gösteren	Beşir: Memleketin en iyi cerrahıymış derler, elin çok şifalıymış. Ameliyat edipte iyileştirmedeğin hastan yokmuş. Lâkin o şifalı elini kendin için kullanamadın. Terzi kendi söküğünü dikemezmiş derler atalarımız.	Fidan
Gösterilen	En iyi doktor olmak dahi kişinin ölümden kurtuluşuna mâni olmaz.	Yeni bir başlangıç. Ümit.

Görsel 3'te Beşir, mezarın toprağına fidanı dikerken yatan canlıymış gibi ölüyle ikili bir diyaloga girer. Beşir mezarda yatan ölüye hitaben şöyle der: "Memleketin en iyi cerrahıymış derler, elin çok şifalıymış. Ameliyat edipte iyileştirmedeğin hastan yokmuş. Lâkin o şifalı elini kendin için kullanamadın. Terzi kendi söküğünü dikemezmiş derler atalarımız." Beşir bu ifadelerle ironi yapar. Sağlık alanında önemli başarılarla imza atan bir doktorun ölüm karşısındaki acizliğini, ölüme çaresizce teslim olduğunu, tıbbi ve mesleki bilgisinin kendisine hiçbir fayda sağlamadığını ifade eder.



Görsel 4: Psikolog ve Danışan Görüşme Odası

Tablo 4.

Gösterge	Nesne	Dilsel Gösterge
Gösteren	Kitaplık	Doktor: Kafayı ölüme takmış olmalı. Kısa zamanda tedavi edeceğimi umarım.

Gösterilen	Bilgili kişi. Bilge insan. Önemli bir meslek sahibi. Alanında uzman.	Delilik belirtisi
------------	--	-------------------

Görsel 4'teki görselde Beşir'in eşi Zuhal Psikolog Mecit'e kocasını anlatmaktadır. Kocasının ölümlerle diyalog kurması, tüm gününü ve mesaisini onlara harcaması, dünyevi bir beklenti içinde olmaması, ölümün varlığıyla hayatı anlamsızlaştıran ifadeleri onun gibi düşünmeyen hayatı seven mezarlıkta olmaktan ve her gün ölü ve mezar görmekten sıkılan eşi Zühal, bu sorunun psikolojik bir sorun olduğu kanaatine varır. Eşinin tedavisi için psikolog Mecit'ten destek talebinde bulunur. Psikolog Mecit ise bu aşırılığın bir hasatlık olduğu teşhisine koyar ve tedavi için eşi Zühal'e yardımcı olacağını söyler.



Görsel 5 ve 6 : Kafeste duran keklik ile mezar bekçisinin eşi ve annesi.

Tablo: 5

Gösterge	Nesne	Nesne
Gösteren	Kafesteki keklik	Bekçinin eşi
Gösterilen	Sıkışmışlık, hapis kalmak, esaret.	Kafesteki keklik ile aynı karedeki görüntü kadının mezarlık evinde hapsedildiğini ifade etmektedir.

Görsel 5'teki görselde annesinin ağır hasta olduğunun haberini duyan mezarlık bekçisinin eşi Zuhal keklik kafesiyle birlikte gösterilir. Keklik kendi ırkına ihanet eden bir hayvan olarak bilinir. Annesinin ölüme karşı habersiz ve ilgisiz olması ölüm gerçeği ve öteki hayata karşı ihaneti temsil eder. Kaynanasının kızının doğum sancıları esnasında Beşir'in kendisinden yardım için kapısına gelmesine karşılık, "Ben, . . . oraya (mezarlığa) ha? Gece vakti ölümlerin içine... Ölsün bile gitmem!" der. Bu yanıt karşılıklı Beşir, "Ölsen öyle bir getirirler ki, nereye gideceğini sormazlar bile" cevabını verir. Beşir'in kaynanasının mezarlığa gitmeyi, mezar görmeyi ve ölümlerden kaçınması gizli bir inkâr gerçeğini ortaya koymaktadır. Esra Burcu ve Emel Akalın'ın da belirttiği gibi (s. 45, 2020) "... ölümün inkâr ı tezi, bireyin ölümü bilinçaltında tabulaştırması noktasında psikanalitik teorilerden destek alırken, diğer yandan da bireyin kendi ölümünü inkâr etmesi noktasında varoluşçu felsefeden etkilenmiştir. Yaklaşımın bu felsefeden etkilendiği temel nokta, ölümün aslında varlığı hatırlatmasına ve herkesçe de kesin olmasına rağmen henüz onunla karşılaşmayı reddeden ya da ötelemeye çalışan bir modern insan tipini ifade etmesinde yer almaktadır." "Ölsün bile gitmem" tepkisi anlam çelişkisi içinde, kişinin ölüm karşısında dehşet ve korkusunu göstermektedir. Ölümle yüzleşmek gerçeğini bilinçaltına atarak göz ardı eder.



Görsel 7: Sarık, Cübbe ve Tabut

Tablo: 6

Gösterge	Nesne	Nesne
Gösteren	Cübbe-sarık	Tabut
Gösterilen	İslam dininde imam makamında olan kişi, cenazeyi dini vecibelere göre gömen kişi	Ölü sandığı. İçinde cenaze olduğu varsayılan kutu şeklinde ahşap sanduka.

Görsel 7'de tabutu taşıyan grubun önünde yürüyen başında beyaz bir kavuk, uzun, yakasız ve düğmesiz elbisesiyle cübbe giymiş kişi gösterilmektedir. İslam inancında bu kostümü olan kişi imam unvanına sahiptir. Sarık ve cübbe göstergesi ile dini bir statüye sahip olduğunu göstermektedir. İmam, tabutun önünde yürümesi dini bir önder veya rehberliğe işaret eder. Gruptaki kişilerin omuzlarında ahşap sandukanın ise içinde bir cenaze olduğunu göstermektedir. Beyaz cübbe, beyaz sarık ve tabut göstergeleri dini bir ritüel olan cenaze merasiminin gerçekleşeceğini göstermektedir.



Görsel 8: Baş yana eğik bakış

Tablo: 7

Gösterge	Nesne	Nesne
Gösteren	Başın yana doğru eğik şekli	Şapka, beyaz atkı ve deri ceket
Gösterilen	Kendinden emin, özgüvenli, gözlemleyen, dikkatli.	Varlıklı ve alım gücü yüksek, konforlu, entellektüel.

Görsel 8'de Psikolog Mecit mezarlıkta görünür. Uzaktan mezarlık bekçisi Beşir'i izler. Psikolog, şık ve zengin giyimi, kendin emin yüz ifadesi, başı yan tarafa (sağ ve sol

taraf olabilir) doğru eğikliği, bu hareket karşısındaki çok dikkatli dinlediğini ve ona güven duyduğunu gösterir.



Görsel 9: Yer sofrası Görsel 10: Yemek masası

Tablo: 8

Gösterge	Nesne	Nesne
Gösteren	Yer Sofrası	Yemek Masası
Gösterilen	Yoksulluk, alt sınıf, geleneksel aile	Zenginlik, üst sınıf, modern aile

Yemek hazırlamak, düzenlemek ve servis etmek üretim ve tüketim boyutuyla sosyolojik bir olgudur. Yemek ve yeme pratikleri, inanç ve kültür öğeleriyle önemli bir ilişkisi vardır. Sofra düzeni, kap kaçak ve malzemelerin hem sınıf hem de ekonomik boyutlarına bakan yönünün olduğu söylenebilir. Norbert Elias'ın da belirttiği gibi toplumların geniş zamana yayılan gelişim süreçleri, sosyokültürel alanın dışavurumu ile ilişkilidir. Bu durumun bir göstergesi olarak ele alınabilecek yeme içme alışkanlıkları, ekonomik açıdan farklı kesimler arasındaki çizgiyi belirginleştirmek için eyleme dökülen pratikleri “uygarlık” olarak adlandırmaktadır. Yemek pratikleri sınıf olarak farklılıkların altını çizen olgular arasında önemli bir konumdadır. Bir başka deyişle yemek yeme alışkanlıkları sınıfsal farklılaşmaları görünür kılar (2000). Yemek, yaşamın devamını sağlayan biyolojik bir ihtiyaç olmanın dışında bir kültür ve kimliğin ifade etme aracıdır. Sofra ve yemek adabı aynı zamanda içinde yaşadığı o toplumun ve kültürün bir karşılığıdır. Yer sofrasında yemek kültürü geleneksel aile modelini simgeler. Yemek masası ise modern ve zenginliği simgeler. Yönetmenin iki planı arka arkaya vermesindeki izleyiciye özel bir mesaj içermektedir. İki ev arasındaki dekor ve aksesuar farkı bu kültür ve ekonomik uçurumu da ifade etmektedir.



Görsel 11: Bir Çift Ayakkabı

Tablo: 9

Gösterge	Nesne	Nesne
Gösteren	Yere Doğru Çömelerek Duvara Yaslanmak	Bir Çift Ayakkabı

Gösterilen	Çaresiz Bekleyiş, Tükenmişlik,	Ölüme Yakınlık, Yok Olmak
------------	-----------------------------------	---------------------------

Görsel 11’de üç kişinin yere çömelerek duvara dayanma refleksi, elde olan imkanların tükendiğini, çaresiz bekleyişi ve yaşanan durumda bir tersliğin olduğu izlenimi vermektedir. Giyilmemiş bir ayakkabı ile kişinin ölüme olan yakınlığını anlatır. Ameliyathane önünde giyilmemiş ayakkabı ile arkadaşlarının ölüm-kalım mücadelesini verdiğini anlatılmaktadır.



Görsel 12: Bekçi Beşir’in mobilyaları **Görsel 13:** Hulusi Bey’in Ev Mobilyaları

Tablo: 10

Gösterge	Nesne	Nesne
Gösteren	Beşir’in Ev Eşyası ve Mobilyaları: Kırsal kültüre ait, sedir, yer yatağı, yer sofrası, dar odalar	Dünürü Hulusi Bey’in Ev Eşyası ve Mobilyaları: Lüks ahşap oymalı koltuk takımı, geniş salon, çift banyo, geniş odalar, televizyon, antika aksesuarlar
Gösterilen	Düşük gelir, memur maaşlı. Yoksul aile. Statü, geleneksellik, sosyo-ekonomik düzey	Yüksek gelir, modern, standartların çok üstünde bir yaşam. Zengin aile. Kalite, dayanıklılık, soyluluk.

Görsel 12 ve 13’te Beşir’in ev eşyaları ile Dünürü Hulusi Bey’in ev eşyaları arasındaki nitelik farkları göze çarpmaktadır. Beşir’in ev içi eşyaları, dünyevi hayata önem vermediğinin, ölüme kendini her an hazır olarak gördüğünden lüks bir yaşam tarzından uzaklaştığını göstermektedir. Dünürünün ev mobilyaları ise konforlu ve zengin yaşam biçimiyle uzun süre yaşayacağı, ölümü uzak bir ihtimal olarak gördüğünü ifade etmektedir. Baudrillard’a göre toplumsal hiyerarşiler içerisinde yukarı doğru ilerledikçe daha çağdaş eşyalar seçilerek, açık renklere yöneldiğini belirtir. Beşir’in evin eşyalarında kullandığı renk ve dekorlar gelenekselliği çağrıştırırken, Hulusi Bey’in evinin renk tonları ise modern ve çağdaşlığı ifade etmektedir. Baudrillard’a göre eşyaların tüketilişi biçimi gereksinimler dahilinde gerçekleşmez. Hiyerarşiye dayanan ve kıdem sırasına göre belirlenen yapılar, sosyal statü anlayışıyla bağlantılı hayat tarzları sunar. Veblen ise tüketimin ihtiyaçlar dahilinde gerçekleşmediğini ifade ederek, mülkiyet ilişkileri sonucunda sahip olmak neticesinde meydana gelen zenginlik belirtilerinin kişilere saygınlık getirdiğini ifade ederek bu durumun adil olmadığını belirtir (Veblen, 2014) Ailelerin ekonomik seviyesi ve kültür göstergeleri kullandıkları ev eşyaları ile anlatılmaktadır. Mekân, giyim ve ev eşyası kültür, statü, prestij ve ekonomik göstergeleri işaret eden önemli etkenlerdir



Görsel 14: Psikolog Mecit sızmış durumda.

Tablo: 11

Gösterge	Nesne	İnsan
Gösteren	Yeşil ve turuncu üç şişe	Koltukta uyuyan Psikolog Mecit
Gösterilen	Şişelerin içinde alkol olduğunu gösterir.	Aldığı alkolden kaynaklı uyumaktadır.

Yakınları tarafından Beşir'in ölüm ile kurduğu bağ, ölüme olan yüksek inancı bir delilik göstergesi olarak görülür. Eşi Zuhal'ın vesilesiyle, Psikolog Mecit, Beşir'e yardımcı olmak için çalıştığı yere ziyaretler gerçekleştirir. Psikoloğun Beşir ile görüşmeleri sonucunda aralarında geçen diyaloglarda, yaşamın anlamsızlığı ile ölümün gerçekliği karşısında kendisinin çaresizliğini farkederek. Gözünün görmediği şeye inanmadığını söyleyen psikolog, bekçinin sunduğu mantık ve deliller ile varoluşsal sancılar çekmeye başlar. Ölümü kendisine uyarlamaktan kaçınan Mecit, mezarlıkta gördüğü cenazeler, bekçiyle kurdukları diyaloglardaki anlam ve derinlikler karşısında boşluğa düşer. Psikolog Mecit, cevap vermekte aciz kaldığı sorular karşısında düşünsel sancılar çeker. Günlük yaşamında sıradan olarak kullandığı alkol artık kendisine keyif vermek yerine düşünceleri unutturmaya çalışan bir uyuşturucu yerini alır. Kullandığı alkol gün içinde aldığı birkaç yudumluk bir içki olmaktan çıkarak çektiği varoluşsal sancuları bir süreliğine de olsa unutturma amacı olarak tüketilmektedir. Mine Mangır, Neriman Aral ve Gülen Baran'ın da ifade ettiği gibi davranışçı perspektif alkol bağımlılığını edimsel bir davranış olarak ele alır. Bu edimin kazanımında geçmiş yaşantıların adeta bir pekiştirici görevi gören zorlayıcı etkileri açığa çıkar. Geçmiş yaşamlardaki zorlanmalar kendini kanıtlamak ile ilgili eylemler olabileceği gibi daha kolay sosyalleşmek için alkol kullanımı ya da psikolojik gerginliklerin azaltılması için benzer durumlara başvurma gibi sebepler olabilir (1992:27). Bireyler yüksek miktarda alkol alarak bu boşluğu kapatmaya çalışır. Alkol bağımlılık yapan bir madde olduğu gibi aşılabilir sorunların altında ezilen insanlar için bir kaçış olarak da değerlendirilmektedir.

4. Garip Bir Koleksiyoncu'nun Ölümün İnkâr Tezi Bağlamında Çözümlemeleri

4.1. Ölüm Kaygısı Örneği: Aşur Beyin Yaverinin Tepkisi

Ölüm olgusu, kaygısı korkusu vb. davranışlar hakkında birçok araştırmacı çeşitli yaklaşımlar öne sürmüşlerdir. Bu yaklaşımlar her dönemde farklı açılar ve analizlerle yeni bir bakış açısının kazanılmasına etki etmiştir. Psikanalitik teoriyi ele alan Freud, ölüm kaygısının ortaya çıkışında oidipal çatışmalarla beraber ayrılığa dair kaygıların birleşmesinden meydana gelen suçluluk duygusuyla ilgili düşüncelerden ortaya çıktığını belirtmiştir. Üstbenliğimizin yaşamış olduğu birincil kaygılardan birinin ölüm kaygısıdır.

Bunlardan yola çıkarak ölüm kaygısının, psikopatolojiyle beraber psikosomatik hastalıkların ortaya çıkmasında etkilidir (Freud, 1992). Freud'un belirttiği üzere davranışların arka planında geçmiş yaşantıların etkisi vardır. Ölümün yaşanacak olması kişilerin davranışlarını etkilememektedir (Wahl, 1959). Araştırmacılar Freud'u bireysel ölüm kaygıları sebebiyle, ölüm konusunu göz ardı ettiğinin üzerinde durmuşlardır.

Jung'a göre ölüme dair kaygıların ardında yaşamakla ilgili korkularla ilişkili olabileceği belirtilmiştir. Ölüme dair korkuların özünde yaşamaktan korkmaktan korkmakla ilişkilendiği ve ölümden korkmanın yaşamaktan korkma anlamı taşıdığı belirtilmiştir. Kaygısının altında yaşama korkusunun olduğunu ve ölümden korkan kişinin aslında yaşamaktan korktuğunu düşünmüştür (Jung, 1997). Horney'ye (1980) göreyse bireyler, yaşantılarındaki olumsuzlukların sonucunda ölüme istek duyabilmektedirler. Bu isteğin ölüm korkusuyla birleşmesi sonucunda kişi tarafından nedeni belirsiz bir kaygının ortaya çıktığı ifade edilmiştir. İnsan, kesin ve mutlak bir bilgi olan ölüm gibi bir olgu karşısında bile kaygı yaşamaktan geri durmamaktadır. Kaygı veya korku farklı tanım ve kavramlar olsa bile her iki duygu birbiriyle benzerlikler taşır. Yaver'in "mezarda sen mi yatacaksın?" sorusu karşısında birdenbire irkilmesi bu korku ve kaygıyı göstermektedir.



Görsel 15 Görsel 16

Görsel 15 ile 16'da Bekçi Beşir ile Milletvekili Aşur Bey'in yaveri arasındaki geçen diyalog aşağıdaki gibidir.

Yaver: Selamun aleykum

Beşir: Aleykum selam

Yaver: Görevli siz misiniz?

Beşir: Evet efendim buyrun.

Yaver: Milletvekilimiz Aşur Bey vefat etmişler. Cenaze Ankara'dan buraya gelecek.

Beşir: Benim ne gibi bir yardım olabilir efendim.

Yaver: Kazılmış mezar var mı?

Beşir: İki mezar her zaman hazır bulunur efendim. Birisi kendim için diğeri gelecek ölü için. Eğer ölü gelir de biri dolarsa bir daha kazarım. İki çukuru her zaman hazır bulundururum. 22 yıldır bu böyle efendim.

Yaver: Tamam anladık anladık. Görebilir miyim acaba?

Beşir: Tabiki efendim görebilirsiniz. Siz mi yatacaksınız.

Yaver: Ağzınızdan yel alsın yatacak olan Aşur Bey.

Beşir: Ee... o zaman yatacak olan kendisi baksın efendim. Sizin beğendiğiniz yeri belki o beğenmeyebilir.

Yaver: Ne diyorsun be adam ölü biri nasıl görsün yatacak yeri nasıl beğensin?

Beşir: Göremeyeceğine göre iyinin kötünün ne anlamı var efendim ha orası ha şurası hepsinin ölçüsü aynı 80 cm eni iki metre boyu bir metre derinliği buyrun göstereyim buyrun.

Görsel 15 ile 16'da Bekçi Beşir ile Milletvekili Aşur Bey'in yaveri arasındaki geçen diyalogda dilsel ve görüntüsel göstergeler incelendiğinde, kravat, fötr şapka, atkı ve takım elbise kıyafetiyle gelen kişinin önemli ve zengin biri olduğuna işaret eder. Palto, şapka, kravat, takım elbise ve kendinden emin adımlarla yürüyüşü sıradan olmayan bir kimse hakkında önemli ipuçlarıdır. Beşir'e doğru emin adımlarla kolunu sallaya sallaya gelen kişi ölen milletvekilinin defnedilecek yerin özel ve ayrıcalıklı bir konumda olması için mezar yerini kontrol etmekle görevlendirilmiştir. Mezar yerini kontrol etmeye gelen yaverin ölen milletvekilinin imtiyaz sahibi ve farklılığının mezar yerinde de ayrıcalıklı ve görünür hale gelmesini istemektedir. Bekçi Beşir'in mezar yerini kontrol etmeye gelen yavere siz mi yatacağınız sorusunu üzerine dehşet ve korku içinde birden "ağzından yel alsın yatacak ölen Aşur Bey" demesi ölümlü olduğu gerçeğini yok saymıştır. Ölüm korkusu (tanatofobi) korkular, kaygılar vb. psikolojik birtakım sorunlara yol açmaktadır. Toplum arasında kullanılan bazı klişe deyimler bu kaygı ve korkunun aynı zamanda bir tezahürüdür. "Allah geçinden versin", "Allah korusun", "Azrail unutsun seni" gibi sözler kişinin ölümü uzak bir ihtimal olarak görme isteğiyle rahatlamaya çalışmaktadır. Ölüm korkusu ve ölüm kaygısı kavramları birbirine benzer gibi görünse de anlam olarak birbirinden ayrılmaktadır. Karacanın da belirttiği gibi ölüm kaygısı ve korkusu arasında bazı ayrımlar vardır. Ölüme dair kaygılar yok olma kaygılarıyla ilgiliyken ölüme dair korkular ise ölüm olgusunun korkutuculuğuyla ilişkilidir ve korkular kaygılara göre daha somuttur (Karaca, 2000). Ölüm, varlığı yok olma korkuları veya kaygılarına iterek bedensel ve ruhsal rahatsızlıklara yol açabilmektedir. Yaver, mezar bekçisi Beşir'in soruları ile her varlık için kati olan bir olgu olan ölümü inkâr eğilimi taşımakta ve ölümden kaçmaktadır. Milletvekili Aşur Bey için mezar hazırlığı yapmakta gayet rahat davranışlar sergilerken kendisi için olabilecek bir ihtimale karşı sert tepki vermesi kabullenmeme eğilimini açığa çıkarmaktadır.



Görsel 17

4.2. Psikolog Mecit'in Ölümü İnkâr Eğilimi ve Ölümle Yüzleşmesi

Psikolog Mecit, konforlu ve seküler bir yaşam sürdürür. Maddi bir kaygı yaşamaz. Her hastayı tedavi edebilecek kadar mesleki bilgisine güvenen bir psikologdur. Beşir'in eşi Zuhal, Psikolog Mecit'le eşinin normal insanlar gibi davranmadığını, ölümden sıkça bahsettiğini ve bunun bir hastalık kaygısı taşıyabileceği korkusunu yaşar. Tedavisi için

Psikolog Mecit'ten yardım ister. Psikolog, delilik davranışları olduğu varsayılan Bekçi Beşir'i tedavi etmek için sık sık mezarlığa ziyarete gider. Beşir'e normal bir danışan gibi yardımcı olabileceğini sanan Psikolog Mecit, Bekçi Beşir'in mantıklı delilleri karşısında kendisiyle iç muhasebeye girer. Psikolog, yardımcı olmak için gittiği kişinin kendisine yardım ettiğini anlar. Tanrının varlığı gibi gözle görülmeyen metafizik kabulleri akıl dışı gören Psikolog Mecit Bekçi Beşir'in ölüm inancını göstermesi sayesinde insanların aslında çaresiz olduğunu ve çaresizliklerine çözüm önerisi olarak yaratıcının var olması gerektiğini anlar. Görsel 17'de Psikolog Mecit bu şoku anlamlandırmaya çalışmaktadır. Ölüm gerçeği, iç dünyasında yeni arayışları ve çözümleri getirir. Sıradan bir danışan olarak gördüğü Beşir'in verdiği cevaplar büyük bir etki yaratmıştır. Hayattan aldığı zevkler, mutlu yaşam tablosu, ulaştığı kariyer gibi şeylerin artık onun için bir şey ifade etmediğini gösteren davranışlar sergiler. Psikolog Mecit, ömrü boyunca ölümle bu kadar yüzleşmemiş ve inançsızlığını sorgulamamıştır. Bir mezarlık bekçisininin maddi yokluklara rağmen dünyaya ilgi göstermemesi, psikoloğun zihin dünyasında önemli değişimlere yol açmıştır.



Görsel 18

Mezarlıkta cenaze törenine katılım sayısı ölen kişinin nüfuzu ile doğru orantılıdır. Yüksek katılım; ölen kişinin saygın, itibarlı, kabul görmüş ve statü sahibi olduğunun göstergeleridir. Durkheim pozitivist sosyolojik yaklaşım doğrultusunda yapısal-işlevselci bakış açısıyla ölümü toplumsal yapıların sürdürülebilmesi üzerinden değerlendirir. Bu bağlamda ölüm toplumsal yapıları bir araya getirerek, sosyal dayanışmayı sağlamak açısından önemli bir rol üstlenir. (Burcu ve Akalın, 2008, s. 40). Cenaze merasimi her toplum ve kültürde farklı karşılıklar bulmaktadır. Toplum ortak değerler etrafında bütünleşerek bir kültürü ortaya çıkarır. Cenaze törenleri dini bir ritüel dışında toplumsal dayanışmaya katkı sağladığı da görülmektedir. Cenaze törenlerine katılım sayısı kişinin toplum içindeki statüsü ile doğru orantılı olduğunu söyleyebiliriz. Aşur Bey'in cenazesine yoğun katılımı, toplum içinde ayrıcalıklı bir kişi olduğunun önemli bir göstergesidir. Aşur Bey'in ölümü sonrası, mezarlığa yakınları ve sevenlerinin yoğun katılımının başlıca nedeni imtiyaz sahibi bir kişi olmasıyla açıklanabilir.

4.3. Beşir'in Ölüm Gerçeğini Kabullenme Teslimiyeti



Görsel 19 Görsel 20

Zuhal: Beşir bak Hulusi Bey ne diyor!

Beşir: Ne diyor?

Hulusi Bey: Tayinini yaptırдыm Beşir Efendi. Orman Bekçisi oldun. Hemen toparlanmaya bak. İki güne kadar tayin emrin gelir.

Beşir: Ben buradan ayrılamam dünür. Hem insan bir daha geri geleceği yerden gitmemeli demi?

Hulusi Bey dünürü Mezarlık Bekçisi Beşir'e orman bekçisi olduğunun müjdesini verir. Artık orman bekçisi olarak görevine devam edeceğini söyler. Beşir, orman bekçisi görevi haberinden pek memnun olmadığını üstü kapalı ifadelerle belli eder. Kendisinin her an öleceğine o kadar inanmıştır ki kısa süreli bir veda ile tekrar getirileceği yerden ayrılmak istemez. Toplumun unuttuğu ölüm gerçeğini Beşir her an yaşayarak hatırlamaktadır. Beşir, yaşadığı toplumda ciddi uyum sorunları yaşamaktadır. Toplumun arzusuyla istediğini kendisi redderken, toplumun reddedişini ise sevinçle karşılamaktadır. İnsan yaratılış gereği sonsuza kadar yaşama eğilimi gösterebilmektedir. Ölümün bir son ve yok olma düşüncesi kişide ruhsal bunalımları da beraberinde getirebilmektedir. Ama Beşir bunun tam aksi ölümü, yaşamının yerine tercih ettiğini ifade etmektedir. Mezarlık bekçisi görevini devam ettirme kararı bunun bir göstergesidir. Varoluş felsefesinde ölüme dair kabullenme ile ilgili görüşler sıklıkla karşımıza çıkar. Bazı görüşler yaşamı sürdürmedeki ana nedenin ölüm olduğunu ifade ederken bazı görüşlerse ölüme doğru ilerlemenin biyolojik olarak sonlanmayı ifade etmediğini, aslında ölüm olgusunun var oluşa tehdit olarak idrak edildiğini belirtir. Ölüm olgusunu kabullenebilmek psikolojik olarak sağlıklı olmakla ilişkilendirilir. Ölümlülük ve hiçlik olgusu ile yüzleşebilmek, ölümsüzlük yanılsamasının ötesine geçmeyi mümkün kalır. Birey her ne kadar ölümsüzlüğe dair yanılgılar içerisinde olursa olsun özünde ölümlü olduğunu bildiği için psikolojik açıdan bazı sorunlar yaşayabilmektedir (Hökelekli, 2008). Bekçi Beşir filmde ölüm gerçeğini kabullenmiş bir karakter olarak öne çıkmaktadır. Filmin ilerleyen dakikalarında bir sahnede eşi kendisini terk edeceğini söyler ve "Ölülülerle baş başa kal" diyerek ayrılır. Bekçi Beşir ise "ben kalmayalım benim yerim burası çünkü" diyerek gerçek burası eni sonunda herkes tekrar buraya geri dönecek anlayışıyla ölümü yaşarken kabullenmektedir. Kişinin inanç sistemi ya da ideolojisi ölüm olumlu olarak algılamada bazı farklılıkları ortaya çıkarabilir. "Dini inancı kuvvetli olan kişiler ölümü Tanrı'yla kucaklaşmak olarak görüp bundan memnuniyet duyabilmektedir" (Balein, 2009, s. 256). Beşir'in inançlı olması içinde bulunduğu durumda onu en çok rahatlatan özelliklerden biri olarak öne çıkar. Filmde ölümlü baş etme stratejileri, inanç ya da inançsızlık ikilemi üzerinden yansıtılmaktadır ve ölüm duygusu ile baş edebilmek için inanç sistemi bir çözüm önerisi olarak sunulmaktadır.

4.4. Bekçi Beşir'in Eşi Zuhal'in Ölümün İnkâr Eğilimi: Ölümü Erteleme

Ölümü karşılama, ölüm düşüncesi ve ölüm-toplum-birey ilişkisi, ilkel ve modern toplumlara göre farklılıklar göstermektedir. Ölüme dair yaklaşımlar kültürden kültüre farklılık gösterdiği gibi kişiden kişiye de farklılık göstermektedir. Ölümün hayattan kurtulmak ya da yeni bir başlangıç gibi anlamları olabileceği gibi ceza ya da günahların hesabını ödeme gibi anlamları da olabilmektedir. Dini açıdan bakıldığında inanç sisteminin bireyler üzerinde rahatlatıcı bir etkisi olduğu söylenebilir. İkel toplumlar ölümle iç içe bir yaşam ve yaşamın bir ritüeli olarak ölümü karşılarken, modern toplumlar onu yaşamın dışına çıkarmıştır. Bauman'a göre modern yaşamlarda, toplumların ölümler ile kurduğu ilişki değişmiştir. Bu değişim ölümlerin öteki olarak adlandırılmasıdır (akt. Seale 1998, s. 53). Modern yaşam tezahürleri ölümü bir dışlama pratiği olarak ele almaktadır. Bauman, modern zamanlarda bireylerin ölümü düşünemeyeceklerini, dolayısıyla da ölüme dair düşünme biçimlerinin başından itibaren ölümün reddedilmesinin kabul edildiğinin göstergesi olduğunu ifade eder (2000). Aşağıdaki görselde Zuhal ve Beşir'in arasında geçen diyalogda ölümü erteleme ifadeleri açık bir şekilde anlaşılmaktadır.



Görsel 21

Zuhal: İnsan biraz etrafına bakar. Elalem bakar. Elalemin ne yaptığına bakar.

Beşir: Ne yaparmış elalem?

Zuhal: Ne yaparmış elalem. Herkes işinde gücünde ticaretinde takıp takışırıyor, yiyip içip hayatını yaşıyor.

Beşir: Hı... Buraya gelecekleri akıllarına bile gelmiyor demi?

Zuhal: Gelmez olur mu. Tabiki geliyor. El akıllı her şeyi zamanında yapıyor. Yaşlanınca bir başladı mı oruç, namaz bir de hac bitiriyor işi.

Beşir: Yemek tarifi gibi. On dakika da hazır desene.

Modern yaşamda toplumsal etkileşim kişilerin algı dünyasında önemli etkiler yaratmaktadır. Konforlu ve lüks yaşamda sahip olma modern toplumlarda bir yarış haline dönüşmüştür. Daha fazlasına daha lüksüme daha iyisine ve her şeye sahip olma arzusu içinde daha fazla çalışarak ve ölümü erteleyerek bu isteklerin gerçekleşebileceğine inanılmaktadır. Zuhal karakterinin "elaleme bak" ifadesi bu toplumsal etkileşimin etkisini göstermektedir. Modern hayat; ölüm-birey, ölüm-toplum ilişkisinde, modern yaşam akışı içinde ölümden kaçınarak dünyevi imkanlardan ve zevklerden faydalanmayı öncelikler arasına koyarak ölümü ertelemeye ve ötelemeye çalışmaktadır.

Zuhal, ölüm gereceğine eşi Beşir gibi bakmamaktadır. Bu düşüncenin ardında ölümün uzun bir zaman diliminde sonra gerçekleşebileceği inancı yatmaktadır. Zuhal hayattan zevk almayı, gönlünce yaşamayı herkes gibi eğlenmeyi bir akıllılık örneği olarak

görmektedir. Zuhâl, ölümün belli bir yaş aralığında gerçekleştiğini ifade ederek bunu ertelemektedir.

4.5. Bekçi Beşir'in Mezarlıkta Okuduğu Ölüm Manifestosu

Ölümlle yaşamayı bir yaşam tarzı haline getiren Mezarlık Bekçisi Beşir, ölümü içselleştirerek her an ölecekmiş gibi bir yaşam sürdürmektedir. Beşir, mezarlara çiçek ekmek, cenaze defnetmek, mezarlığı korumak gibi asli görevlerinin yanı sıra insanlara ve topluma ölümsüzlük hissine kapılmış olduğu gerçeğini ve ölümü hatırlatmaktadır. Nereye gidilirse gidilsin dönüşün tekrar mezarlık olacağını hatırlatmak, ölüm sonrası yeni hayata hazırlık için dini telkinlerde bulunma görevini daha öncelikli bir görev olarak görmektedir. Beşir, çevresinde yaşayan insanların başta ailesi olmak üzere kendi yaşam biçimiyle aynı ve uyumlu olmadığından şikâyet etmektedir. Aşırı bir şekilde ölümü gündelik yaşamın her alanında canlı tutmak, dünyevi arzulardan soyutlanmak, ölümlere bağlılık, ölümlerle konuşmak, tüm zamanını onlara ayırmak akıl sağlığının yerinde olmadığı belirtileri olarak görülmektedir. Eşi Zuhâl, gizlice tuttuğu psikologla onu bu histeriden kurtarmaya, tedavi etmeye çalışır. Psikolog Mecit, mezarlık bekçisinin tedavisi için mezarlığa sık sık ziyarete gelir. Psikolog, Beşir'in hayatı ve ölümü yorumlama öğretileri karşısında şaşkınlığa uğrar. Psikolog, ölümü bu denli hayatın iliklerine kadar indirmiş, dünyanın lezzetlerine yüz çevirmiş Beşir'den çok şey öğrenmiştir. Psikoloğun Beşir'le tanışmadan önce din, Tanrının varlığı ve ölüm gibi metafizik konulara olan şüpheli yaklaşımı değişmiş, insanın acizliği ve Tanrının gerekliliği gerçeğini keşfetmeye başlamıştır. Eşi Zuhâl ve Dünürü Hulusi Bey ile birlikte Mezarlık bekçiliğinden ayrılmak istemeyen Beşir'in akıl hastanesine yatırılacak bir neden olarak gizli bir plan hazırlamaktadırlar. Beşir, oğlunun düğününe gelenlerin kendilerinden geçerek eğlenmelerine tahammül edememektedir. Gerçekler karşısında gözünü kapatmış toplulukla birlikte olmaktan rahatsızlık duyarak mezarlığa koşar. Düğün salonundan çıkan Beşir'in hemen arkasından psikolog da kendisini takip eder. Beşir mezarlığa gelir ve haykırarak ölümlere yüksek bir sesle seslenir.



Görsel 23

"...Bakmayın üzerinize kapanıp döktükleri gözyaşlarına daha mezarlık duvarını çıkmadan kuruyuverir gözlerindeki yaşlar. Ağlarken gülüverirler ölenle ölmümez diyerek. Hiç olmadık yerde çene çalıp saatlerce zaman öldürürler de size bir Fatıha gönderecek kadar zaman bulamazlar. Bu toprağın üstü varsa bir de altı vardır derler de bazen altını düşünmeye de hiç yanaşmazlar nedense. Sizler bu duvarın içinde kopmasını beklerken kıyametin onlar duvarın dışında ölümsüzlüğün sırrının bulunmasını beklerler. Üç günlük seyahatte bile valizlerini tıka basa doldurup hazırlık yaparlar da bu kaç gün belli olmayan seyahatleri için hazırlık yapmaya bile gerek görmezler... Allah aşkına 22 yıldır şu

duvarların içine kimler geldi bir bilsen. Hepsinin Görsellerini biriktirip albüm yaptım. Hani şu garip bir koleksiyon dediğin. Adlarını yazdım, ne iş yaptıklarını yazdım. Nasıl öldüklerini yazdım. Neden mi? Bu Garip Koleksiyonları karıştıranlar gerçeği görsünler diye. Görsünler de ölüm diye bir sona, ölüm diye bir başlangıca hazırlıklı olsunlar. Ölüm. Ölüm ufuktaki bir çizgidir Doktor. Bu çizginin görünen tarafıdır baktığımız, ben ise görünmeyen tarafına..." Film, Beşir ve Mecit'in mezarlar arasında yürürken seyircileri doruk noktasında sonlanır. Filmin yönetmeni hüznü, coşkulu ve kesintisiz diyaloglarının hemen ardından beklemedik bir anda kapanışı ölümün hazırlık yapılmadan hayatının sonlanacağına dair bir gönderme olarak yorumlanabilir.

Sonuç

Çalışmada filmde yer alan dilsel ve belirtisel göstergeler yönetmenin tercihleri doğrultusunda belirli bir amaca hizmet ettiği görülmektedir. Filmde yer alan görseller bir yandan ölümü erteleme ve çağdaş yaşamda ölümü yok saymak üzerinden kurgulanırken diğer yandan ölümü kabullenme ve ölümü hayatın bir gerçeği olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda belirlenen sahneler toplumsal ikili zıtlıklar ya da bir başka ifadeyle dikotomi üzerine kurulmuştur. Bu zıtlıklar geleneksel ve çağdaş, kent kültürü ve kırsal kültür, eğitilmiş ve eğitimsiz bireyler, zenginlik ve fakirlik gibi kısacası ölüm ve yaşam temalarının birbirinin zıddı olarak sunulması üzerinden filmde yer almıştır.

Her başlangıç bir sonla, her doğum bir ölümle sonuçlanması kaçınılmaz bir gerçektir. Ölümlülük ve ölümsüzlük insanlığın kendi iç dünyasında iç içe yaşadığı karmaşık ve içsel bir olgudur. Hayatın sonlanması, kişinin sevdiklerinden isteksiz ayrılığı ve bilinmeyen bir boyuta yolculuk etmesi gibi nedenler bireyleri ürküterek ölümün yadırganmasına sebep olmuştur. Dinler, kültürel yapılar ve gelenekler ölüm ve ölüm sonrası tanımlama ve anlaşılmasında destekleyici bakış açıları sunmaktadır. Bu bakış açıları ölümü yeni bir hayata geçişte boyut değiştirme olarak ifade etmektedir.

İnsan hayatının belli bir süresi olması dolayısıyla, ölümsüzlük arayışı insanın her çağda araştırma konusu olmasına rağmen çaresi bulunamayan bir olgu olarak kabul edilmiştir. Hiç ölmeyecek gibi yaşama arzusu, konfor, her daim dünyanın nimetleri içinde kalma isteğinin modern insanın ulaşmak istediği amaçlar arasında yer aldığı söylenebilir. Kolektif bir şekilde var olan ölümü inkâr algısı, bireyi ölüm gerçeğini düşünmekten alıkoymuştur. Filmde Beşir'in toplumdan dışlanmışlık ve itilmişliği ölümü inkâr tezi ile örtüşmektedir. Bireysel olarak ölümü içselleştirme bir dışlama pratiği olarak teşhis edilebilmektedir. Ayrıca Zuhal, Zuhal'in Annesi, Aşur Beyin Yaveri, Hulusi Bey ve Psikolog Mecit'in filmde yer alan dilsel ve belirtisel temsilleri ölümü kabullenme yerine maskeleyme ve bastırma yöntemlerinin kullanılmasıyla inkâr eğilimi ortaya koymuşlardır. Ölüm kaygısı, ölüm korkusu ve ölümü inkâr kavramları benzerlik gösterse de farklı tanımlar içermektedir. Nedenleri hakkında ortak bir görüşe varılamamıştır. Bu olgular içerisinde modern toplumlarda sıkça rastladığımız bir inkâr eğilimi söz konusudur. Sağlıklı yaşam, yaşlanmaya karşı alınan önlemler ve uzun yaşama arayışları ölümü tabulaştırarak gizli bir inkâr eğilimi taşımaktadır.

Kaynakça

- Aiken, Lewis R., (1991). *Dying, Death, and Bereavement*. Massachusetts; Pepperdine University.
- Andrew, J. D. (2000). *Sinema Kuramları*. (Çev. İ. Şener.) İstanbul: İzdüşüm Yayınları.
- Bağder, D. Ö. (1999). Sinema Göstergebilimi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 142-152.

- Balein, G. N. (2009). Factors Associated with Good Death. *Asian Bioethics Review*, 1 (3), 252-258.
- Baudrillard J. (2009). *Gösterge Ekonomi Politiği Hakkında Bir Eleştiri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Bauman, Z, (2012). *Ölümlülük, Ölümsüzlük ve Diğer Hayat Stratejileri*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bilis, A. E. (2017). Tarihsel Süreçte Ölüm Algısı ve Sinemada Ölüm: "The Bucket List" Filmi Örneği. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(1), 296-312.
- Burcu, E. & Akalın, E. (2008). Ölüm Olgusu Üzerine Sosyolojik Tartışmalar. *Türkiyat Araştırmaları*, (8), 29-54.
- Büker, S. (2010). *Sinemada Anlam Yaratma*. İstanbul: Hayalbaz Kitap.
- E. Becker. (2019). *The Denial of Death*. Free Press. New York
- Elias, N. (2000). *Uygarlık Süreci Cilt 1*. (Çev. E. Ateşman) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Freud, S. (1992). Endişe. (Çev. L. Özcengiz.) İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Gorer, J. (1955). *Death, Grief and Mourning in Contemporary Britain*. G. Gorer (Ed.), *The Pornography of Death* (ss. 169-175) içinde. London: Cresset Press.
- Hökelekli, H. (2008). *Ölüm, Ölüm Ötesi Psikolojisi ve Din*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Karaca F. (2000). *Ölüm Psikolojisi*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Karaca K (2008). Din ile Sinema, *Genç Yaklaşım Dergisi*, (51), 48-49.
- Mangır, M., Aral, N., & Baran, G. (1992). *Yurtlarda Kalan Üniversite Öğrencilerinin Sigara ve Alkol Kullanımlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Monaco, J. (2000). *Bir Film Nasıl Okunur?* (E. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Oğlak Yayıncılık.
- Pecchinenda, G. (2007). The Genome and the Imaginary: Notes on the Sociology of Death and the Culture of Immortality. *International Review of Sociology*, 17 (1), 167-185
- Veblen, T. (2007). *The Theory of the Leisure Class*. 1899. Edited by Martha Banta.
- Wahl, C. W. (1959). *The Fear of Death in: The Meaning of Death* ed. H. Feifel.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1585-1601.
|| Geliş Tarihi-Received: 13.09.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 15.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1359627

Cumhuriyetin Yüzüncü Yılında Eğitim: 2023 Ak Parti Seçim Beyannamesinde Yer Alan Eğitim Konulu Vaatlere İlişkin Bir Değerlendirme

Education in the Centenary of the Republic: An Assessment of the Educational Promises in the 2023 AK Party Election Manifesto

Davut GÜREL*

Öz

Bu çalışmanın amacı, Ak Parti 2023 Seçim Beyannamesinde yer verilen eğitime ilişkin hedeflerin daha önceki seçim dönemlerine ait Ak Parti seçim beyannameleriyle karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu amaçla nitel araştırma yöntemine bağlı olarak doküman incelemesinin kullanıldığı bu çalışmada temel veri kaynağı olarak 2002, 2007, 2011, 2015, 2018 ve 2023 Ak Parti seçim beyannameleri kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre 2023 Seçim Beyannamesinin daha önceki seçim beyannamelerinde yer verilen vaatlerden bir kısmını içerdiği, genel olarak tüm kademelerde eğitimde niteliğin ve uluslararası alanda başarının artırılmasının hedeflendiği, 2023 dönemi için okul öncesi dönem ve ilköğretim kademeleri ile ilgili vaatlerin çok sınırlı kaldığı, lise kademesi için meslek eğitimlerinin, piyasa ihtiyaçlarının gözetildiği, yükseköğretimde farklı kurumlarla işbirliğinin, uluslararası sıralamalarda başarı elde etmenin ve uluslararasılaşmanın öne çıktığı görülmüştür. Hayat boyu öğrenmede dijitalleşme becerilerine, dezavantajlı grupların eğitiminde fırsat eşitliğinin sağlanmasına, öğrenme ortamlarının teknoloji ile desteklenmesine, eğitimde dijitalleşme ve yapay zekaya ayrıca yer verildiği görülmüştür. Müfredat konusunda çağın gereklerine göre değişikliklerin yapılmaya ve öğretmen niteliklerinin artırılması için ihtiyaç duyulan eğitimlere devam edileceği ifade edilmiştir. 2023 seçim beyannamesi genel olarak değerlendirildiğinde eğitim konusuna günümüz dünyası ve ülke ihtiyaçlarının gözetilerek yaklaşıldığı, hedeflerin eğitimin geleceği ile ilgili umut vaat etse de zayıf yönlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Adalet ve Kalkınma Partisi, Ak Parti, 2023 Seçim beyannamesi.

Abstract

This study aims to conduct a comparative analysis of the educational objectives outlined in the AK Party (Justice and Development Party) 2023 Election Manifesto compared to the AK Party's election manifestos from previous election cycles. This research relies on qualitative research methods and primarily utilizes document analysis. The AK Party election manifestos from the years 2002, 2007, 2011, 2015, 2018, and 2023 serve as the fundamental data sources for this study. The study's findings reveal that the 2023 Election Manifesto incorporates certain promises made in previous election manifestos. In general, there is an emphasis on enhancing the quality of education and increasing international success at all educational levels.

* Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D., e-posta: gureldavut@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2309-9202.

However, the commitments related to early childhood and primary education for the year 2023 are rather limited. At the senior high school level, it is noted that vocational training programs are designed according to market needs. Furthermore, the manifesto underscores collaboration with various institutions in higher education, striving for international recognition, and promoting internationalization. The manifesto also addresses lifelong learning, digital literacy skills, ensuring equal educational opportunities for disadvantaged groups, and improving learning environments through technology. Special attention is given to digitalization and artificial intelligence in education. The manifesto emphasizes making curriculum changes in line with contemporary requirements and the ongoing need for training to enhance teacher qualifications. In summary, when evaluating the 2023 Election Manifesto, it can be concluded that it approaches the issue of education while considering the demands of both the contemporary global landscape and the nation. While the goals hold promises for the future of education, there are notable weaknesses in the provisions of the manifesto.

Keywords: Education, Justice and Development Party, Ak Party, 2023 Election manifesto.

Giriş

Bir ülkedeki hemen her şeyin işleyişinde etkili olan temel unsurların başında politika gelir. Politika, en geniş anlamda, insanların, altında yaşamlarını sürdürdükleri genel kuralları yapmaya, korumaya veya değiştirmeye yarayan etkinlikleri ifade etmektedir (Heywood, 2018, s. 25). Bu etkinlikleri içeren politikaları ise siyasi iktidarı elinde bulunduranlar yapar. Bu bağlamda siyasi iktidarın, istenen sonuca ulaşabilme yeteneğini, bir şeyleri yapabilmeye ilişkin gücünü, başkalarının davranışını kendi seçimleri olmayacak şekilde etkileme ve cezalandırma ya da ödüllendirme yeteneğini bir arada ifade eden bir kavram olduğu söylenebilir (Heywood, 2018, s. 30). Çok geniş bir anlama ve farklı alanları kapsama özelliğine sahip olan siyasi iktidarın meşruiyetini, ideolojik kabulünü ve devamını sağlama adına şüphesiz en önemli kurumlar arasında eğitim kurumları bulunmaktadır. Konuyla ilgili olarak Balcı'nın da (2021) ifade ettiği üzere her ne kadar eğitim öğrenci ile ilgili görülse de onun politik amaçlarının da bulunduğu unutulmamalıdır.

Eğitimle politika arasındaki güçlü ilişkinin her dönemin en önemli araştırma konularından biri olduğu söylenebilir. Türkiye'de genel olarak Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], Millî Eğitim Şûrası ve Kalkınma Bakanlığının eğitim sistemi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Okul öncesinden orta öğretime kadar sistemin tüm işleyişine Millî Eğitim Bakanlığının yön verdiği; bakanlığa bağlı olarak Millî Eğitim Şûrası'nın eğitim-öğretimle ilgili sistemi geliştirme ve tavsiye niteliğinde kararlar alma görevi olduğu; Kalkınma Bakanlığının ise öğrenci gelişiminden, öğretmen yeterliliklerine, yüksek öğretimden diploma ve sertifikasyona kadar çok geniş bir alanda eğitim alanında etkili olduğu söylenebilir (Usta, 2015). Tüm bunların mevcut siyasi iktidarın kontrolü ve yönetimi altında olduğu düşünüldüğünde eğitimle iktidar arasındaki ilişki de açıkça görülebilmektedir. Konuyla ilgili farklı bakış açılarına rağmen bu ilişkinin hemen her ülkede olduğu gibi Türkiye'de de güçlü bir şekilde kurulduğu söylenebilir.

Eğitim kasıtlı faaliyetleri içeren bir kültürlenme aracıdır ve temelinde bireylerde istendik davranış değişikliği oluşturma çabası bulunmaktadır (Ertürk, 1988; Balcı, 2021). Bu nedenle bir taraftan M. Foucault gibi düşünürlere göre eğitim politikaları ile bireylerin belirli kalıplara sokularak itaatin temel amaçlardan bir haline geldiğine yönelik eleştiriler yapılırken (Şentürk ve Turan, 2012) diğer taraftan, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda da ifade edildiği üzere, eğitimin kültür aktarımının önemli bir aracı ve rejimin taşıyıcısı olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Gürel, 2018; Aydoğan, 2015; Tezcan, 2015; Tangülü, Karadeniz ve Ateş, 2014; Şimşek, Küçük ve Topkaya, 2012; Akyüz, 2011; Smith, Palmer ve Correia, 2007; Billington, vd., 2010; Tozlu, 2005). Bu bağlamda Türkiye'de cumhuriyetin ilanı ile birlikte yapılan devrimlerin halk nezdinde

iyice yerleşmesi ve modern toplum oluşturma çabalarının en önemli aracının eğitim olduğu söylenebilir (Yılmaz, 2013; Yeşiltuna, 2003). Demokrat Parti ve sonraki dönemlerde de hem gelenekselin korunması hem de çağdaşlaşmanın devamı için eğitim politikalarının üretildiği görülmektedir (Akgül, 2020; Ezer, 2020; Tangülü, 2012). İnal'a göre (1999), Türkiye'de yeni neslin yetiştirilmesi, siyasal iktidarın paternalist yaklaşımıyla özellikle cumhuriyetçi ve milliyetçi değerlere dayalı olarak gerçekleşmektedir. İdeolojisi ne olursa olsun iktidara gelen hemen her parti programında bu iki değer öne çıktığı söylenebilir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında Cumhuriyet Halk Partisi (Halk Fırkası olarak kurulmuş, 1924 yılında Cumhuriyet Halk Fırkası, 1935 yılında ise Cumhuriyet Halk Partisi adını almıştır.) iktidarı ve hemen ardından çok partili hayata geçişle Demokrat Parti iktidarının uzun yıllar yönetimde kaldığı dönem, Türk eğitim sisteminin oluşumu açısından dikkate değer bir dönemdir. Benzer şekilde 2001 yılında kurulan Adalet ve Kalkınma Partisi (Ak Parti) girdiği 3 Kasım 2002'deki ilk seçimdeki başarısından sonra tüm genel seçimlerde başarı elde etmiş, 20 yıldan uzun bir süre iktidarda kalmış, bu süre zarfında ülke tarihinde ekonomiden hukuka, sanayiden eğitime hemen her alanda oldukça önemli değişimler yaşanmıştır. Eğitim alanında Ak Partinin 2002 seçim beyannamesinde "*Halen uygulanmakta olan önyargılı ve ezbere dayanan yaklaşım terk edilecek, evrensel değerleri öne alan, insanı merkeze yerleştiren demokratik ve çağdaş bir yaklaşım benimsenecektir.*" ibaresine yer verilmiştir (Adalet ve Kalkınma Partisi, 2002, s. 77). Bu bağlamda Ak Parti iktidarının eğitim alanında attığı en önemli adımlardan biri, 2004 yılında Türk eğitim sisteminde önemli bir paradigma değişikliği olan yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilmesidir. Yaşanan bu değişimle öğrenci-öğretmen rollerinden ders içeriklerine ve eğitim öğretim yöntemlerine kadar tüm alanlarda değişimler yaşanmıştır. Ak Partinin henüz ilk seçim beyannamesinde ortaya koyduğu vizyonla eğitim alanında 20 yıllık süreçte oldukça büyük değişikliklerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunlardan birkaçı kısaca şunlardır:

- 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir.
- Zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır.
- Okullarda serbest kıyafet uygulamasına geçilmiştir.
- Meslek liseleri ve imam hatip liseleri için katsayı uygulaması kaldırılmıştır.
- Haydi Kızlar Okula, Ana Kız Okuldayız, Baba Beni Okula Gönder gibi projeler hayata geçirilmiştir.
- Öğrenci ilgi ve istekleri gözetilerek seçmeli ders sayıları artırılmıştır.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarılmıştır.
- Öğretim elemanları, öğretmenler ile yükseköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için başörtüsü serbestisi getirilmiştir.
- Sosyal bilimler liseleri kurulmuştur.
- Ders kitaplarının ücretsiz dağıtımına geçilmiştir.
- Yurtdışı eğitim faaliyetleri için Türkiye Maarif Vakfı kurulmuştur.
- Fatih Projesi ile eğitimde teknoloji kullanımı artırılmaya çalışılmıştır.
- Taşınabilir eğitim kapasitesi, kütüphane ve spor salonu olan okul sayısı artırılmıştır.
- Engelli öğrenciler için evde ve hastanede eğitim uygulaması hayata geçirilmiştir.

- Organize sanayi bölgelerine meslek eğitim merkezleri açılmıştır.
- Üniversite olmayan 41 ilde üniversite kurulması sağlanmıştır.

20 yıllık Ak parti iktidarı döneminde eğitim alanında yapılan icraatlarının tümünün bir metinde ele alınması oldukça zordur. Bununla birlikte yapılan her icraatın da eğitim çevrelerince olumlu karşılanmadığı söylenebilir (Karapehlivan, 2019; Durakbaşa ve Karapehlivan, 2018; Tunçel, 2017; Eğitim Reformu Girişimi (ERG), 2015; Gürcan, 2015). Benzer şekilde Ak Partinin 2002-2011 yılları arasında eğitim politikalarının daha önceki yıllarla uyumlu olduğu görülürken sonraki yıllarda daha muhafazakâr politikaların izlendiği de ifade edilmektedir (Durakbaşa ve Karapehlivan, 2018). Konuyla ilgili her ne kadar farklı yaklaşımlar olsa da Türkiye Cumhuriyeti'nin yüzüncü yılına Ak Parti iktidarı ile giriliyor olması iktidarın gelecek beş yıl için eğitim alanında ne gibi vaatlerde bulunduğu bilmesi ve konunun farklı yönleriyle ele alınarak tartışılmasının araştırmaya değer olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada Ak Partinin 2023 Seçim Beyannamesinde eğitimle ilgili vaatlerinin daha önceki seçim beyannameleri ile kıyaslanarak incelenmesi ve Türkiye'de eğitimin geleceğine yönelik çıkarımlarda bulunulması amaçlanmıştır. Bu amaçla 2023 seçim beyannamesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

- a. Eğitimle ilgili genel hedefler nelerdir?
- b. Öğretmenler ve okul yönetimi ilgili genel hedefler nelerdir?
- c. Öğretim programları ile ilgili genel hedefler nelerdir?
- d. Öğrenme ortamları ilgili genel hedefler nelerdir?
- e. Okulöncesi eğitim ilgili genel hedefler nelerdir?
- f. Liseler ve mesleki eğitim ilgili genel hedefler nelerdir?
- g. Yüksek öğretim ilgili genel hedefler nelerdir?
- h. Hayat boyu öğrenme ilgili genel hedefler nelerdir?
- i. Dezavantajlı gruplar ilgili genel hedefler nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma yöntemlerinin yönetsel olarak bir tamamlayıcısı olmakla birlikte verilerin toplanmasında başvurulan teknik olarak da kullanılabilir. Doküman analizi olarak adlandırılan bu teknik, basılı veya elektronik materyallerin (bilgisayar ortamındaki veya internetten iletilen) gözden geçirilmesine veya değerlendirilmesine dayalı sistematik bir süreci ifade eder (Bowen, 2009, s. 1; Patton, 2018, s. 4). Bu kapsamda çalışmada Ak Partinin 2023 yılı genel seçimlerinde kamuoyuyla paylaştığı *Türkiye Yüzyılı İçin Doğru Adımlar: Seçim Beyannamesi 2023* adlı doküman 2002, 2007, 2011, 2015 ve 2018 seçim beyannameleri ile karşılaştırılarak incelenmiştir. Betimsel olarak incelenen dokümanda sunulan vaatler, konu alanı ve eğitim kademeleri gözetilerek kategorilere ayrılmış ve daha önceki Ak Parti seçim beyannameleri ile kıyaslanarak yorumlanmıştır. Ulaşılan bulguların güvenilirliği için bir dış denetmenden yardım alınmış ve oluşturulan kategoriler ile yorumların birbiri ile tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır (Creswell, 2013). Elde edilen bulgular alan yazın ışığında tartışılarak sunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında araştırmanın ana amacına yönelik oluşturulmuş alt problemlere ilişkin bulgular ele alınmış ve yorumlanmıştır. Getirilen yorumlar ve çıkarımlar alan yazından atıflarla desteklenmiştir.

Eğitim Sistemi ile İlgili Genel Hedefler

- Derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısını OECD ülkeleri ortalaması üzerine çıkarma
- Öğrencilerin okuduğunu anlama, temel bilimlerde yetkinlik ve bilim teknoloji yeterliliği, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik, sosyal ve kamusal yeterlilikler, kültürel farkındalık ve ifade gibi yetkinliklerde üst düzey becerilere sahip olmalarını sağlama
- PISA ve TIMSS gibi uluslararası ölçümlerde daha yüksek başarılar elde edilmesini sağlama
- Çocukları, beceri ve yeteneklerine göre eğitimde yönlendirmeye yönelik mekanizmaları güçlendirme
- Millî Eğitim Bakanlığının kurumsal yapısını ve kapasitesini uluslararası norm ve standartlara uygun olarak güçlendirme
- Okullar arası başarı farkını eğitimde fırsat eşitliğini artırmaya yönelik projelerle düşürerek OECD ve IEA da daha iyi bir sıralama elde etme
- Öğrencilere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerini daha etkin hale getirme
- Eğitim politikalarının belirlenmesinde yapay zekadan yararlanma
- Erken uyarı ve takip sistemi uygulaması ile okul devamsızlığı ve terk oranını düşürerek tüm kademelerde okullaşma oranını %99'a çıkarma
- Bilim ve Sanat Merkezlerini (BİLSEM) tüm ilçelere yaygınlaştırarak özel yetenekli öğrencileri daha etkin bir şekilde destekleme
- Okullarda tekli eğitime geçme, okul sonrası etüt imkanlarını artırma, velilerin iş hayatıyla okul programını uyumlu hale getirme
- Okulların öğrencilerin birbirleriyle rekabet ettikleri bir alan olarak değil, iş birliği içerisinde öğrencilerin tüm yönlerinin keşfedildiği, kıymet gördüğü, kendilerini rahatça ifade edebildikleri hayat merkezleri olarak geliştirme
- Öğrencilere sağlıklı yaşam ve hastalıklardan korunmayı okullarda kazandırma
- Fırsat eşitliğine dayalı olarak tüm ülkede çocukların okullaşmasını sağlama
- Ücretsiz öğle yemeğinin tüm devlet okullarında verilebilmesi için çalışmalar yapma
- Türkçe, matematik ve yabancı dil öğrenimini çok daha etkin hale getirme
- Kullanılmayan tüm köy okullarını köy yaşam merkezlerine dönüştürme
- Okul öncesinden ortaöğretime kadar tüm okulların imkânlarının iyileştirilmesi ile okullar arası imkân farklılıklarını azaltma

- Gençlerin yakın tarihi daha iyi öğrenmesine yönelik programlar uygulamaya koyma
- Öğrencilerimizin bilgi teknolojileri alanlarında gelişmelerini sağlama

Beynamede yer alan hedefler incelendiğinde okullarda rehberlik uygulamaları, sağlıklı yaşam, fırsat eşitliğinin sağlanması, bilgi teknolojilerinin kullanımı, okulların eşit imkânlarla sahip olmaları, yabancı dil öğrenimi gibi bazı hedeflerin daha önceki dönemlere ait seçim beyannamelerinde de yer verildiği görülmektedir. Derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısında OECD hedefi konulmuştur. İlk kez 2011 Seçim Beyannamesinde yer verilen PISA uluslararası ölçüm araştırmasına 2023 Seçim Beyannamesinde ilk kez TIMSS de dahil edilmiştir. Beynamede her iki ölçüm araştırmasına da yer verilmesi uluslararası alanda başarı elde etmeye duyulan ihtiyacı ayrıca göstermektedir. Gençlerin tarih öğrenimlerinden ziyade yakın tarihin öğrenimine yönelik ayrıca bir vurgu yapıldığı görülmektedir. Genel olarak daha önceki seçim vaatlerine göre Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM), öğrenci devamı, yapay zekâ gibi konulara yönelik spesifik hedefler konulmuştur. Ak Parti iktidarı döneminde köy okullarının kapatılmış olmasına rağmen bu okulların köy yaşam merkezi olarak kullanımının hedeflendiği ifade edilmiştir. Daha önce 2015 Seçim Beyannamesinde taşınmalı öğrenciler için yer verilen ücretsiz öğle yemeği uygulamasına 2023 seçim beyannamesinde de kapsamı genişletilerek yer verilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde hedeflerin belirlenirken yapay zekâ, bilgi teknolojileri gibi çağın gereklerine uygun hedeflere yer verilmekle birlikte çoğu hedefin daha önceki hedeflerle uyumlu olarak yenilenip beyannameye konulduğu söylenebilir.

Öğretmen ve Okul Yönetimi ile İlgili Hedefler

- Öğretmenlerin yetkinlik ve yeterliliklerinin geliştirilmesi için çalışmaları artırma
- Tüm öğretmenleri her yıl hizmet içi eğitime tabi tutma ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu nitelikli hizmet içi eğitimleri yoğunlaştırarak yıllık öğretmen başına eğitimi 300 saate çıkartma
- Okulların yönetimi ile ilgili olarak daha profesyonel ve etkin bir yönetim anlayışını yerleştirme

Beynamede öğretmen yetkilik ve yeterlilikleri için yer verilen hedef ifadesinin Ak Partinin ilk seçim beyannamesi olan 2002 ve sonraki 2015 ve 2018 beyannamelerinde yer alan önemli bir vaat olduğu görülmekle birlikte hedefin doğası gereği hemen her beynamede yer verilmesinin de doğal olduğu söylenebilir. Beynamede bu amaç için özellikle hizmet içi eğitimlere yoğunluk verileceği de bir diğer maddeden anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili daha önce Öğretmen Bilişim Ağının (ÖBA) hayata geçirilmesi ve 2018 beyannamesindeki hedeflerden olan Öğretmenlik Meslek Kanununun çıkarılması ile öğretmenlerin özlük haklarında iyileştirilmeler yapılması, bu amacın gerçekleştirilmesine verilen önemi göstermektedir. Bununla birlikte 2023 Seçim Beyannamesinde öğretmenlerle ilgili hedef sayısının az olduğu söylenebilir. Okul yönetimi ile ilgili olarak önceki seçim beyannamelerinde yalnızca 2018 beyannamesinde hedef ifadesi bulunmaktadır. Bu beynamede yer verilen “Profesyonel Okul Yöneticiliği uygulamasını başlatacağız” hedef ifadesinin gerçekleştirilemediği bu nedenle 2023 Seçim Beyannamesinde yer aldığı söylenebilir.

Öğretim programları ile ilgili genel hedefler

- Öğrencinin merkezde olduğu değer temelli yaklaşımlar ile müfredatın ihtiyaçlara göre sürekli olarak güncellenmesini sağlama

- İklim değişikliğinin bilincinde ve çevreye duyarlı öğrenciler yetiştirme
- Ulusal Risk Kalkanı Modeli konusunda eğitimin her kademesinde farkındalık oluşturma
- Okullarda doğal afetlere karşı gerekli ekipmanlar ile temel araç-gereçlerin hazır bulunmasını sağlama
- Müfredatı eğitsel e-çeriklerle destekleme
- Okul öncesinden ortaöğretime kadar tüm kademelerin müfredatını “değer eğitimi” yaklaşımıyla oluşturma
- Eğitim müfredatını yeniden ele alma, yeşil ve dijital dönüşüm ile ilgili konuları eğitim müfredatına dahil etme

Ak Parti hükümetlerinin ilk iktidarından bu zamana kadar eğitim konusunda yaptıkları çalışmaların başında eğitim-öğretim müfredat çalışmalarının geldiği söylenebilir. Bu durum, parti ideolojisinden kaynağını alıyor olsa da zamanın değişen şartlarının da bunda oldukça etkili olduğu görülmektedir. Uygulanmakta olan müfredatlarda bir değişim olacağının ilk işareti 2002 Seçim Beyannamesinde verilmiş ve hükümetin kurulmasının hemen ardından da eğitimde felsefi açıdan farklı bir yaklaşıma (yapılandırmacı) geçilerek değişiklikler yapılmaya başlanmıştır (Akınoğlu, 2005; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2005). Böylece felsefi açıdan bireyi merkeze alan, daha demokratik ve çağdaş özelliklere haiz yapılandırmacı (Aslan ve Aydın, 2016; Ulubey ve Aykaç, 2017) bir anlayışla eğitim politikalarının belirlenmesine çalışılmıştır.

2023 Seçim Beyannamesindeki eğitim hedefleri arasında yer alan “değer” vurgusunun Ak Partinin kuruluş felsefesinden izler taşıdığı söylenebilir. 2002 Seçim Beyannamesinde e-eğitim olarak yer verilen müfredatların e-çerikle desteklenmesine yönelik hedeflerin sonraki seçim beyannamelerinde de yer aldığı görülmektedir. Genel olarak müfredatın e-çerik ve eğitim teknolojileri ile desteklenmesinin tüm beyannamelerin ortak vaatleri arasında olduğu ifade edilebilir. Hedefler arasında iklim değişikliğine, Ulusal Risk Kalkanı Modeline ve doğal afetlere yönelik hedeflere yer verilmiş olması yakın zamanda Türkiye’de başta depremler olmak üzere yaşanan doğal afetlerin, tüm dünyada küresel ısınmadan kaynaklı yaşanan felaketlerin ve Avrupa Birliği ile uyum sürecine uygun olarak iklim değişikliği konusunda atılan adımların etkili olduğu ifade edilebilir. Yeşil ve dijital dönüşümle ilgili hedeflerin de zamanın gereklerini karşılamaya dönük hedeflerden olduğu görülmektedir.

Öğrenme Ortamları ile İlgili Hedefler

- Sanal sınıf ortamları, artırılmış gerçeklik barındıran içerikler, oyun temelli mobil uygulamalar gibi teknolojik uygulamaları öğrenme sürecinde kullanma
- Okul binalarını yeterli spor ve kültürel faaliyet alanlarına sahip, yerel mimariye uygun, tarihsel ve kültürel mirası yansıtan, ekonomik, estetik, temiz, emniyetli, erişilebilir çerçevede inşa etme
- Öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla eğitim ortamları, öğretim materyalleri ve eğitim-öğretim uygulamaları geliştirme, öğrenme ve gelişim düzeyi akranlarından geride kalan öğrenciler için telafi edici programlar düzenleme
- Okul kütüphanelerini zenginleştirme; okuma alışkanlığının kazandırılması ve yaygınlaştırılması için yeni uygulamaları hayata geçirme

2023 Seçim Beyannamesinde öğrenme ortamları ile ilgili hedeflerin geçmiş beyannamelerde yer alanlardan farklı olmadığı söylenebilir. Okul binalarının mimarisiyle ilgili hedef ifadesinin 2015, 2018 beyannamelerinden aynen alındığı söylenebilir. Okul kütüphaneleri de benzer şekilde hemen her seçim beyannamesinde değişmeden yer verilen hedeflerden biridir. Farklı olarak diğer seçim beyannamelerinde yer verilmeyen yapay zekâ, sanal sınıf ortamları, artırılmış gerçeklik gibi kavramların eğitimle ilişkilendirildiği görülmektedir ve bu uygulamaların eğitime entegrasyonu oldukça önemlidir (Çepni, 2020). Bu vaattaki dijital uygulamalar hali hazırda eğitim ortamlarında kullanılıyor olsa da bir politika metninde ifadesini bulmuş olması olumlu bir gelişme olarak yorumlanabilir. Özellikle 2019 yılından sonra Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitime geçilmiş olmasının ve genç neslin günlük hayatlarında dijital mecraları yoğun olarak kullanmasının eğitimde dijitalleşme çabalarını hızlandırdığı (Tılıç, 2020; Gürel ve Er, 2020; Kemp, 2020; Lin, 2020), bunun da politik metinlere yansıdığı söylenebilir.

Okulöncesi Eğitim ve İlköğretim ile İlgili Hedefler

- 3-5 yaş arası okul öncesi eğitimde okullaşma oranını %90'lara çıkarma

Okul öncesi eğitime beyannameler arasında en fazla yer verilen beyannamenin 2015 Seçim Beyannamesi olduğu söylenebilir. 2018 beyannamesinde %50,4'e ulaşılan okulöncesi eğitimdeki okullaşma oranı için hedefin %90'a çıkarılmıştır. 2007 Seçim Beyannamesinde 2023 için bu kademede okullaşma hedefi %80 olarak ifade edilmesine rağmen bu oranın 2023 beyannamesinde artırıldığı görülmektedir. 2022 yılında okulöncesinde okullaşma oranının 5 yaş grubunda %94'e çıkarılmış olması (MEB, 2022) 3-5 yaş için verilen hedefin de gerçekleştirilebileceğine yönelik inancı güçlendirmektedir. İlköğretim ile ilgili 2023 Seçim Beyannamesinde daha önce yapılanlar verilmiş olup ayrıca bir hedef ifadesine yer verilmediği görülmüştür. Ayrıca yer verilmemiş olsa da eğitim sistemi ile ilgili genel hedefler başlığının kavramsal açıdan okulöncesi ve ilköğretim kademesini de kapsadığı değerlendirilmelidir.

Liseler ve Mesleki Eğitim ile İlgili Hedefler

- Meslek liseleri başta olmak üzere eğitim kurumlarında patent, faydalı model, marka ve tasarım tescil sayısını sürekli artırma ve her yıl tescil alınan ürünlerin en az %10'unun ticarileşmesini sağlama
- Organize sanayi bölgesinde meslek lisesi kurulması uygulamasını yaygınlaştırma, böylece mesleki ve teknik lise mezunlarının istihdamını özendirme
- Mesleki eğitim merkezlerindeki çırak ve kalfa sayısını 2 milyona çıkartma
- Mesleki eğitimde oda ve borsaların daha fazla sorumluluk üstlenmelerini sağlayarak okul ve iş dünyası arasındaki iş birliğini güçlendirme
- Ekonomide ve işgücü piyasasındaki değişikliklere hızlı uyum sağlayacak, yeni alanlardaki ihtiyaçları karşılayacak şekilde mesleki eğitim ve istihdam planlaması yapmaya devam etme

Ak Parti hükümetlerinin meslek liselerine verdiği önem tüm seçim beyannamelerinden anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili 2002 Seçim Beyannamesinde üniversitelere yerleştirme yöntemlerinin mesleki liselere olan talebi azalttığına yönelik bir eleştiri getirilmiş ve bu liselere gereken önem verileceği ifade edilmiştir. İlk olarak yapılan icraatlar arasında bu liselere yönelik uygulanan katsayı fark uygulaması kaldırılmıştır. Bu liselerin özellikle işgücü piyasası ile olan ilişkisine sonraki seçim beyannamelerinde de ayrıca vurgu yapılmıştır. Bu yönüyle 2015, 2018 ve 2023 Seçim Beyannamelerinde sanayi

bölgelerinde mesleki ve teknik liselerin kurulmasına yönelik vaatler yer almış ve bu yönde önceki dönemlerde gereken adımlar da atılmıştır. Konuyla ilgili olarak borsa ve odalara görev ve sorumluk yükleneceği 2015 ve 2018 Seçim Beyannamesinden olduğu gibi alındığı görülmektedir. Bu durum, 2015 yılından bu yana konuyla ilgili yeterince yol alınmadığı şeklinde yorumlanabilir. Çırak ve kalfa sayısının artırılmasına yönelik hedefin ise bir önceki dönemde yaklaşık 1,5 milyona kadar çıkarılmış olması (Dünya Gazetesi, 2023) mevcut hedefe ulaşılabileceğini gösterdiği ifade edilebilir. Tüm bunların yanı sıra meslek liseleri dışında kalan diğer lise türleri ile ilgili beynamede bir hedef ifadesine yer verilmemesi bir eksiklik olarak görülebilir.

Yüksek Öğretim ile İlgili Hedefler

- Üniversitelerin uzmanlaşmalarını desteklemeye devam edip gelişim, yetkinlik düzeyleri ve bölgesel ihtiyaçları dikkate alarak kapasitelerini güçlendirme; üniversitelerin küresel rekabet gücünü artırma ve ilk 500'e giren Türk üniversitesi sayısını en az 10'a çıkarma
- Yükseköğretim sisteminde her düzeydeki yetkilerin dengeli dağılması ve hesap verebilirliğin güçlendirilmesi için yeniden yapılandırmaya gitme
- Üniversitelerin çeşitliliğine ve kendilerini geliştirmesine kolaylık sağlayan bir yapı oluşturma; devlet üniversitelerinin idari yapısında yapacağımız değişiklik ile mütevelli heyeti oluşturulmasına imkân sağlayarak üniversite özerkliğini artırma
- Yükseköğretim kurumlarının bütçelerinin stratejik plan ve performanslarına göre verilmesini, böylece kurumlar arası rekabeti artırarak kaynakların daha rasyonel ve verimli kullanılmasını sağlama
- Yükseköğretim kurumlarındaki nitelikli eleman açığını kapatmak amacıyla öğretim elemanı sayısını artırma; doktora eğitimini daha cazip hale getirme ve Türkiye'deki yıllık doktora mezun sayısını 25 bine çıkarma
- Türkiye'de doktora yapan öğrencilere altı ay yurtdışı araştırma bursu imkânı sağlama; akademisyenlerin yurtiçi ve yurt dışında daha fazla konferansa katılımlarını destekleme
- Üniversitelerin rekabet gücünü artırmak amacıyla uluslararası arenada alanlarında öncü akademisyenlerin Türkiye'de eğitim vermelerini teşvik etme
- Türkiye'deki köklü üniversitelerin yurt dışında kampüs ve birim açmalarını sağlama
- Akademik Hareketlilik Projesini genişleterek, öğretim üyeleri ve araştırmacıların yurt çapında değişimini destekleme; gönüllülük esasına dayalı olacak bu sistem ile karşılıklı bilgi ve deneyim paylaşımını artırma
- Üniversite-sanayi iş birliğini geliştirmek için ortak proje sayısını artırarak karşılıklı insan kaynağı değişimini destekleme
- Üniversitelerin öz gelirlerini ve merkezi bütçeden sağlanan kaynakları artırarak öğrenci başına yapılan harcamalarını OECD ülkeleri ortalamasına çıkarma
- Uluslararası öğrenci sayısını 1 milyona çıkararak, Türkiye'yi dünyada en çok tercih edilen ilk beş ülkeden biri yapma
- Türkiye'nin uluslararası yayın ve patent sayısını artırarak onu dünyada üst sıralara taşıma

- Ortaöğretim sistemi üzerindeki baskıyı azaltmak amacıyla yükseköğretime geçişteki sınavların yılda birden çok kez yapılmasını temin etme
- Yeşil dönüşüm ve dijital dönüşüm konusunda üniversitelerin ihtiyaçlarını tespit etme ve altyapıları geliştirme, üniversite-sanayi iş birliğini güçlendirme
- Küreselleşen ve rekabetin arttığı günümüz dünyasında, işgücü piyasasının değişen talep ve koşullarını dikkate alarak programlarda yapılacak sürekli güncellemelerle mezunların istihdam edilebilirliğini artırma
- Ülkenin meslek ihtiyacına göre veri çalışması yaparak eğitimde dönüşümü gerçekleştirme; üniversiteler açılırken bir bölgede açılan üniversitenin o bölgedeki mesleki ihtiyaçlara yönelik olmasını ve bölgeye göre, gençlerin hangi bölümlerden mezun olması gerektiğinin tespitinin yapılarak o bölümlere akademik çalışmalar, altyapı ve kadro açısından destek sağlama
- Ön lisans ve lisans programlarının içeriklerini meslek ve istihdam odaklı yenileme; mezunların istihdam edilebilirliğini artırmak için buldukları ilde veya diğer illerde işyeri ve staj uygulamalarını destekleme
- Meslek yüksekokulları mezunlarının diplomalarında yer alan program adları ile meslek tanımlamalarındaki farklılıkların giderilmesi ile bu öğrencilerin kamu ve özel sektörde iş bulmalarını kolaylaştırma
- Yükseköğretime erişimi kolaylaştırarak fırsat eşitliğini sağlama; geçmişte yükseköğretimden faydalanamamış özellikle 35 yaş üstü kadınların yükseköğretime erişimini destekleme
- Yapay zekâ alanındaki gelişmelere yön veren bir ülke olmak için üniversitelerde yapılan çalışmaları öncelikli olarak destekleme
- Öncelikli olarak beşerî, sosyal, fen-mühendislik ve sağlık alanlarında lisansüstü programlarındaki araştırma görevlisi sayısını artırma
- Öğretim üyesi yetiştirme ve araştırma altyapılarını dikkate alarak üniversiteleri gruplandırma ve üniversitelerin ihtisaslaşması ile performanslarını dikkate alarak kaynak ayırma
- Yeni kurulacak üniversite ve fakülteler için, öğrenci ve öğretim elemanı sayısı ile kurulmuş bulunan fakültelerin doluluk oranları, kamu ve işgücü piyasasının ihtiyaçları gibi kriterleri baz alan bir mekanizma geliştirme
- Yurt dışındaki üniversitelerin Türkiye’de, Türkiye’deki üniversitelerin de yurt dışında faaliyet göstermelerine imkân vererek uluslararası akademik etkileşimi artırma
- Eğitim düzeyine göre işgücü talebi ile işgücü arzı arasındaki uyumu artırma
- Türkiye Maarif Vakfı’nı aktif bir şekilde kullanmaya devam ederek yurt dışında yaşayan vatandaşlarımıza kaliteli ve etkin eğitim hizmeti vermeyi sürdürme

Ak Partinin en fazla vaadinin yüksek öğretim alanında verildiği yukarıda yer alan maddelerden de açıkça anlaşılmaktadır. Yüksek öğretim alanında yaşanan pek çok sorun (Tuzgöl Dost ve Cenkseven, 2007; Bektaş, Fidan ve Keçeci, 2011; Günay, 2011; Aykaç ve Kar, 2018; Kil, Güngör ve Aykaç, 2021; Bulut ve Özdemir, 2022; Tarhan vd., 2023) bu alana verilen önemin genel bir nedeni olarak görülebilir. Bununla birlikte kalkınmayı temel amaçlarından biri olarak benimseyen Ak Partinin hedef ifadelerinde yer aldığı üzere üniversiteleri farklı sektörlerle ilişkili olarak öne çıkarma çabalarının olduğu ve bu

nedenle de ihtisaslaşmaya vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu amaçla Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) da ifade ettiği üzere üniversitelerin birbirlerine benzememesi için misyon farklılaşmasına duyulan ihtiyaca yönelik Misyon Farklılaşması ve İhtisaslaşma Projesi başlatılmıştır (YÖK, 2018). Üniversitelerin dünya sıralamalarında daha iyi bir yerde olma hedefi tüm seçim beyannamelerinin ortak özelliklerinden biridir. Bu konuda uzun bir süredir Türkiye'deki üniversitelerin performanslarının yeterli olmadığı da bilinen bir durumdur (Tamtekin-Aydın, 2021; Tamtekin-Aydın, 2017; Al, 2008; Ak ve Gülmez, 2006). Vaatler arasında yer alan patent sayısı, doktora mezunu öğrenci sayısı, saygın indekslerde yayın sayısı, akademik hareketlilikler, yeşil dönüşüm, uluslararası akademik iş birlikleri, mezun istihdamı gibi konuların bu amaca yönelik olduğu ifade edilebilir.

Diğer eğitim kademelerinde yer aldığı üzere yapay zekanın yüksek öğretimde de bir hedef alanı olarak belirlendiği görülmektedir. 35 Yaş üstü kadınlara üniversite imkânı sağlanabilmesine yönelik destek vaadinin çağdaş ve eğitimde fırsat eşitliğini destekleyen bir vaat olduğu ifade edilebilir. Tüm vaatlere genel olarak bakıldığında yüksek öğretim ile ilgili hedeflerin dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ele alındığı, yüksek öğretimde kalitenin artırılması ve üniversitelerin üretim ve istihdam alanında etkin olarak yer almasına yönelik vaatlerin öne çıktığı söylenebilir.

Hayat boyu öğrenme ile İlgili Hedefler

- Hayat boyu öğrenme kapsamında yeşil ve dijital becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitimler verme
- Okul çağı dışında kalan vatandaşları da kapsayacak şekilde hayat boyu öğrenme programlarını her ay en az bir milyon vatandaşa ulaştırıp daha fazla yaygınlaştırarak uygulama

2023 Seçim Beyannamesinin en dikkat çekici özelliklerinden birinin yeşil ve dijital dönüşüme yaptığı vurgu denilebilir. Hayat boyu öğrenme alanında da bu alanda hedefe yer verildiği görülmektedir. 2002 ve 2011 Seçim Beyannameleri dışında tüm beyannamelerde hayat boyu öğrenmeye yer verilmiştir. 2006 yılından 2014 yılına kadar Türkiye'de hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım oranlarının sürekli olarak artmakla birlikte 2014 yılından sonra durağan bir seyir izlediği, 2019 yılında Covid-19 pandemisiyle birlikte azalış gösterdiği, 2021-2022 yıllarında ise dramatik bir yükseliş sergilediği söylenebilir (Yüksek Planlama Kurulu, 2014; Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü [HBOGM], 2022). Ayrıca hayat boyu öğrenme alanında tüm çabalara rağmen Türkiye'de katılım oranları hala Avrupa Birliği ortalamasının altında seyretmektedir (Eurostat, 2021). Bu durumun parti programında hayat boyu öğrenmeye yer verilmesini ve bu alanda politikalar üretilmesini gerektirdiği söylenebilir.

Dezavantajlı Gruplar ile İlgili Hedefler

- Engelli bireyler için taşınabilir eğitime devam etme, onların eğitime erişiminde yaşanabilecek zorlukları yerinde tespit ederek çözüme
- Yetişkin engelli bireylere hizmet eden halk eğitim merkezlerini tüm ilçelere yaygınlaştırma
- Mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarının eğitim imkânlarını iyileştirme
- Uzaktan eğitim yöntemlerini, dezavantajlı kesimler ile eğitim çağı dışında kalanların kaliteli eğitim imkânlarına erişmesinde etkin bir araç olarak kullanma

Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (EYHGM) 2021 verilerine göre 2002-2003 yılları arasında özel eğitim kurumlarından eğitim alan öğrenci sayısı, 56.608'den 2019-2020 yılları arasında 425.774'e çıkmıştır. Benzer şekilde eğitim verilen kurum sayısı da 490'dan 1417'ye ulaşmıştır (EYGMH, 2021). Ak Partinin engelli bireylere yönelik vaatlerinin 2002 ve 2007 Seçim Beyannameleri dışında tüm beyannamelerde yer aldığı görülmektedir. Beyannamelerde yer verilmese bile engelli bireylerin eğitimi ile ilgili tüm Ak Parti hükümetleri döneminde çeşitli düzenlemeler ve uygulamaların hayata geçirildiği söylenebilir. 2005 yılında *Engelliler Hakkında Kanun*'un çıkarılması; engelli bireylerin kitaba erişimi için *Eve Teslim Kitap Projesi* ile görme engelliler için *Konuşan Kitaplık Projesinin* hayata geçirilmesi konuyla ilgili ilk örnekler olarak verilebilir. Engelli öğrencilerin okula ücretsiz taşınması, okulların engelli öğrencileri de gözetilerek inşa edilmesi, engelliler için evde bakım hizmetlerinin geliştirilmesi ve engelli olanlara bakım aylığı verilmesi, devlet memurluğu için ayrı sınav uygulaması, Braille alfabesi ile kitapların basılması gibi pek çok düzenleme yapılmıştır. Tüm bu gelişmelerin özel eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda eğitim gören öğrencilerin sayısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. 2023 Seçim Beyannamesinde hem engelli bireylerin eğitime hem de tarım işçilerinin çocuklarının eğitime yönelik vaatlerin yıllara sâri olarak gerçekleştirilebilecek vaatler olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle konuyla ilgili 2023 beyannamesindeki vaatlerin bir önceki seçim beyannamesinde yer alan vaatlerle benzerliği doğal bir durum olarak görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Eğitimin farklı alanlarla ilişkili çok kapsamlı bir konu olması nedeniyle araştırmada incelenen seçim beyannamelerinin farklı alanlarında da eğitime yer verildiği unutulmamalıdır. Bu çalışmada yalnızca eğitim başlığı altında yer verilen hedefler incelenmiştir. Toplamda 2023 Seçim Beyannamesinde yer verilen 73 ana hedefin önemli bir kısmının yüksek öğretimle ilgili olduğu görülmüştür. Bu hedefler arasında eğitim sistemi ile ilgili olarak daha çok başarı odaklı bir yaklaşım ile eğitimde kaliteyi artırıcı hedefler belirlenmiştir. Bu amaçla müfredatın günümüz dünyasının gereklerine uygun olarak güncellenmesine, e-içeriklerin oluşturulmasına ve eğitimde dijital teknolojilerin daha fazla kullanılmasına yönelik vaatler dikkat çekmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin "çevre" duyarlılığının geliştirilmesi için de çevreyle ilgili hedefler öne çıkmaktadır. Öğrenme ortamlarında dijital teknolojilerden yararlanmaya, okul mimarisinin öğrenmeyi destekleyici mahiyette olmasına ve öğrencilerin hem bilişsel hem de fiziksel gelişmelerini sağlayacak eğitim ortamlarının oluşturulmasına dikkat çekilmiştir. 2023 Seçim Beyannamesinde yer alan vaatler arasında öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi için hizmet içi eğitimlere özellikle vurgu yapılmıştır. Ayrıca okul yönetimlerinin de daha profesyonel olmalarına ilişkin daha önceki vaatlerin tekrar edildiği görülmektedir.

2023 Seçim Beyannamesi eğitim kademelerine göre değerlendirildiğinde okul öncesi dönemle ilgili olarak yalnızca okullaşma oranlarının artırılmasının hedeflendiği görülmüştür. Halbuki dil eğitiminden, sosyal becerilere kadar pe çok açıdan eğitim sürecinin kritik bir dönemi olarak görülen (Çelik, 2022; Ulus ve Çetin, 2022; Avcı ve Ersoy, 1999) bu dönemle ilgili daha fazla hedef ifadesine yer verilmesinin bu kademeye verilen önemi de göstereceği düşünülmektedir. Benzer durum ilköğretim kademesi için de geçerlidir. Lise kademesiyle ilgili olarak mesleki eğitime ayrıca bir vurgu yapılmıştır. Bu kademe eğitim iş gücü, üretim, istihdam kavramlarıyla birlikte ele alınarak patent, marka ve faydalı model geliştirilmesi ve bunların ticarileşmesinin gerekliliği gibi hususlarla ilişkilendirilmiştir. Yüksek öğretim kademesinde, lise kademesinde olduğu gibi, farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliğinin geliştirilmesine, yüksek öğretimin bir bütün olarak nitelikli bir yapıya kavuşturulmasına yönelik hedeflere yer verilmiştir. Bu

kademede özellikle uluslararası tanınırlık, rekabet ve başarı kavramları merkeze alınarak hedeflerin oluşturulduğu söylenebilir. Ayrıca en çok hedef sayısının bu alanda olması, yeni Ak Parti hükümetinin bu alana verdiği önemin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

2023 Ak Parti Seçim Beyannamesinde önceki Ak Parti hükümetlerinde olduğu gibi hayat boyu öğrenme ve dezavantajlı gruplara yönelik hedef ifadelerine yer verilmesi oldukça önemli görülmektedir. Hayat boyu öğrenme ile ilgili hedeflerin daha çok eğitim verilen birey sayısının artışıyla ilgili olduğu görülse de günümüz yeterliliklerinden olan dijital becerilere ayrıca vurguda bulunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Dezavantajlı gruplar için ise belirlenen hedeflerin fırsat ve imkân eşitliği çerçevesinde hazırlandığı, bu grupların eğitime erişiminin daha kolay olmasına vurgu yapıldığı görülmektedir.

Cumhuriyetin yüzüncü yılına girerken 2023 Seçim Beyannamesi genel olarak değerlendirildiğinde hedefler oluşturulurken günümüz dünyası gereklerinin gözetildiği, hedeflerin birçoğunun ulaşılabilir olmakla birlikte bazı hedeflere nasıl ulaşılacağına ilişkin şüphelerin bulunduğu söylenebilir. Özellikle tüm kademelerde kalitenin artırılması, uluslararası alanda önemli başarıların elde edilmesi, özellikle yüksek öğretimden mezun istihdamının yeterli oranda gerçekleştirilmesi gibi vaatlerin hemen her seçim beyannamesinde yer verilmesine rağmen gerçekleştirilememiş olması bu şüpheleri daha da güçlendirmektedir. Bununla birlikte vaatlerde öne çıkan dijitalleşme ile ilgili olarak Çepni (2020) çalışmasında yer verdiği üzere eğitimde dünya standartlarında bir dijitalleşme kültürünün kavramsal çerçevesinin ne olması gerektiği; sanayi 4.0'a uygun beceriler için hangi eğitim yaklaşımlarının kullanılacağı ve hangi programların oluşturulacağı; hangi değerlerin yerine hangilerinin geleceği gibi sorulara yanıt verilmesi gerekmektedir. Bu gerekçelerle çalışmadan hareketle şu öneriler getirilebilir:

- Yapılan bu çalışma eğitim başlığı altında sunulan hedeflere ilişkin değerlendirmeleri içermektedir. Konunun daha kapsamlı anlaşılabilmesi için daha sonraki çalışmaların bu hedefleri diğer alanlardaki hedeflerle birlikte ele alarak değerlendirmesi önemli görülmektedir.
- Ak Partinin daha önceki seçim vaatleri incelenerek eğitim alanında hangi vaatlerin gerçekleştirilemediği ve bunun olası nedenleri incelenerek 2023 vaatleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Ak Parti 2023 Seçim Beyannamesinde yer alan hedefler çağdaş eğitim yaklaşımları gözetilerek değerlendirilebilir.
- 2023 seçimlerinde seçime katılan diğer partilerin eğitimle ilgili vaatleri Ak Partinin vaatleri ile kıyaslanarak incelenebilir.
- 2023 veya yakın yıllarda Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin veya gelişmiş ülkelerin yönetimlerinin eğitimle ilgili vaatleri incelenerek eğitim alanında ortaya konulan vaatlerdeki genel eğilim hakkında çıkarımlar yapmak üzere çalışmalar yapılabilir.
- 2023'te kurulan yeni Ak Parti hükümetinin eğitim alanındaki vaatlerine yönelik eğitimcilerin farkındalıkları veya beklentilerinin neler olduğuna yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Adalet ve Kalkınma Partisi. (2002). 2002 Genel Seçimleri Seçim Beyannamesi. <https://www.akparti.org.tr/media/318780/3-kasim-2002-genel-secimleri-secim-beyannamesi-sayfalar.pdf> [Erişim tarihi: 09.07.2023].
- Adalet ve Kalkınma Partisi. (2007). 2007 Genel Seçimleri Seçim Beyannamesi. <https://www.akparti.org.tr/media/o0omydr3/22-temmuz-2007-genel-secimleri-secim-beyannamesi-sayfalar.pdf> [Erişim tarihi: 09.07.2023].
- Adalet ve Kalkınma Partisi. (2011). 12 Haziran 2011 Genel Seçimleri Seçim Beyannamesi. <https://www.akparti.org.tr/media/iesaeuoj/12-haziran-2011-genel-secimleri-secim-beyannamesi.pdf> [Erişim tarihi: 09.07.2023].
- Adalet ve Kalkınma Partisi. (2015). 2015 Genel Seçimleri Seçim Beyannamesi. <https://www.akparti.org.tr/media/fmypruoa/7-haziran-2015-edited.pdf> [Erişim tarihi: 09.07.2023].
- Adalet ve Kalkınma Partisi. (2018). Cumhurbaşkanlığı Seçimleri ve Genel Seçimler Seçim Beyannamesi 2018. <https://www.akparti.org.tr/media/271931/secim-beyannamesi-2018.pdf> [Erişim tarihi: 09.07.2023].
- Adalet ve Kalkınma Partisi. (2023). Türkiye Yüzyılı İçin Doğru Adımlar: Seçim Beyannamesi 2023. <https://www.akparti.org.tr/media/dwyd05pu/tu-rkiye-yu-zyılı-ic-in-dogru-adimlar-2023-sec-im.pdf> [Erişim tarihi: 03.07.2023].
- Aknoğlu, O. (2005). Türkiye’de Uygulanan ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31-45.
- Akyüz, Y. (2011). Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 9-22.
- Al, U. (2008). Bilimsel Yayınların Değerlendirilmesi: H-Endeksi ve Türkiye’nin Performansı. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 263-285.
- Aslan, D., & Aydın, H. (2016). Yapılandırmacı Öğretim Kuramının Felsefi Paradigmaları: Bir Derleme Çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 56-71.
- Avcı, N., & Ersoy, Ö. (1999). Okul Öncesi Dönemde Entegrasyonun Önemi ve Uygulamalarda Dikkat Edilecek Noktalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 68-70.
- Aykaç, M., & Kar, B. B. (2018). Yükseköğretimde Devlet ve Vakıf Üniversiteleri: Sorunlar ve Politika Önerileri. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, (642), 769-792.
- Balcı, E. (2021). Adalet ve Kalkınma Partisi İktidarı Döneminde Türkiye’de Eğitim Politikaları. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 117-137.
- Bektaş, S., Fidan, Ş., & Keçeci, S. B. (2011). Yükseköğretimde Sorunlar ve Öneriler. *TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası*, 13, 18-22.
- Billington, R., Strawbridge, S., Greensides, L., & Fitzsimons, A. (2010). Kültür’ü tanımlamak. (A. Giddens, Ed.), *Sosyoloji (Başlangıç Okumaları)* içinde (G. Altaylar, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as A Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40.

- Bulut, M. & Özdemir, S. (2022). Yükseköğretim Sistemleri Sıralamaları ve Türk Yükseköğretimi Üzerine Değerlendirmeler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2721-2755.
- Creswell, J.W. (2013). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (S.B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, M. (2022). Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi: 1976-2022. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 66-81.
- Çepni, S. (2020). Eğitimde "Bir Adım Ötesi" Tartışmalarının Kavramsal Çerçevesini Anlamak: Dijitalleşme ve İnsanileşme (Etik ve Değerler) Kavramlarında Denge Kurma Arayışları. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 3(2), 65-79.
- Durakbaşa, A., & Karapehlivan, F. (2018). Progress and Pitfalls in Women's Education in Turkey (1839-2017). *Encounters in Theory and History of Education*, 19, 70-89.
- Dünya Gazetesi. (2023, 4 Nisan). Türkiye'de 1,4 Milyon Çıracak ve Kalfa Var. <https://www.dunya.com/ekonomi/turkiyede-14-milyon-cirak-ve-kalfa-var-haberi-691483> [Erişim tarihi: 02.09.2023]
- Eğitim Reformu Girişimi (2005). *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Oğretim-Programları-İnceleme-ve-Değerlendirme-I-.pdf [Erişim tarihi: 13.10.2023].
- Eğitim Reformu Girişimi. (2015). 19. Milli Eğitim Şurası'na İlişkin Bir Değerlendirme. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/19.-Milli-Egitim-Surasina-Iliskin-Degerlendirme.pdf> [Erişim tarihi: 29.08.2023]
- Ertürk, S. (1988). Türkiye'de Eğitim Felsefesi Sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 11-16.
- Eurostat. (2021). Adult Learning Statistics. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics [Erişim tarihi: 04.09.2023]
- EYGMH. (2021). *Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni-Temmuz 2021*. https://www.aile.gov.tr/media/88684/eyghm_istatistik_bulteni_temmuz2021.pdf [Erişim tarihi: 21.08.2023]
- Ezer, F. (2020). Menderes Dönemi Türkiye'nin Eğitim Politikaları (1950-1960). *Turkish Studies- Historical Analysis*, 15(1), 135- 149.
- Günay, D. (2011). Türk Yükseköğretiminin Yeniden Yapılandırılması Bağlamında Sorunlar, Eğilimler, İlkeler ve Öneriler-I. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 113-121.
- Gürcan, A. E. (2015). The Problems of Religious Education in Turkey: Alevi Citizen Action and The Limits of ECTHR. *IPC-Mercator Policy Brief*. İstanbul Policy Center.
- Gürel, D. & Çetin, T. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi ve Kültür Aktarımında Edindiği Rol Üzerine Bir İnceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 22-40.
- Gürel, D., & Er, H. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Küresel Salgınlar Karşısında Güç Aldığımız Değerler: Covid-19 Örneği. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 573-596.
- HBOGM. (2022). *İzleme ve Değerlendirme Raporu 2022*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_07/03141649_Yzleme_ve_De_Yerlendirme_Raporu_2022.pdf [Erişim tarihi: 10.10.2023]

- Heywood, A. (2018). *Siyaset*. (F. Bakırcı, Çev). Ankara: BB101 Yayınları.
- Karapehlivan, F. (2019). Eğitim Yoluyla "Yeni Bir Türkiye" Yaratmak: AKP Dönemi Eğitim Politikalarına Bir Bakış. <https://tr.boell.org/tr/2019/10/01/egitim-yoluyla-yeni-bir-turkiye-yaratmak> [Erişim tarihi: 08.09.2023]
- Kemp, S. (2020). *Digital 2020: April Global Statshot*. <https://datareportal.com/reports/digital-2020-april-global-statshot> [Erişim tarihi: 01.09.2023]
- Kil, G., Özkan, M. A., & Aykaç, N. (2021). Yükseköğretimde Yaşanan Sorunların Değerlendirilmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 85-109.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An Introduction to its Methodology*. (3rd. Edition). Thousand Oaks: Sage.
- Lin, C. Y. (2020). Social Reaction Toward The 2019 Novel Coronavirus (Covid-19). *Social Health and Behavior*, 3(1), 1-2.
- MEB. (2022). MEB, Güncel Okullaşma Oranlarını Açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/meb-guncel-okullasma-oranlarini-acikladi/haber/27838/tr> [Erişim tarihi: 27.08.2023]
- Mehmet, A. K., & Gülmez, A. (2006). Türkiye'nin Uluslararası Yayın Performansının Analizi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 1(1), 22-49.
- Smith, B. A., Palmer, J. J., & Correia, S. T. (1995). Social Studies and The Birth of NCSS. *Social Education*, 59(7), 393-398. <https://www.socialstudies.org/social-education/59/7/social-studies-and-birth-ncss-1783-1921> [Erişim tarihi: 01.09.2023]
- Şentürk, İ. & Turan, S. (2012). Foucault'un İktidar Analizi Bağlamında Eğitim Yönetimine İlişkin Bir Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 243-272.
- Tamtekin Aydın, O. (2021). Uluslararası Yükseköğretim Alanında Daha Görünür Olabilmek: Araştırma Performansı Faktörü. *Turkish Studies-Social*, 16(1), 59-68.
- Tamtekin-Aydın, O. (2017). Research Performance of Higher Education Institutions: A Review on The Measurements and Affecting Factors of Research Performance. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 312-320.
- Tangülü, Z. (2012). Demokrat Parti Dönemi Eğitim Politikaları (1950-1960). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 389-410.
- Tangülü, Z., Karadeniz O. & Ateş, S. (2014). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemimizde Yabancı Uzman Raporları (1924-1960). *Turkish Studies*, 9(5),1895-1910.
- Tarhan, S., Fatma, Ü. N. A. L., Köksal, E. Ç., & Büyüksahin, Y. (2023). Yükseköğretimde Akademik Danışmanlık: Öğretim Elemanlarının Perspektifinden Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 776-795.
- Tezcan, M. (2015). *Gençlik, Kültür ve Toplum*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tılıç, G. (2020). Eğitimde Dijitalleşme Kapsamında Oyunlaştırma Kavramı. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (26), 671-695.
- Tozlu, N. (2005). Necmettin Tozlu ile Eğitim Meselelerimiz Üzerine. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 2(6),141-154.
- Tunçel, ö. (2017). AKP Dönemi Eğitim Politikalarına İlişkin Bir Örnek: Değerler Eğitimi. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*, (33), 3-26.

- Tuzgöl Dost, M. & Cenkseven, F. (2007). Devlet ve Vakıf Üniversitelerinde Çalışan Öğretim Elemanlarının Mesleki Sorunları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 203-218.
- Ulubey, Ö., & Aykaç, N. (2005). Türkiye Cumhuriyetin İlanından 2005'e Eğitim Felsefelerinin İlkokul Programlarına Yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1173-1202.
- Ulus, L. & Çetin, M. (2022). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Politikaları ve Yeni Politika Önerileri. *Liberal Düşünce*, (107), 129-165.
- Ural, O. & Ramazan, O. (2007). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. (S. Özdemir, H. Bacanlı, M. Sözer, Ed.). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri* içinde (ss. 11-61), Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Usta, M. E. (2015). Siyasi Parti Programlarına Göre Eğitim Politikaları. *TYB AKADEMİ Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 55-73.
- Yeşiltuna, D. Ç. (2003). Hükümet Programlarında Gençlik. *Sosyoloji Dergisi*, (10), 115-124.
- Yılmaz, Z. (2013). Effects Of Idealism and Realism on The Development of Republican Period Turkish Educational System. *Turkish Studies*, 8(12), 1435-1442.
- Yüksek Planlama Kurulu. (2014). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi*. http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf [Erişim tarihi: 07.10.2023]



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1602-1617.

Geliş Tarihi-Received: 13.09.2023

Kabul Tarihi-Accepted: 23.10.2023

Araştırma Makalesi-Research Article

ISSN: 2687-5675

DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1359493

Terör Kriz İletişiminde Siyasal Aktörlerin Söylemlerinin Yeni Zelanda'da Müslümanlara Yönelik Terör Eylemi Üzerinden İncelenmesi

Examining the Discourses of Political Actors in Terror Crisis Communication Concerning the Terrorist Act Against Muslims in New Zealand

Kamuran GÜLARSLAN DEĞER*

Öz

Terör kriz iletişiminde siyasal aktörlerin verdiği mesajlar toplumda birlik, beraberlik duygusunu harekete geçirebileceği gibi, korku ve panik duyguları ile toplumsal öfkenin kaynağı da olabilmektedir. Çalışmada, siyasal aktörlerin terör olayları sonrasında topluma terör kriz iletişim yönetimine göre medya üzerinden nasıl mesajlar vermeleri gerektiği sorusunun yanıtı aranmaktadır. 2019 tarihinde Yeni Zelanda'da cuma namazı sırasında iki camiye düzenlenen terör eyleminin örnek olarak seçildiği çalışmada, Yeni Zelanda Başbakanı Jacinda Ardern'in farklı yayın politikalarına sahip olan Hürriyet, Cumhuriyet ve Yenişafak gazetelerinde terör eyleminin ardından 30 günlük süre içinde terör olayıyla ilgili açıklamalarını içeren haberler eleştirel söylem analizi yöntemiyle incelenmektedir. Araştırmanın temelini, Ardern'in gerek kendi ülkesi ve gerekse dünya kamuoyuna verdiği mesajlarında birlik, beraberlik ve dayanışmayı içeren pozitif bir dil kullandığı, güven duygusu temeline dayanan söylemlerinin krizin aşılmasını kolaylaştırdığı yönündeki varsayımları oluşturmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde terörün tanımı, terör kriz iletişim yönetimi, terör kriz iletişimi ve medya, terör kriz iletişiminde siyasal aktörlerin kullandığı dil ve söylemler, terör eylemlerinde siyasal aktörlerin güvenlikleştirici söylemleri konuları kuramsal anlamda ele alınmaktadır. İkinci bölümünde ise Ardern'in kullandığı söylemler Teun A. Van Dijk'in eleştirel söylem analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonrasında elde edilen bulgular varsayımları destekler niteliktedir ve Ardern'in kamuoyuna yaptığı açıklamalarında kullandığı söylemlerinin krizin aşılmasını kolaylaştırdığı yönündedir.

Anahtar Kelimeler: Terör, kriz iletişim yönetimi, dijital medya, siyasal söylem.

Abstract

Messages given by political actors in terror crisis communication can activate the sense of unity and solidarity in society and be the source of fear, panic, and social anger. Accordingly, in the study, the question of what kind of messages the political actors should give to society through the media, according to the terror crisis communication methods, is sought after the terrorist incidents. In the study, where the terrorist act committed against two mosques during Friday prayers in New Zealand in 2019 was selected as an example, news containing New Zealand Prime Minister Jacinda Ardern's statements about the terrorist incident within 30 days after the terrorist act was published in Hürriyet, Cumhuriyet and Yenişafak

newspapers, which have different publishing policies is examined using the critical discourse analysis method. The research is based on the assumption that Ardern's messages to both her country and the world's public opinion contain a positive language that includes unity, togetherness, and solidarity, and her discourses based on a sense of trust make it easier to overcome the crisis. In the first part of the study, the definition of terrorism, terrorism crisis communication management and terrorism crisis communication, media, the language and discourses used by political actors in terrorism crisis communication, and the securitizing discourses of political actors in terrorist acts are discussed theoretically. In the second part, Ardern's statements about the terrorist act are analyzed by Teun A. Van Dijk's critical discourse analysis method and the accuracy of the assumptions is revealed. The findings obtained after the research support the assumptions and indicate that Ardern's discourses used in his public statements made it easier to overcome the crisis.

Keywords: Terror, crisis communication management, digital media, political discourse.

Giriş

Terörizm genellikle terörist örgütler tarafından güç gösterisi ile siyaset ve gündem üzerinde korku iklimi yaratarak oluşturulan baskıyı ifade etmektedir (Lilleker, 2013, s. 273). Terörist gruplar gerçekleştirdikleri şiddet içerikli eylemler ile tüm dünya kamuoyunun dikkatini çekerek, davalarında ne kadar haklı olduklarını ortaya koymaya çalışırlar. Teröristlerin amaçlarına ulaşmaktaki asıl silahları ise toplumda oluşturacakları korku, panik ve endişedir. Bu yıkıcı duyguların hızlı bir şekilde yayılarak topluma egemen olmasının önüne ancak, siyasal aktörlerin doğru şekilde planlayıp uygulamaya koyacakları bir terör kriz iletişimi yönetimi ile geçilebilir. Terör eylemleri sonrasında uygulamaya konulan kriz yönetimlerinde yaşanan sorunların başında, siyasal aktörlerin anlam inşa etme sürecinde söylemlerinin neden olabileceği yanlış algılamalar gelmektedir. Öyle ki, süreç içinde terörizmle ilgili medyada yer alabilecek herhangi bir söylem toplumsal çatışmalara zemin hazırlama riskini de içinde taşıyabilmektedir (Ruggiero ve Mos, 2013, s. 163). Bu nedenle kriz yönetimlerinin başarılı olabilmesi için siyasal aktörlerin topluma verdikleri mesajlar büyük önem taşımaktadır.

Nitekim terör kriz iletişiminde verilen mesajlar toplumda birlik, beraberlik duygusunu harekete geçirebileceği gibi, korku ve panik duyguları ile toplumsal öfkenin kaynağı da olabilmektedir. Dolayısıyla bu tür eylemler karşısında siyasal aktörlerin toplum ile kuracağı doğru iletişim, terör olayının zararlarının en aza çekilmesi ve yaraların sarılmasının yanı sıra kitlesel kontrolün sağlanmasında da kilit rol oynamaktadır. Bu kapsamda ele alındığında karmaşık ve zor süreçleri içinde barındıran terör kriz iletişiminde, siyasal aktörlerin medya üzerinden topluma verdiği mesajlar ve kullandıkları dil üzerinde durulması gereken önemli bir husustur. Araştırmada siyasal aktörlerin terör olayları sonrasında kriz iletişim yönetimini doğru yönetebilmeleri için topluma nasıl mesajlar vermeleri gerektiği sorusunun yanıtı aranmaktadır. Buna göre 15 Mart 2019 tarihinde Yeni Zelanda'nın Christchurch kentinde iki farklı camide cuma namazında gerçekleşen ve 49 kişinin vefat ettiği terör eylemi sonrasında Yeni Zelanda Başbakanı Jacinda Ardern'in yaptığı açıklamalar örnek olarak seçilmiştir. Araştırmada Ardern'in söylemlerinin örnek olarak seçilmesinde pozitif içerikli kriz iletişim yönetimiyle dünya kamuoyu tarafından büyük takdir toplamış olması önemli bir etkidir <https://www.bbc.com/turkce/haberler> [Erişim Tarihi: 21 Mart 2022]

Araştırmanın temeli Ardern'in gerek kendi ülkesi ve gerekse dünya kamuoyuna verdiği mesajlarının birlik, beraberlik ve dayanışmayı içeren pozitif bir dil içerdiği, olayın aydınlatılmasıyla ilgili açılan soruşturmanın yanı sıra, olay karşısında toplumun nasıl bir tutum sergilemesi yönündeki güven duygusu temeline dayanan söylemlerinin krizin aşılmasını kolaylaştırdığı yönündeki varsayımlara dayandırılmaktadır. Bu doğrultuda farklı yayın politikalarına sahip olan Hürriyet, Cumhuriyet ve Yenişafak internet

gazetelerinde 16 Mart-16 Nisan 2019 tarihleri arasında Ardern'in terör olayıyla ilgili açıklamalarını içeren haberler eleştirel söylem analizi ile incelenmektedir. Çalışmanın birinci bölümünde terörün tanımı, terör kriz iletişim yönetimi ve terör kriz iletişimi ve medya, terör kriz iletişimde siyasi aktörlerin kullandığı dil ve söylemleri, terör eylemlerinde siyasi aktörlerin güvenlikleştirme söylemleri konuları kuramsal anlamda ele alınmaktadır. İkinci bölümde ise Ardern'in terör eylemiyle ilgili yaptığı açıklamaları Teun A. Van Dijk'in eleştirel söylem analizi yöntemiyle incelenerek varsayımların doğruluğu ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Araştırma sonrasında elde edilen bulgular, varsayımları destekler niteliktedir ve Ardern'in kamuoyuna yaptığı açıklamalarında kullandığı söylemlerinin krizin aşılmasını kolaylaştırdığı yönündedir.

1. Terörizmin Tanımı ve Toplumların Terörizme Yaklaşımı

Latince "terreur" sözcüğünden gelen "terör" yıldırma, cana kıyım ve malı yakıp yıkma, korkutma ve dehşet anlamlarına gelmektedir (TDK, 1998, s. 220). Diğer bir tanıma göre ise terörizm, muhtemel olarak tekrarlama riski olan ve kitlesel zayıyata yol açan kasıtlı eylemlerdir (Ruggiro ve Mos, 2013, s. 163). Nitekim Kışlalı, "Hesaplı şiddet üreten terör eyleminin asıl amacını çok sayıda insan öldürmek değil, kitlelerin eylemlerden etkilenerek korku duymalarını sağlamak oluşturmaktadır" diyerek, bu sayede kitlelerin dehşete kapılması ve umutsuzluk içinde teröristlerin isteklerine boyun eğmekten başka çare olmadığı algısı yaratılmak istendiğini belirtmektedir (Aktaran Değer, 2016, s. 36). Diğer bir ifade ile terörizmin amacını kargaşa yaratarak toplumun direnme gücünü kırmak, yerleşik sosyal ve siyasi düzenin arkasındaki halk desteğini şiddet yoluyla zayıflatmak oluşturmaktadır. Terörizmin bazı güçler tarafından birtakım siyasi ve ekonomik çıkarlar sağlamanın aracı olarak kullanılabileceği de dikkate alınmalıdır. Bu gibi durumlarda terörizmin gayesini bir kazanım elde etmek için hedef alınan toplumlarda belirli ortamların oluşmasına aracılık etmek oluşturmaktadır (Şöhret, 2021, s. 516-517).

Terörizmin normal şartlarda gündem yaratma şansı olmayan gruplar tarafından gerçekleştirilen uzun süreli doğrudan eylem geleneğinin bir parçası olduğu düşünülmelidir. Genellikle siyasi ve ekonomik nedenlerle bu gruplar kamusal alan sınırları içerisinde ötekileştirilirler ve böylece şok etme ve medyanın dikkatini çekme taktiklerine başvurup gündem yaratırlar (Lilleker, 2013, s. 273). Bu doğrultuda ele alındığında uzun vadeli politik hedefler taşıyan terörist eylemler, maksimum düzeyde bir tanıtım elde etmek için tasarlanırlar ve öncesinde herhangi bir uyarı olmadan aniden gerçekleştirilirler. Genel olarak ayırım gözetmeden mal üzerinde zarar, kişilerin yaralanması ve ölümle sonuçlanan terörist eylemler misilleme eylemi olabileceği gibi, toplumu kışkırtma amacıyla da provoke edilebilme özelliğine sahip olabilmektedirler (Hargie and Irving, 2016, s. 6).

Devlete yönelik terör eylemleri özel şahıslar tarafından gerçekleştirilse bile bu eylemlerin gerisinde genellikle başka devletlerin açık ya da gizli desteği bulunabilir. Bazen ise bu destek politikacılar ya da siyaset yorumcuları ve basın mensupları gibi kanaat önderleri tarafından da yapılabilmektedir. Nitekim Kaya (2016, s. 21), uluslararası terörün bir çeşidi olan Batı'daki göçmen Müslümanlarla ilgili olarak bürokrat ve siyaset yorumcularının, politikacıların, basın mensuplarının ve sosyal bilimcilerin bazen açık bazen üstü örtülü bir şekilde refah devletinin çöküşü, endüstrisizleşme ve küreselleşmenin doğurduğu yapısal sorunları göçmenlerin ulusal birliğe karşı oluşturduğu tehdit algısına bağladığını ifade ederek, göçmen ve Müslümanların Batı'daki algılanış biçimini doğrudan ırkçı düşünce yapısını barındırdığını belirtmektedir. Öte yandan terör eylemleri dünya nüfusunun büyük bir bölümü tarafından nefret ile karşılanırsa bile bazı terör eylemleri kitleler tarafından destek bulabilmektedir. Örneğin

Ortadoğu'daki olaylar ele alındığında İsrail'in mi yoksa Filistin'in mi haklı olduğu dünya kamuoyunda tartışılırken, 1970'li yılların başında yaşanan Filistin Kurtuluş Örgütü'nün uçak kaçırma eylemi ülkemiz kamuoyu da dahil birçok toplumda sempati ile karşılanmıştır. Aynı şekilde Latin Amerika'da dikta rejimlerine karşı verilen mücadele de birçok kitle tarafından sempati ile karşılanmıştır (Cirhinlioğlu, 2004, s. 127).

Terör ile ilgili üzerinde durulması gereken en önemli noktalardan biri ise Çakmak'ın ifadesiyle (2008, s. 27), ülkeler samimi olarak terörden desteklerini çekmedikleri müddetçe terörün devam edecek olmasıdır. Terör başka ülkeleri istikrarsızlaştırmak, kalkınmasını önlemek ve baskı altında bırakmak için bir politik araç olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla terörün bitmesi için uluslararası bir mutabakat şarttır, aksi takdirde terör masum insanları öldürmeye devam edecektir.

2. Terör Olaylarında Kriz İletişim Süreci

Kriz iletişimi kurum ve kuruluşların kriz öncesi, kriz süreci ve kriz sonrasında yapacakları iletişim eylem planı olarak ifade edilmektedir (Hargie ve Irvin, 2016, s. 8). Coombs (2012, s. 20) ise, kriz iletişimini kriz durumunu ele almak için gereken bilgilerin toplanması, işlenmesi ve yayılması olarak tanımlamaktadır. Buna göre kriz iletişiminde kriz öncesinde riskler hakkında bilgi toplamak, potansiyel krizlerin nasıl yönetileceği konusunda kararlar almak ve kriz yönetim sürecine dâhil olacak kişileri eğitmek gerekmektedir. Bu süreçte kriz bilgi yönetimi ve paydaş tepkisi yönetimi olmak üzere iki tür iletişimden bahsedilebilir. Kriz bilgi yönetimi sürecinde kaynaklar tanımlanır, bilgi toplanır, analiz edilir, paylaşılır ve sürecin sonunda karar verilir. Paydaş tepkisi yönetimi ise, paydaşların krizdeki organizasyonu ve krizin nasıl algılandığını belirlemeye yönelik iletişimsel çabalarını içermektedir.

Kriz yönetimlerinde başarılı olmak için iletişim kilit rol oynamaktadır. Bu açıdan ele alındığında, terör saldırısı durumlarında olayın negatif etkilerini azaltmak için acil durum servisleri, ordu, devletin kurumları, siyasi parti temsilcileri, medya, mağdurlar, mağdur aileleri, sivil toplum kuruluşları ve halktan oluşan paydaşlarla doğru ve etkili bir iletişime geçilmesi gerekmektedir (Safe Comms Report, 2011). Diğer iletişim süreçlerinde olduğu gibi kriz iletişim sürecinde de öncelikli olarak hedef kitlenin belirlenmesi gerekmektedir. Hedef kitlenin belirlenmesinde krizden etkilenenler ve etkilenme olasılığı olanlar arasında kriz mağdurları ilk sırada yer alır (Peltekoğlu, 2014, s. 469). Kriz sırasında üzerinde durulması gereken hususlardan birisi de kurumların kendilerini hedef kitlenin yerine koyması ve vermiş olduğu bilgilerin hedef kitle tarafından yeterli bulunup bulunmadığının sorgulanmasıdır. Diğer yandan kriz sırasında gerektiğinde krizin sorumluluğu alınabilmeli ve kriz nedeniyle zarar gören kimselerin ya da kurumların beklentileri karşılanmalıdır (Okay ve Okay, 2018, s. 440). Bu noktada terör olayı sonrasındaki 2-3 saat boyunca acil servislerin ve polislerin çalışmaları terör kriz iletişiminde çok önemli yere sahiptir. Bu süreçte doğrudan olayla ilgili ve kurumlar tarafından kınama içerikli beyanları içeren bilgiler olmak üzere iki çeşit bilgiden bahsedilebilir. Resmi açıklamalarda kitle iletişim araçlarında terör saldırısı, mağdurları ve failerle ilgili daha fazla ayrıntı içerikli bilgi kamuoyuna aktarılır. Olay sonrasındaki dört ve beşinci saatlerden sonra ya da saldırının gerçekleştiği günden sonraki birkaç güne kadar olay yerinde normalleşme süreci başlar, fakat vahşetin seviyesine bağlı olarak normalleşme süreci çok daha uzun zaman alabilmektedir. Saldırdan sonraki günlerde medyanın olaya ilgisi daha büyük olacaktır, nitekim haberlerde konuyla ilgili ayrıntılı bilgi aktarılır ve duygusal anların yaşandığı cenaze törenleri halk tarafından dikkatlice izlenir (Safe Comms Report, 2011).

Diğer önemli bir nokta ise, terör kriz iletişimde toplum ile etkili bir iletişim kurmak için kriz iletişim yönetimi tarafından belirlenen sözcünün hiyerarşik yapıdaki yeri kadar iletişim yeteneklerinin de dikkate alınmasıyla ilgilidir. İletişim sözcüsünün konuya hâkim kişi olarak medya mensuplarından gelecek her türlü soruyu yanıtlamaya hazır olması ve medyanın tepkisini çekecek yaklaşımlardan uzak durması gerekir (Pira ve Sohodol, 2015, s. 213). Algının kalıcı olması nedeniyle ilk açıklamalarda toplumun doğru şekilde bilgilendirilmesi ve böylece toplumun ilk algısının doğru bilgiler üzerine oluşturulması önemlidir. Kriz iletişim ekibi, kriz ölçeği ve niteliğine göre bilgi güncellemelerine uygun olarak periyodik açıklama yapmaya imkân verecek şekilde sözcüye bilgi desteği sağlamalı ve ilk açıklama, ilk sağlıklı bilgiye erişilir erişilmez ve kontrollü bir şekilde bir saat içerisinde yapılmalıdır. 5N 1K sorularına cevap verecek eldeki somut bilgiler paylaşılmalı ve muhatap kalınan soruların cevapları bilinmiyorsa henüz bilginin netleşmediği, ancak ilerleyen saatlerde paylaşılacağı bildirilmelidir. Diğer yandan belirsizlikten kaçınılmalı, olayın büyüklüğüne göre yeni bilgiler geldikçe, güncellemeleri yapılmalı ve açıklamalar bütün medya organları ile eşit şekilde paylaşılmalıdır (Birinci, 2017, s. 66). Bu sayede terör kriz iletişimde en önemli unsurların başında gelen güven duygusunun kamuoyunda oluşumu kolaylaşır ve sürecin başarıyla yönetilmesine olanak sağlanır.

3. Terör Kriz İletişimi ve Medya

Terörizmin propaganda ile kamuoyu oluşturmaya verdiği önem, terör ve medya arasındaki ilişkinin hareket noktasıdır. Teröristler dikkat çekmek, kamuoyu tarafından tanınmak, yetkililer tarafından bir güç olarak kabul edilmek ve onlarla diyaloga girmek, saygınlık ve meşruluk kazanmak isterler. Bunun yanında kendilerinden kamuoyunu haberdar olmasını sağlamak, korku yaratmak, gündemde kalmak ve yasallaşma zemini yaratmak arayışı içindedirler. Medya ise haber verme ve kamuoyunun en doğru ve hızlı şekillendirme çabasında olduğu için teröristler medyaya, medya da teröristlere karşılıklı bağımlıdır (Pazarcıbaşı ve Koç, 2009, s. 163). Erdoğan (2014, s. 229), kriz yönetimlerinde doğru ve etkili bir iletişim için çalışanlar dâhil organizasyonla ilgili herkesin çeşitli iletişim kanalları kullanılarak etkili bir enformasyonla sürekli bilgilendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu noktada medyaya zamanında güvenilir ve yeterli bilginin verilmesi, gelişmelerle ilgili sürekli enformasyon akışının sağlanması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle kriz iletişim yönetiminin ana unsurlarından birini gazetecilerle doğru iletişim kurmak oluşturmaktadır. Kriz yönetimlerinde her ne kadar çoğunlukla medya rakip olarak algılansa da aslında her ikisi de birbirine ihtiyaç duyarlar ve karşılıklı bildirimde bulunurlar. Bu nedenle kriz iletişimde medya sürece dâhil edilmek zorundadır, aksi düşünüldüğünde medya resmi olmayan kaynaklara dayanan bilgi ve söylentileri kullanmaktan kaçınmayacaktır (Safe Comms Report, 2011). Peltekoğlu da (2014, s. 469), kriz dönemlerinde gerekli bilgilerin kamuoyuna aktarılmamasının gerçekte ilgisi olmayan bilgilerin toplumda yayılmasına yol açacağını ve kriz iletişim yönetimini güçleştireceğini belirtmektedir. Bu nedenle kriz iletişim ekibinin bir anlamda kamuoyu için güvenilir bilgi kaynağı olması gerekmektedir. Zamanında müdahale ile çelişkiden uzak ve yetkililer tarafından yapılan açıklamalar henüz krizin nedenleri ve tüm ayrıntıların açıklığa kavuşmadığı dönemde bile mevcut bilgi ile yönetimin krize yaklaşımını anlatması önem taşımaktadır.

Kriz dönemlerinde örgüt ile medya arasındaki ilişkiler gergin süreçleri beraberinde getirebilir, çünkü medya krizin etkilerinin topluma aktarılması ve kamuoyunun krizle ilgili kanaatlerinin oluşmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Diğer yandan kriz ile birlikte örgüt itibarının bundan etkilenip etkilenmeyeceği yine medyanın örgüte ve krize yaklaşımıyla ilgilidir. Kriz bittiğinde de bir örgüte gelebilecek en büyük

zarar yine örgütle ilgili toplum kesimleri tarafından takınılacak tavır ile yakından ilişkilidir. Nitekim krizin yaşandığı dönemlerde toplumun örgütle ilgili bilgi edinmesi ve bilgilerin yorumlanması medya aracılığıyla gerçekleşmektedir. Dolayısıyla kriz dönemlerinde medyanın yaydığı bilgiler, kamuoyunun algılaması üzerinde yoğun bir etki yaptığı düşünüldüğünde, daha önce de belirtildiği gibi medyanın potansiyel bir müttefik ya da potansiyel bir düşman olabileceği göz ardı edilmemelidir (Pira ve Sohodol, 2015, s. 220).

4. Terör Kriz İletişiminde Siyasal Aktörlerin Kullandıkları Dil ve Söylemleri

Bir terörist saldırının ardından ilk saatlerde karışıklık hüküm sürer ve muhtemel bir saldırı yapılmasıyla ilgili ilk söylentiler topluma yayılır. Bu nedenle siyasi liderlerin topluma verdikleri mesajlarda sakinliğe işaret edilmeli, dikkatli, ihtiyatlı olunmalı ve sorumlulukla hareket edilmelidir. Bunun yanı sıra yalnızca gerçekler onaylanmalı, medyaya müdahale edilmemeli, fakat söylenti ya da yanlış bilgiler karşısında düzeltmeler yapılmalıdır (Safe Comms Report, 2011). Çünkü kamuoyuyla paylaşılacak saptırılmış ya da yanlış bilgiler toplumda kitlesel öfkeyi de beraberinde getirebilmektedir. Bunun sonucunda öfke kitlesel gösterileri ve şiddet olaylarını tetikleyebilir ya da kamuoyu konuyla ilgili kutuplaşabilir. Buna karşı durmak için hükümet sözcülerinin ve politik aktörlerin topluma örnek olmaları, birlik ve beraberlik, hoşgörü mesajlarını “biz” dili ile kullanmaları gerekmektedir (Hargie ve Irving, 2018, s. 13).

Kriz durumunda sessiz kalma asla kabul edilebilir bir iletişim stratejisi değildir. Bu durum her şeyin açıklanması anlamına gelmemektir. Örneğin işlevsel olacak, halktan kimseyi tehlikeye düşürmeyecek ve insanları mağdur bırakmayacak bilgilerin anında verilmesi gerekir (Erdoğan, 2014, s. 229). Bu nedenle siyasi liderlerin terör eylemi sonrasında vakit kaybetmeden olay yerine gelmeleri ve yaptıkları kamuoyu açıklamaları ile görünür olmaları kriz yönetiminde önemli yer tutmaktadır. Örneğin ABD’de gerçekleşen 9/11 saldırısı ardından Newyork Belediye Başkanı Rudy Giuliani’nin vakit kaybetmeden katliamın yapıldığı yerde olması kamuoyu tarafından büyük övgüler almıştır. Dönemin ABD Başkan’ı Bush’un ise konuyla ilgili kamuoyunun karşısına geç çıkması ve krizle ilgili takındığı tutum toplum tarafından eleştirilmiştir (Hargie ve Irving, 2018, s. 8). Buradaki temel strateji en kısa sürede güvenliği geri kazanmaya ve gündelik yaşamı sürdürmeye yönelik olmalıdır. Bunu başarabilmek için sakinlik, hassasiyet ve güven arttırıcı dil kullanan ve bu yönde davranışlar sergileyen kişilerin kamuoyunun önünde olması gerekir. Güvensizliği ve korkuyu azaltmaya yönelik kullanılan dil ve söylemler aynı zamanda saldırının amaçlanan sonuçlarını hafifletmeye yönelik olarak önemli bir yere sahiptir (Safe Comms Report, 2011).

Bu süreçte kullanılacak retorik iletişimin başarılı olması için hedef kitlenin toplumsal normlarının, diğer bir ifadeyle değerlerinin ve endişelerinin en iyi ayrıntılarına kadar anlaşılması ve bu iletişimin doğrudan hedef kitleye hitap etmesi gerekir (Lilleker, 2013, s. 257). Krizin boyutuna bağlı olarak çoğunlukla ulusal ve uluslararası kamuoyuna yönelik hazırlanan içeriklerde yerel hassasiyetler de göz önünde tutulmalıdır. Kamuoyu ile iletişimde kullanılacak dil ve mesajların, yerel kamuoyunda ne şekilde anlamlandırılacağını ne tür reaksiyon oluşturacağını tahmin edebilen bir uzmanın iletişim ekibinde yer alması önemlidir (Birinci, 2017, s. 62). Bu açıdan yaklaşıldığında terör olayları sonrasında siyasi aktörlerin açıklamalarının gerçeklik algısını oluşturduğu söylenebilir. Gerçeklik algılamaları bir kodlama süreci olarak tanımlayan Fiske (2003, s. 93-94), algılamayı önümüzde duran verilerin anlamlı hale getirilmesi olarak yorumlamaktadır. Öte yandan Fiske, gerçekliği algılayışımızın dilimize olduğu kadar kültürümüze de özgü olduğunu belirterek, gerçekliğin toplumsal bir inşa olduğunu ifade etmektedir. Nitekim her ülke, her eyalet ve şehir kendine has özelliklere sahiptir. Bu

nedenle bir iletişim stratejisinin doğru tasarlanması için tek ve basit bir tarif yoktur, fakat bazı temel ilkelerden bahsedilebilir. Toplumda güvenin yeniden tesisi için dürtüst, güvenilir ve eylemde kararlılığı vurgulayan söylemleri içeren mesajlar insanları sakin olmaya davet eder niteliğe sahiptir. Bu aşamada hızlı bilgi akışının gerçekleştirilmesine özen gösterilmeli ve bilgilerin aktarımı sırasında kısa ve net cümleler seçilmesine dikkat edilmelidir. Karmaşık sorular kolay anlaşılabilen gündelik basit bir dil ile yanıtlanmalı, yanlış bilgi ve spekülasyonlardan uzak durulmalı ve sadece gerçek yansıtılmalıdır (Safe Comms Report, 2011). Çünkü dilin aktüel kullanımı, içinde yaşadığımız hayatı yüzeydeki görünümü ile nasıl algılıyorsak öyle kabullenmemize ve benimsememize yol açar (Oskay, 1992, s. 11). Dolayısıyla gündelik ve basit bir dil kullanımı kriz iletişimi sürecinde kullanılan mesajların kitleler tarafından daha kolay anlaşılır ve amacına ulaşır olmasına olanak sağlayacaktır.

11 Eylül terör saldırıları sonrasında yapılan araştırmalar, terör eylemleri sonrasında toplumdaki iyileşme sürecinde toplumsal düzenin, güvenin, birlik ve dayanışmanın yeniden inşasında siyasi liderlerin önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır (Rugguire ve Vos, 2013, s. 159). Buna göre kanallarda sunulan iletişimde tek bir sözcü yer almalı, eğer birden fazla kişi organizasyon adına konuşacaksa asla birbiriyle uyuşmayan demeç ve enformasyon verilmemelidir (Erdoğan, 2014, s. 229). Bu noktada örgütsel doğruluk ve tutarlılığı örgütün imajını doğrudan şekillendirmesinde önemli öğeler arasında yer aldığını vurgulamak gerekir. Böylece algı yönetiminde söylemlerin doğruluğu ve tutarlılığı imajın oluşumunu ve şekillenmesini sağlayacaktır (Koçyiğit, 2019, s. 286). İnsanlar olguları, simgeleri, çeşitli kodlamalarla söyleme dönüştürülmüş değer ve yargıları taşıyan tümceleri alışılmışlık düzeyini aşmayan bir zihinsel boyut içinde algılar, açılımlar ve yanıtlar (Oskay, 1993, s. 35). Bu nedenle mesajlarda kullanılan kelimeler ve terimlerin oluşturacağı anlam üzerinde dikkatle durulması gerekmektedir. Çünkü bir kez kullanıldığında bir terimin ya da ifadenin geri çekilmesi zordur ve sonraki iletişim yolunu belirler. Örneğin failler ve olayları tanımlamak için kullanılan terimler dikkatlice seçilmelidir, aksi takdirde bilgilendirici içeriğe sahip bazı mesajlar çok farklı şekillerde algılanabilir. Özellikle terörist saldırı gibi trajik bir olaydan sonra kullanılan kelimelerin ve açıklamaların toplumda oluşturacağı psikolojik etkiler göz önüne alınmalıdır (Safe Comms Report, 2011).

5. Terör Eylemlerinde Siyasal Aktörlerin Güvenlikleştirme Söylemi

Kopenhag Üniversitesi'nde Barış ve Çatışma Araştırma Merkezi'nin kurulmasıyla temelleri atılan Kopenhag Okulu'nun geliştirmiş olduğu güvenlik teorisi, askeri tehditlerin toplumlar için tek güvensizlik kaynağı olmadığı görüşü temeline dayanmaktadır. Buna göre diğer sektörlerdeki güvensizlikler de bir tehdit kaynağı olarak hem kendi başına hem de askeri sektöre taşınarak bir güvensizlik kaynağı oluşturmaktadır. Öte yandan bu teori siyasi elitlerin söylem yoluyla siyasi alandaki bir konuyu güvenlik alanına taşımasını, diğer bir ifade ile güvenlik problemi inşa etmesi durumunu ele almaktadır (Baysal ve Lüleci, 2015, s. 89). Herhangi bir sorunun ortaya çıkmasının ardından devlet, bekası için bu sorunu tehdit olarak algıladığı zaman soruna öncelik verirken, sorunla mücadele etmek için kendisinin özel haklara sahip olduğunu iddia eder. Bu sürecin ardından tehdit olan sorunu bertaraf etmek için olağanüstü yöntemlerle acilen müdahale edilmesi konusunda alımlayıcı kitleyi ikna etmesi ile güvenlikleştirme sürecini başlatır. Diğer bir ifade ile güvenlikleştirici aktör referans nesnesinin bekası için herhangi bir olayı varoluşsal tehdit olarak sunar (speech act) ve söz konusu olay güvenlik sorunu olarak tanımlanır. Güvenlik sorunu olarak tanımlanan gelişme alımlayıcı kitle tarafından benimsenirse, artık bu sorun için olağanüstü önlemlerin de alınmasının yolu açılmış olur (Miş, 2014, s. 350).

Bu yaklaşım, güvenliği bir "söz-eylem" (speech-act) ürünü olarak tanımlamakta ve güvenlik konularını "güvenlik teşkilatlarının fiili güçlerinin siyasi bir sonucu" olarak görmektedir. Ayrıca güvenlikleştirme yaklaşımı, güvenliği nesnel bir durum olmanın ötesinde söylemsel ve politik bir güç olarak konumlandırmakta ve tanımlamaktadır. Kopenhag Okulu'nun yaklaşımına göre güvenlik bir söz eylemi olarak görülmektedir. Sorunlar sözlü eylemlerle güvenlik sorunu olarak sunulabiliyorsa buna "güvenlikleştirme" denilmektedir (Şöhret, 2021, s. 98). Güvenlikleştirmenin referans nesnesi geleneksel anlamıyla devlet olsa da güvenlikleştiren aktörler hemen her şeyi (ulusal kimlik, sosyal gruplar vb.) referans nesnesi olarak alabilirler. Siyasi elitler, hükümet, baskı grupları veya ordu gibi güvenlikleştirmeye aktörler bir konuyu güvenlikleştirmek amacıyla soruna dair bir güvenlik konuşmasına girişen aktörlerdir. Güvenlikleştirmeye aktörler eylemlerini, tartışmalı herhangi politik bir konuyu referans nesnesine (devlet, ideoloji ya da ulusal bağımsızlık vb.) yönelik varoluşsal bir tehdit şeklinde sunmak yoluyla gerçekleştirirler. Bu sayede güvenliğin referans nesnelere üzerinden kurumsal yapılar ya da geniş topluluklar üzerinde etkili olarak asıl amaçlarını gizlemek suretiyle hedef kitleyi kazanma şansını elde etmektedirler (Balci ve Kardeş, 2012, s. 416).

Diğer yandan bir güvenlikleştirmenin başarılı bir şekilde tanımlanabilmesi için tek başına güvenlikleştirmeye aktörün söz konusu meseleyi yaşamsal bir tehdit olarak kodlaması yetmez, mutlaka alımlayıcı kitlenin de bunu benimsemesi ve kabul etmesi gerekir. Bir şekilde kamuoyu ya da alımlayıcı kitlenin yaşamsal tehdit konusunda ikna olması gerekir ki, böylece olağanüstü önlemlere başvurmak mümkün olabilir. Dolayısıyla güvenlikleştirme süreci aynı zamanda güvenlikleştirmeye aktör ile alımlayıcı kitle arasında bir zımnı anlaşmaya dayandığı söylenebilir. Bu doğrultuda ele alındığında ikna süreci inter-subjektif (özneler arası) etkileşimlerin söz konusu olduğu söz edimi adı verilen dilin eyleme dönük sonuç oluşturucu şekilde yani, işlevsel ve etkin bir şekilde kullanımını gerektirmektedir. Burada önemli olan dilin doğru ve gerçeği yansıtan şekilde kullanımından ziyade yeni bir gerçeklik oluşturmak için kullanımınıdır (Aktaran Arı, 2021, s. 465).

Güvenlik teorisi kapsamında ele alındığında çalışmaya konu olan Yeni Zelanda'da gerçekleşen terör eylemi sonrasında Ardern'in güvenlikleştirmeye aktör olarak ülke kamuoyu ve dünya kamuoyuna ülkesindeki Müslümanlara yönelik terör eylemine karşı bakış açılarını etkili bir şekilde sunduğu söylenebilir. Güvenlikleştirmeye aktör olarak Ardern, söylemlerinde referans nesnesi olarak devletin ideolojisini, toplumsal düzen ve huzurun güvenliğini göstermiştir. Terör eyleminin bu referans nesnelere üzerinde oluşturduğu tehlike ve tehditlere değinen Ardern, kamuoyunu ikna etme yoluna gitmiştir. Bu sayede güvenlik önlemlerinin sıklaştırılması, terör eylemi öncesinde istihbarat yetersizliği nedeniyle suçladığı güvenlik görevlileri hakkında soruşturma başlatılması ya da çok kısa süre içinde silah satın almaya ve taşımaya yönelik silah yasasını meclisten geçirilmesi gibi olağanüstü güvenlik önlemlerini yaşama geçirebilmiştir.

6. Yeni Zelanda Başbakanı Jacinda Ardern'in Medya Üzerinden Gerçekleştirdiği Kamuoyu Açıklamalarının Söylem Analiziyle İncelenmesi

Bu bölüm araştırmanın amacı ve yöntemi, elde edilen bulgular ve bulguların değerlendirilmesi kısımlarından oluşmaktadır. Eleştirel söylem analizi yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada Ardern'in kamuoyuna yaptığı açıklamalar Hürriyet, Cumhuriyet ve Yenişafak internet gazetelerinde yer alan haberler üzerinden incelenmiştir. Ardern'in söylemleri "Terör Olayı ve Terör Eyleminin Failleriyle İlgili Söylemler", "Terör Olayıyla İlgili Toplumun Nasıl Bir Tutum Sergileyeceğiyle İlgili

Söylemler", "Terör Olayı Sonrasında Alınan Güvenlik Önlemleri" ve "Terör Olayı Mağdurları ve Ülkede Yaşayan Müslümanlara Yönelik Söylemler" olmak üzere dört başlık altında ele alınmaktadır.

6.1. Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

Araştırmada siyasal aktörlerin terör olayları sonrasında kriz iletişim yönetimini doğru yönetebilmeleri için topluma nasıl mesajlar vermeleri gerektiği sorusunun yanıtı aranmaktadır. Buna göre 15 Mart 2019 tarihinde Yeni Zelanda'nın Christchurch kentinde iki farklı camide cuma namazında gerçekleşen ve 49 kişinin vefat ettiği terör eylemi sonrasında Yeni Zelanda Başbakanı Jacinda Ardern'in yaptığı açıklamalar örnek olarak seçilmiştir. Araştırmanın temeli Ardern'in gerek kendi ülkesi ve gerekse dünya kamuoyuna verdiği mesajlarının birlik, beraberlik ve dayanışmayı içeren pozitif bir dil içerdiği, olayın aydınlatılmasıyla ilgili açılan soruşturmanın yanı sıra, olay karşısında toplumun nasıl bir tutum sergilemesi yönündeki güven duygusu temeline dayanan söylemlerinin krizin aşılmasını kolaylaştırdığı yönündeki varsayımlara dayandırılmaktadır. Bu doğrultuda farklı yayın politikalarına sahip olan Hürriyet, Cumhuriyet ve Yenişafak internet gazetelerinde 16 Mart-16 Nisan 2019 tarihleri arasında Ardern'in terör olayıyla ilgili açıklamalarını içeren haberler Teun A. Van Dijk'in eleştirel söylem analizi ile incelenmektedir.

Söylem analizinde pozitivist yaklaşımın içinde yaşanan sosyal dünyanın karmaşık ilişkilerini açıklayabilecek güçte olmadığı ileri sürülmektedir. Bu nedenle içinde yaşanan dünyanın açıklanmasına yönelik sayısal verilerden elde edilen bilgilerden ziyade, derinlemesine yorumlamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda ele alındığında söylem analizi pozitivist düşüncenin egemenliği altında kalan bilim anlayışına ve dünya görüşüne alternatif bir bakış açısı olarak değerlendirilmektedir (Çelik ve Ekşi, 2013, s. 115). Eleştirel söylem çözümlemesinde ideolojiler bütününden oluşan simgesel düzen dil yolu ile ifade edilirken, söylemler bireysel ve toplumsal amaçlar, bakış açıları niyetler ve çıkarlar bağlamında gerçekleşen eylem olarak yorumlanmaktadır. Eleştirel söylem analizinde medya metinlerinde seçilmiş sözcük ve sözcük öbekleri bireylerin yaşamı nasıl algıladığı, diğer bir ifade ile yaşamla ilgili düşünce ve değerlendirmeleri üzerinden yola çıkarak, açık dilsel yapılardan örtük ideolojik yapılara ulaşmayı amaçlamaktadır (İnceoğlu, 2009, s. 44-45). Nitekim Van Dijk (2019, s. 293-294), söylem terimini iletişimsel bir eylem olarak yorumlamaktadır. Karmaşık bir yapıya sahip olan iletişim sürecine pek çok toplumsal aktörün dahil olduğunu belirten Van Dijk, söylem çalışmalarında günlük pratiklerde söylemin kısıtlı bir anlamının kullanıldığına işaret ederek, iletişimsel eylemin soyut hale geldiğini ve metin ya da konuşmaya sık sık göndermede bulunduğunu belirtmektedir.

6.2. Bulgular

6.2.1. Yeni Zelanda Başbakanı Jacinda Ardern'in Terör Olayı ile İlgili Kullandığı Söylemlerin İncelenmesi

Araştırma Ardern'in terör olayıyla ilgili açıklamalarında en fazla kullandığı söylemlerin içeriği doğrultusunda dört kategori altında ele alınmaktadır. Bu kategorileri "Terör Olayı ve Faillele İlgili Söylemler", "Terör Olayıyla İlgili Toplumun Nasıl Bir Tutum Sergilenmesi Gerektiğini İçeren Söylemler", "Terör Olayı Sonrasında Alınan Güvenlik Önlemleriyle İlgili Söylemler" ve "Terör Olayının Mağdurları ve Müslümanlarla İlgili Söylemler" başlıkları oluşturmaktadır.

6.2.1.1. Terör Olayı ve Olayın Failleriyle İlgili Söylemler

Terör olaylarının nasıl kavranacağı yönünde önemli rol oynayan medya öncelikli olarak olaydan kaç kişinin etkilendiğini, diğer bir ifade ile kaç kişinin öldüğünü ve yaralandığını, olayı hangi terörist grupların gerçekleştirdiğini bilmek ister. Öte yandan sorumluların yakalanması için hangi önlemlerin alındığı, halk için başka tehlikelerin olup olmadığı ve terör olayının günlük yaşam üzerindeki etkilerinin neler olduğu sorularının yanıtını aramaktadır (Hargies ve Irving, 2016, s. 14). Bu kapsamda ele alındığında saldırı sonrasında sık sık basın karşısına çıkan Ardern'in terör olayı sonrasında gelişmeleri anbean medyayla paylaşarak kamuoyunu bilgilendirdiği anlaşılmaktadır. Nitekim Ardern'in kamuoyuna yaptığı açıklamalarında yer alan söylemlerinde "Biri Avustralyalı üç zanlı mahkemeye çıkarılarak tutuklandı. Bu kişilerin sabıkaları bulunmamaktadır", "Olayda ikisi yarı otomatik beş silah kullanıldı", "Olayda yaralananlar arasında Türk, Malezya, Suudi Arabistan, Pakistan, Bangladeş ve Endonezya vatandaşları bulunuyor", "Saldırganlar, polis şüpheliler listesinde yer alıyor", "Terör saldırılarında 40 kişinin öldüğü, 48 kişinin yaralandığı" bilgilerini toplum ile paylaştığı belirlenmiştir (15 Mart 2019, Hürriyet, Cumhuriyet). Kriz dönemlerinde gerekli bilgilerin kamuoyuna yeterince aktarılmaması gerçekte ilgisi olmayan bilgilerin toplumda yayılmasına yol açabilmesi nedeniyle kriz iletişim yönetimini güçlendirebilir. Bu nedenle kriz iletişim ekibinin bir anlamda kamuoyu için güvenilir bilgi kaynağı olması gerekmektedir. Zamanında müdahale ile çelişkiden uzak ve yetkililer tarafından yapılan açıklamalar henüz krizin nedenleri ve tüm ayrıntıların açıklığa kavuşmadığı dönemde bile mevcut bilgi ile yönetimin krize yaklaşımının anlatılması önem taşımaktadır (Peltekoğlu, 2014, s. 469). Buna göre bilgi kısa aralıklarla verilmelidir, sık bilgi verilmesi tavsiye edilmemektedir. Onaylanmış bilgiler medya ile paylaşılırken, geç bilgi aktarımı da kurumların gizli niyetlerinin olduğu algısını oluşturur ve kurumların şeffaflığını azaltabilir (Safe Comms Report, 2011). Bu anlamda ele alındığında Ardern'in kriz iletişim yönetiminde öncelikle konuyla ilgili gelişmeleri doğru, etkili ve hızlı bir şekilde medyaya aktararak kamuoyunun güvenini kazanmayı hedeflediği söylenebilir.

6.2.1.2. Terör Olayıyla İlgili Toplumun Nasıl Bir Tutum Sergilemesi Gerektiğini İçeren Söylemler

Terörist saldırıların hemen ardından duruma inançsızlık, şok, belirsizlik, korku ve kaosun damgasını vurması nedeniyle durumu anlamlandırmak için siyasi liderlerden acil bilgi ve kriz iletişim yönetimi beklenmektedir (Christensen vd., 2013, s. 17). Bu anlamda ele alındığında Ardern'in teröristlerin amaçlarına ulaşamamaları için toplumun ve medyanın nasıl bir tutum sergilemesi gerektiğini vurgulayan söylemlerini kamuoyuna aktardığı bulgusuna ulaşılmıştır. "Terör saldırısını düzenleyen kişi birçok şeyin peşindeydi. Bunlardan bir tanesi de kötü bir şöhatti. Bu nedenle onun adını zikrettiğimi asla duymayacaksınız. Teröristten ziyade terör saldırısında hayatını kaybeden kişilerin isimleri söylenmelidir", "Bu saldırıyı gerçekleştirenlerin ideolojisini en sert şekilde lanetleyeceğimizden emin olabilirsiniz", "Fanatiklerin düzenlediği bu şiddet ve nefret eylemine ait görüntüleri lütfen paylaşmayalım. Bu nefret saldırısı bizi yansıtmıyor", "Burada olanlar olağanüstü ve benzeri görülmemiş bir şiddet eylemidir" diyen Ardern'in saldırının hoşgörüsüzlük, nefreti içeren İslamofobi ve yabancı düşmanlığını kışkırtarak ülkedeki barış ve huzuru bozmayı hedeflediğine dikkat çekmiştir. Öte yandan Ardern'in söylemlerinde teröristlerin gerçek amaçlarını yerine getirmelerine izin verilmemesi için toplumun ve medyanın bilinçli davranması yönünde uyarıda bulunduğu görülmektedir (20 Mart 2019, Yenişafak).

Geleneksel basın ile internet sadece bilgi tüketimi değil aynı zamanda karşıt görüşlü insanların gizlice ya da alenen görüşlerini sözlü ifade edebildiği ve tartışabildiği

bir bilgi üretimi alanı haline gelmiştir (Sırky, 2021, s. 164). Hargie (2016, s. 14) ise, terör iletişimde sosyal medyanın takibi ve kontrolünün önemli yer tuttuğunu belirterek, sosyal medyanın karmaşıklığının yanı sıra çeşitliliği, hızlılığı ve geçiciliği içeren bağımsız ve kamusal alan olduğunu ifade etmektedir. Terör olaylarında Facebook, Twitter, Youtube, Bloglar ve forumlar aracılığıyla fikirler ve söylentilerin bir ateş topu gibi hızla yayıldığı gerçeği gözardı edilmemelidir. Bu tür içeriklerin geleneksel medyaya oranla sosyal medyada çok daha hızlı yayılması terörün asıl amacı olan korku ve endişenin beraberinde toplumda kaos ortamının oluşumuna zemin hazırlayacaktır. Nitekim Ardern, olayla ilgili görüntülerin artık sosyal medyada seyredilmemesi ve paylaşılmaması gerektiğinin altını çizerek, yayınlanan görüntülerin her birinin ülkeye zarar verdiğini kaydetmektedir. Yeni Zelanda'da cuma namazı sırasında iki camiye birden düzenlenen saldırı teröristlerce Facebook'ta paylaşılmış, görüntüler kısa zamanda sosyal medyada hızla yayılmıştı. Saldırdan hemen sonra sosyal medyada canlı yayının devam etmesi ise konunun bir başka önemli boyutunu oluşturmaktadır. Saldırgan Al Noor ve Linwood camilerinin kiliseden dönüştürülmesini Hristiyanlığa yapılan bir saygısızlık olarak nitelendirdikleri için saldırıyı bu noktalara düzenledikleri açıklamasında bulunmuştu (15 Mart 2019, Cumhuriyet). Ardern, söylemlerinde katliamın canlı yayınlandığı Facebook'tan terör saldırısı videosunun kaldırılması yönünde çabaları hakkında kamuoyuna bilgi aktarırken, bir yandan da videonun hala internet ortamında var olmasından duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir (20 Mart 2019, Yenişafak).

6.2.1.3. Terör Olayı Sonrasında Alınan Güvenlik Önlemleriyle İlgili İletiler

Kriz yönetimlerinde liderlik, anlam oluşturma aşamasının merkezinde yer alır. Nitekim krizi başarılı bir şekilde çerçevlendirip tanımlayan ve aynı zamanda suçlamalardan kaçınmayı başaran liderler çoğu zaman sorunu çözmenin anahtarını da elinde tutarken, bir yandan da kamuoyunda neyin yanlış gittiği sorularının yanıtını verir (Christensen vd., 2013, s. 17-18). Diğer yandan terör eylemi sonrasında gelecekte yaşanabilecek trajedilerin önlenmesi için yeni yöntemler ve önlemlerin yaşama geçirilmesi yönünde mesajlar topluma aktarılmalıdır. Buna göre incelemede Ardern'in "Alınan Güvenlik Önlemleriyle İlgili" söylemlerinde "Ülkede güvenlik önlemleri üst seviyeye çıkarılacak", "Avustralya ile sınır kontrolleri sıklaştırılacak ve bilgi paylaşımı geliştirilecek", "Yeni Zelanda silah yasaları değişecek", "Vatandaşlarımız şüpheli gördükleri durumlarda polise haber vermelidir", "İnternet ortamında terör olayıyla ilgili görüntülerle ilgili Facebook ile işbirliği içindeyiz", "İstihbarat ve güvenlik kuruluşlarının terör saldırısı riskini tespit etmekteki başarısızlığı nedeniyle soruşturma yürütülmektedir", "İrkçı saldırılara karşı tetikte olmalıyız. Tehdidin nereden geldiğinin önemi yok, aşırılıkçılarla mücadele edeceğiz" bulgularına ulaşılmıştır (15 Mart 2019, Cumhuriyet, Hürriyet). Bu anlamda ele alındığında elde edilen bulgular, Ardern'in terör olayı sonrasında alınan güvenlik önlemleri ve olaydan çıkarılacak dersleri söylemlerinde kamuoyuna aktardığı anlaşılmaktadır.

Terörist gruplar her şeyden önce kamuoyunda ne kadar büyük bir eylem yapabildiklerini ve devletin asker, polis, istihbarat birimleri başta olmak üzere asayiş kurmak ve korumakla görevli bütün unsurlarına rağmen eylemi gerçekleştirebildiklerini göstermeyi amaçlarlar. Diğer yandan ise terör örgütleri toplum üzerinde büyük bir yılgınlık, korku ve panik oluşturarak çaresizlik, umutsuzluk ortamında güçlenerek çıkmak niyetini taşırlar (Şeker, 2009, s. 67). Terör örgütlerinin amaçlarına ulaşmalarına engel olabilmek adına terör kriz iletişimde liderin kararlı bir duruş sergileyip kamuoyunun güvenini kazanması önemli bir yere sahiptir. Bu anlamda ele alındığında Ardern'in kamuoyuna aktardığı söylemlerinde, yetkililer tarafından konunun ciddiyetle ve titizlikle ele alınarak yeni bir olayın yaşanmaması için gerekli güvenlik önlemlerinin

alındığı yönünde aktarımda bulunduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan Ardern'in istihbarat ve güvenlik kuruluşlarının terör saldırısı riskini önceden tespit etmemeleri ve yetkilileri uyarmamaları nedeniyle haklarında soruşturma başlatıldığını kamuoyuna aktarması dikkate değer bir bulgudur.

Terör iletişiminde önemli rol oynayan siyasi aktörlerin soğukkanlılık içinde terör mağdurlarıyla empati yaratması, terörün korkunç doğasına rağmen saldırı karşısında teröristlere karşı toplumun birlik ve dayanışma içinde olacağını vurgulanması gerekmektedir. Kamu yetkililerinin durumu kontrol altında tuttukları ve faileri takip edip adalete teslim edileceğinin güvence altına alınması gerekir (Safe Comms Report, 2011). Bu anlamda Ardern'in terör olayıyla ilgili doğrudan ya da dolaylı olarak sorumluluğu bulunan herkesi inceleme altına alarak kamuoyunun vicdanında hiçbir soru işareti bırakmamayı hedeflediği söylenebilir. Terör sonrasında yaptığı açıklamalarında güçlü bir sembolik dil kullanan Ardern'in, kriz anlarında olması gereken toplumsal birlik ve dayanışmayı arttırıcı moral içerikli kararlı bir söylem dilini kullandığı değerlendirilmesi yapılabilir.

6.2.1.4. Terör Olayının Mağdurları ve Ülkede Yaşayan Müslümanlarla İlgili Söylemler

"Mağdurlar ve Müslümanlarla İlgili" bilgilerin yer aldığı söylemlerde ise, Ardern Hz. Muhammet'in "Karşılıklı şefkat, merhamet ve sempati ile inananlar tek bir beden gibidir. Vücudun herhangi bir kısmı acı çekerse, tüm vücut ağrıyı hisseder" sözlerini kullanarak, insanların farklı dinlere mensup olsalar da birbirlerinin yaşadığı acıyı hissedebileceklerini anlatmaya çalışmıştır. Olayda yaralanan ya da vefat edenlerin ailelerine "Acınızı bütünüyle paylaşmamıza imkân yok. Ancak her aşamada yanınızda olacağız" mesajını veren Ardern'in, "Biz nefretin kucak açtığı bir yer değiliz", "Biz her zaman çeşitlilik, dostluk, iyilik ve ortak değerlerimizi paylaşan bir ülkeyiz" iletileri ile Yeni Zellanda halkının ayrımcılık konusunda düşünce yapısını dünya kamuoyuna aktardığı görülmektedir. Ayrıca "Onlar Yeni Zelandalıydı. Onlar biz olduğumuz için yasını tutuyoruz" cümlesini kullanan Ardern'in, bu anlamda ülkenin din ya da ırk açısından ayrılıkçı bir yaklaşım içinde olamayacağı vurgusunu yaparak, kamuoyuna birlik ve beraberlik mesajları verdiği anlaşılmaktadır (24 Mart 2019, Hürriyet). Terör kriz iletişiminde üzerinde durulması gereken diğer önemli bir husus ise, siyasi aktörlerin verdiği resmi mesajlarda ilk vurgulananın mağdurlar olmasıyla ilgilidir. Bu sayede terör olayı mağdurlarının değer verildiğinin ve yas sürecinde devletin yanlarında olduğunu hissetmeleri sağlanır (Safe Comms Report, 2011). Nitekim Arden'in Yeni Zellanda meclisinde yaptığı konuşmasında ve anma törenlerinde siyah bir başörtüsü takmasının yanı sıra, mecliste Kuran-Kerim okutmasının (15 Mart 2019, Cumhuriyet) terör olayı mağduru aileler ve ülkede yaşayan Müslümanlarla empati kurarak kendilerine değer verildiği ve devletin yanlarında olduğu hissini oluşturma çabası olarak değerlendirilebilir.

Kriz iletişiminin bir boyutunu da uluslararası kamuoyunu bilgilendirmek oluşturmaktadır. Nitekim uluslararası kamuoyuna verilen mesajlar ülkenin dünyadaki imajının oluşumu açısından önemli yer tutmaktadır (Demir, 2015, s. 346), Ardern'in mağdurlar ve Müslümanlarla ilgili "biz" dilini hâkim kıldığı pozitif içerikli söylemleri ile toplumsal kutuplaşmanın engellemeyi hedeflerken, bir yandan da ülkenin dünya kamuoyunda oluşabilecek olumsuz algısının önüne geçmeye çalıştığı söylenebilir. Van Dijk medyada "onlar" üzerine kurulan ifadelerin her zaman olumsuz imaları işaret ederken, "biz" ifadelerinin ise tarafsız ya da olumlu imalara işaret ettiğini vurgulamaktadır (Baştürk Akça, 2007, s. 77). Nitekim Ardern'in özenle seçilmiş

söylemlerinde “biz” diline vurgu yaptığı ve “öteki” dilini sadece teröristler için kullandığı görülmektedir.

Sonuç

Terör eylemlerinin asıl amacının korku atmosferi oluşturarak toplumda birlik ve beraberliği bozmak olduğu düşüncesi göz önüne alındığında çalışmada elde edilen bulgular, Yeni Zelanda Başbakanı Jacinda Ardern'in topluma verdiği mesajların pozitif içerikli olduğunu ortaya koymaktadır. Ardern'in kriz iletişim yönetiminde kamuoyuna verdiği mesajlarında olay, olayın faileri ve mağdurlar hakkında bilgi aktarırken, bir yandan da devletin terör olayıyla ilgili yürüttüğü çalışmalar, terör olayı karşısında Yeni Zelanda halkının sergilemesi gereken tutum ve davranışların yanı sıra, terör olayından çıkarılması gereken dersler üzerinde durduğu anlaşılmaktadır. Ardern'in kamuoyuna konuyla ilgili bilgi aktarırken gerek mağdur Müslüman aileleri ziyaretinde gerek ise meclisteki konuşmasında ya da olayda yaşamını kaybedenler için düzenlenen anma töreninde taktığı başörtüsü Müslüman toplumuna duyduğu saygının sembolik ifadesi olarak yorumlanabilir. Aynı zamanda Ardern'in Yeni Zelanda Meclis'inde olayda yaşamını kaybedenler için *Kuran-ı Kerim* okutması ve konuşmasında Hz Muhammet'in “Karşılıklı şefkat, merhamet ve sempati ile inananlar tek bir beden gibidir. Vücudun herhangi bir kısmı acı çekerse, tüm vücut ağrıyı hisseder” söylemlerini kullanması da dünya kamuoyuna verdiği önemli pozitif içerikli mesajlara örnek olarak gösterilebilir. Diğer yandan Ardern, Avustralya ile sınır kontrollerinin sıkılaştırılmasının yanı sıra olayın gerçekleşmesinde ihmali bulunan görevliler hakkında soruşturma başlatılması ve bu tür şiddet olaylarının engellemesi için silah yasalarında kısa süre içinde değişikliğe gidildiği yönündeki bilgileri kamuoyuyla paylaşmıştır.

Çalışmada ulaşılan bulgulardan Ardern'in teröristlerin gerçek amaçlarına ulaşmalarına engel olmak için mesajlarında Yeni Zelanda halkının birlik, beraberlik ve dayanışma duygularını harekete geçirici nitelikte söylemler kullandığı belirlenmiştir. Bu sayede çalışmanın değerlendirme kısmında da belirtildiği üzere, Müslüman kamuoyunda oluşabilecek öfkeyi kontrol altına almayı başaran Ardern'in, olası toplumsal kutuplaşmalar ve çatışmaların yanı sıra dünya kamuoyunda Yeni Zelanda ile ilgili oluşabilecek olumsuz algının önüne geçmeyi hedeflediği anlaşılmaktadır. Burada üzerinde durulması gereken diğer bir nokta ise, Arden'in güvenlikleştirici aktör olarak toplumsal huzuru ve barışı referans nesnesi olarak aldığıdır. Söylemlerinde söz konusu sorunu Yeni Zelanda halkı için yaşamsal bir tehdit olarak ortaya koyan Ardern, bir daha bu tür bir olayın yaşanmaması için her türlü güvenlik önleminin alınacağını vurgulamıştır.

Terör eylemi sonrasında toplumda oluşabilecek kitlesel öfke, kriz dönemlerinde çözülmesi gereken en zor sorunların başında gelir. Le Bon'un da ifade ettiği üzere, kitle içinde bir hissin aşırı hale gelmesi telkin ve sirayet yoluyla çok hızlı yayıldığından, yeni katılımlar sonucunda o hissin kuvveti de o derece artmış olur. Nitekim kitlesel öfke gösteri ve şiddet olaylarını tetikleyebilir ya da kamuoyunu konuyla ilgili kutuplaştırabilir. Buna karşı durmak için hükümet sözcülerinin ve politik aktörlerin topluma örnek olmaları, birlik ve beraberlik, hoşgörü mesajlarını “biz” dili ile kullanmaları gerekmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda ele alındığında Ardern'in ülkesinde gerçekleşen terör eylemi sonrasında Hristiyanlar ve Müslümanlarla ilgili olarak gerek kendi ülkesi gerek ise dünya kamuoyuna verdiği “biz” dilini içeren pozitif içerikli söylemleri ile terör kriz iletişiminin doğru yönetilmesine katkıda bulunduğu değerlendirilmesi yapılabilir.

Sonuç olarak kriz iletişim yönetiminde daha önce de değinildiği üzere iletişimin kilit rol oynadığını vurgulamak gerekir. Burada öncelikli olarak alıcı kitle diğer ifade ile hedef kitlenin sahip olduğu kültürel değerlerin iyi analiz edilmesi gerekir. Bu doğrultuda mesajları aktaran iletişim sözcüsünün kendisini hedef kitlenin yerine koyarak bilginin yeterli olup olmadığını belirlemesi önemli bir husustur. Diğer bir husus ise, kriz iletişim yönetimlerinde gerektiğinde siyasal aktörlerin terör eylemiyle ilgili sorumluluk alabilmeleriyle ilgilidir. Nitekim Arden'in terör olayıyla ilgili istihbarat bilgisini zamanında aktarmayan devlet yetkilileri hakkında soruşturma başlatacakları yönünde mesajları kamuoyuyla paylaştığı görülmektedir. İletişim sözcülerinin konuya hâkim kişiler olarak medya mensuplarından gelebilecek her türlü soruyu açıklıkla yanıtlayabilmeleri, yanıtlanamayacak sorular karşısında konunun netlik kazanması durumunda en kısa sürede kamuoyuyla paylaşılacağı belirtilmelidir. Bu süreçte medya mensupları ile hareket edildiği unutulmamalıdır. Çünkü teröristler terör eyleminin kamuoyunda korku iklimi yaratarak, ses getirmek ve gündemde kalarak bir güç olduklarını gösterme gayreti içindedirler. Bu anlamda kriz iletişim sürecinin yönetilmesinde medyanın ne kadar etkin bir rol oynadığı görülmelidir. Ayrıca medyada haberlerin teröristlerin gayelerine hizmet eder nitelikte olmasının önüne geçilebilmek için medya mensuplarına zamanında, doğru ve yeterli bilgiler sunulmalıdır. Olaydan kısa süre sonra doğru ve net bilgilerin paylaşılmaması söylentiler üzerine kurulan haberciliği beraberinde getirecektir ki, bu durumda söylentiler toplumdaki korku atmosferinin artmasına yol açacaktır. Mesajların aktarımı sırasında kullanılan dilin gerçekliğin toplumsal inşasında etkili bir unsur olduğu düşünüldüğü, bu tür terör eylemleri sonrasında yürütülen kriz iletişiminde siyasal aktörlerin referans nesnelere üzerinden toplumu kutuplaştırıcı değil, birlik, beraberlik ve dayanışma mesajlarını "biz" dili çerçevesinde kurgulamaları kriz yönetiminin başarılı olmasında etkin bir rol oynayacaktır.

Kaynakça

- Arı, T. (2021). *Uluslararası İlişkiler Teorileri*. İstanbul: Alfa Yayınları
- Ataman, M. ve Balcı A., Kardaş, T. (2012). Türkiye'nin İsrail ile İlişkilerinin Değişen Dinamikleri: Bir 'Güvenlikleştirme' Analizi. (ed. Kemal İnat). *Ortadoğu Yıllığı*, Sakarya: Açılım Kitap
- Baştürk Akça, E. (2007). *Kimlik, Medya ve Temsil*. (ed. Emel Baştürk Akça). İstanbul: Nobel Yayın
- Baysal, B. ve Lüleci, Ç. (2015). Kopenhag Okulu ve Güvenlikleştirme Teorisi, *Güvenlik Stratejileri*, 11(22), 61-96.
- Birinci, K. M. (2017). Terörizm ile Mücadelede Kriz İletişim Yönetimi. *İdarecinin Sesi Dergisi*, (170), 61-66
- Christensen, T., Laegreid, P., Rykkja, L.H. (2013). After A Terrorist Attack - Challenges for Political and Administrative Leadership in Norway. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 21 (3), 167-177
- Cirhinoğlu, C. (2004). *Terör ve Toplum*. İstanbul: Gündoğan Yayınları
- Coombs, W.T., Hollasec, J. S. (2012). *The Hand Book of Crisis Communication*. Sussex: Wiley-Blackwell
- Çakmak, H. (2008). Kavramsal Olarak Terörizm. *Terörizm*. (ed. Haydar Çakmak). İstanbul: Platin Yayınları.

- Çelik, H. ve Ekşi, H. (2013). Söylem Analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 27 (27), 99-117
- Değer, Gülarıslan K. (2022). *Siyasi Aktörlerin İletilerinde Korkunun Üretimi ve Yayılımında Kitle Medyasının Etkisi*. İstanbul: Nobel Yayın
- Demir, F. (2015). Stratejik İletişim ve Algı Yönetimi Bağlamında Kriz İletişim Yönetimi. *International Journal of Human Sciences*. 12(1), 343-362
- Erdoğan, İ. (2014). *Teori ve Pratikte Halkla İlişkiler*. Ankara: Erek Matbaacılık
- Fiske, J. (2003). *İletişim Çalışmalarına Giriş*. (çev. Süleyman İrvan). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları
- Hargie, O., Irving, P. (2016). Crisis Communication And Terrorist Attack. (ed. Andreas Schwarz vd.) *The Handbook of International Crisis Communication Research*. Jordon Stown: Wiley-Blackwell
- İnceoğlu, Y. (2009). *Metin Çözümlemeleri*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Koçyiğit, M. (2019). Siyasal İletişimde Algı Yönetiminin Dijital Dönüşümü. (ed. Bahar Solmaz). *Siyasal İletişimin Dijital Dönüşümü*. Konya: Literatürk Yayınları Metin içinde atıf yapılmamış
- Le Bon, G. (2009). *Kitleler Psikolojisi*. (çev. Hasan İlhan). Ankara: Alter Yayınları
- Lilleker, G. D. (2013). *Siyasal İletişim*. (çev. Nil Mustafa, vd.). İstanbul: Kaktüs Yayınları
- Miş, Z. (2014). Güvenikleştirme Teorisi ve Siyasal Olanın Güvenikleştirilmesi, *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6 (2), 345-381
- Okay A., Okay A. (2016), *Halkla İlişkiler Kavram Strateji ve Uygulamaları*. İstanbul: Der Yayınları
- Oskay, Ü. (1992). *İletişimin ABC'Sİ*, İstanbul: Simavi Yayınları
- Pazarcıbaşı, B. ve Koç, S. (2009). 3 Ocak 2008'de Diyarbakır'da Yaşanan Bombalı Terör Eylemi ve Basın Söylemi. (ed. Mustafa Şeker, M. Tülay Şeker). *Terör ve Haber Söylemi*. Konya: Literatürk Yayınları
- Peltekoğlu, Balta F. (2014). *Halkla İlişkiler Nedir?*. İstanbul: Beta Yayınları
- Pira, A., Sohodol Ç. (2015). *Kriz Yönetimi*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Ruggiro, A. ve Vos, M. (2013). Terrorism Communication: Characteristics And Emerging Perspectives İn The Scientific Literature 2002-2011. *Journal Of Contingencies and Crisis Management*, 21(3), 153-166.
- Safe Comms Report. (2011). *Counter-Terrorism Crisis Communications Strategies for Recovery and Continuity*. European Commission: Seventy Framework Program. <https://cordis.europa.eu/project/id/218285/reporting/fr> [Erişim tarihi: 20.09.2020].
- Şırky, C. (2017). Sosyal Medyanın Politik Gücü Teknoloji, Kamusal Alan ve Politik Değişim. *Yeni Medya Kuramları*. (ed. Filiz Aydoğan). İstanbul: Der Yayınları.
- Şöhret, M. (2021). Securitization of Refugee Problem Within European Union, *Refugee Crisis in International Policy Volume II*, (ed. Hasret Çomak, Burak Şakir Şeker, Mehlika Özlem Ultan, Yaprak Civelek, Çağla Arslan Bozkuş), London: Transnational Press London.

Şöhret, M. (2021). Siyasal Terörizm ve Dinin Araçsallaştırılması, *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 18(71), 515-534.

Van Dijk, T. (2019), *Söylem ve İdeoloji*. (çev. Ayşe Demir). Ankara: Hece Yayınları

Türk Dil Kurumu Sözlüğü (1998). Ankara: Türk Dil Kurumu

İnternet Gazeteleri

Hürriyet Gazetesi, <https://www.hurriyet.com.tr>, [Erişim tarihi: 20.09.2020].

Cumhuriyet Gazetesi, <http://www.cumhuriyet.com.tr>, [Erişim tarihi: 20.09.2020].

Yenişafak Gazetesi, <http://www.yenisafak.com.tr>, [Erişim tarihi: 20.09.2020].



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

|| Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1618-1629.
|| Geliş Tarihi-Received: 16.10.2023
|| Kabul Tarihi-Accepted: 26.10.2023
|| Araştırma Makalesi-Research Article
|| ISSN: 2687-5675
|| DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1376493

Ahmet Paşa ve Hâfız'da “Ay” Unsurunun Kullanımı*

The Use of the “Month” Element in Ahmed Pasha and Hâfız

Salih ÖZYURT**

Öz

Klasik Türk şiirinde tahayyül ve tasavvurlarda geniş yer tutan betimlemelerden biri de kozmik unsurların kullanımı olmuştur. Bu kullanımları sevgilinin şahsında dillendiren şairlerden biri de Ahmet Paşa olmuştur. Ahmet Paşa'nın “ay” unsuru bağlamında ele aldığı kozmik betimlemeler; Fars şiirinin güçlü şairlerinden Hâfız'dan aldığı etkilerle, hatta bu etkileri yer yer muhteva ve mazmunların kullanım biçimi bakımından aşan niteliklere sahiptir. Hâfız, bir aşk adamı ve rint olarak sevgili bağlamında “ay”ı; Yusuf güzeli imajlar, sevgilinin hilal kaşının cilvesine tutkunluk/âşık olma nedeni, ayın kaybolması/sevgilinin gitmesiyle başlayan ayrılık, sevgilinin ay yüzü ile sabahları aydınlatması, ay ağırlı misali parıltı ve güzelliğe sahip olması, gökteki ayı güzelliğiyle geride bırakması, bir ay gibi gönle doğması, meclise bir ay gibi doğması/gelmesi ile bin takva ve hırkayı ay yüzlü sevgili uğruna yakma olgusu gibi geniş ve ay misali parlak teşbihlerle anlatmıştır. Ahmet Paşa ise; çıkması ile Ramazan ayını müjdelemesi, ayağına feleğin inci, mücevher saçması, eğri hilal kaşın Akrep burcunda ışıması, Erjengin tuvalinin parıltısını geride bırakması, Yusuf yüzlü/ay, aşkın beden burcuna kılıç misali saplanan güzel imajı, yeni ayı ve feleği parlaklık ve nicelik bakımından geride bırakması gibi sevgilinin benzetilenleri bağlamında ay ve diğer kozmik unsurlara üstünlüğü ve eşsiz güzelliği bağlamında resmetmiştir. Ahmet Paşa, Hâfız'ın anlatım gücüne ulaşamasa da bu teşbihlerden farklı olarak “ay” unsurunu, sosyal hayata ait olgularla da bütünleştirmiş, vuslat-birliktelik-hâneye gelen sevgilinin ay misali ışıldayan tavırları gibi şuh sevgilinin şahsında oldukça uçarı anlatımlarla da anlatmıştır. Ayrıca Ahmet Paşa, “ay”ı mahbup olarak da görmüş, ona yönelttiği farklı arzular bağlamında da dillendirmiştir. Bu çalışmada, ay misali bir ışıltı ve güzellik bağlamında etkili ve geniş bir anlatımı bütünleyen bu unsurlar, benzer ve farklı yönleri ile mukayeseli olarak dillendirilmiştir. Yapılan mukayeseler, kozmik genişliği misali klasik şiirin zengin teşbihleri ve anlatımları ile sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ay, Hâfız, Ahmet Paşa, çeşitli kozmik imajlar.

Abstract

One of the descriptions which occupies a wide place in imagination and descriptions of classical Turkish poetry is the use of cosmic elements. One of the poets who expressed these usages in the person of his beloved one was Ahmed Pasha. The cosmic descriptions that Ahmed Pasha dealt with in the context of the “moon” element, with the influences he received from Hafez, one of the powerful poets of Persian poetry, he even surpasses what influences

* Bu çalışma, 3. International Hasankeyf Scientific Research and Innovation Congress (Batman/Turkey, 17-18 December 2022) sözlü olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, e-posta: sozyurt@agri.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9535-7357.

him in terms of content and usage of metaphors. Hafez has described the moon in the context of a man of love as a rint, with wide and bright similes like the moon such as beautiful images of Joseph, the reason why the lover fell in love with the quirk of the crescent eyebrow, the disappearance of the moon/separation that started with the departure of the lover, the lover's light in the morning with the moon's face, the moon-like shine and beauty, leaving the moon in the sky behind with its beauty, being born into the heart like a moon, like the phenomenon rising to the divan like a moon, burning a thousand taqwas and cardigans for the sake of a moon-faced lover. Ahmed Pasha, on the other hand, portrayed the lover in the context of the likeness of the moon and other cosmic elements in the context of its superiority and unique beauty as follows: heralds the month of Ramadan with the rising of the moon, the pearls and jewels scattering on her feet, the crooked crescent brow shines in the sign of Scorpio, the brilliance of the Erjengin canvas leaves behind, the face of Joseph/moon, the beautiful image of the lover stabbed into the body sign like a sword, the new moon and the sky are behind in terms of brightness and quantity. Although Ahmed Pasha could not reach the expressive power of Hafez, unlike these similes, he integrated the "moon" element with the facts of social life, he also expressed it in quite different expressions in the person of the lover, such as the moon-like attitudes of the lover who came to the house. In addition, Ahmed Pasha adopted the "moon" as a beloved one and expressed it in the context of the different desires he directed towards it. In this study, these elements, which complement an effective and broad expression in the context of a moon-like glow and beauty, are expressed comparatively with their similar and different aspects. The comparisons are presented with rich similes and expressions of classical poetry as the epitome of cosmic breadth.

Keywords: Moon, Hafez, Ahmed Pasha, various cosmic images.

Giriş

Klasik şiir pek çok konu da olduğu gibi kozmik kavram ve imajları da ele almıştır. Şairlerin âlim kişiliklerinin ve ilme olan düşkünlüklerinin göstergesi olan bu kavramlar binlerce beyitle bugün divanların içeriğini doldurmuş bulunmaktadır. Bu kozmik unsurların hemen tamamının klasik şiirin temel konusu olan "aşk" duygusu çerçevesinde sevgili bağlamında ele alındığı görülmektedir (Ay, 2009, s. 117). Sevgiliye ait tüm güzellik unsurlarını içerse de böyle imajlar daha çok sevgilinin parıltı, ışıltı ve ışık vb. nitelikleriyle beliren yüz güzelliğine odaklanmıştır. Güneşten, yıldızlara, aydan burçlara kadar pek çok kavramı bütünleyen bu anlatımlarda sevgilinin gözü, kaşları, saçları ve tüm bedeni kozmik unsurlara ait çeşitli imajlarla betimlenmiştir. Bu imajlardan biri de kozmik bir unsur olan ve güneşten sonra en çok kullanılan "ay" unsurudur. Ayın parlaklığı, gece ve gündüz aldığı şekiller, hilal/yeni ay şeklindeki durumları, hilalden dolunaya dönüştüğü kemal evresi, ışığını güneşten alsa da geceleri güneşe olan üstünlüğü vb. pek çok kavramı içerdiği görülür.

Kozmik kavramları dillendiren şairlerden biri de 15. yüzyıl kaside ve nazire sahasının güçlü şairi Ahmet Paşa'dır. O, kasidelerinde yoğun olarak güneş istiaresini ele almış, gazellerinde ise buna ek olarak yoğun bir şekilde "ay" olgusuna da yer vermiştir. Beşeri temelli gelişen bu anlatımlarda sevgilinin bütün güzellik unsurlarına "ay"ın nitelikleri bağlamında geniş yer verdiği görülür.

Kozmik unsurlara sevgilinin güzellik unsurları bağlamında önemli yer ayıran şairlerden bir diğeri de Ahmet Paşa dâhil pek çok klasik şairi etkileyen İran'ın güçlü şairi Hâfız-ı Şirâzî olmuştur. Hâfız, bir aşk adamı ve rint olarak sevgili bağlamında "ay"¹; Yusuf güzeli imajlar, sevgilinin hilal kaşının cilvesine tutkunluk/âşık olma nedeni, ayın kaybolması/sevgilinin gitmesiyle başlayan ayrılık, sevgilinin ay yüzü ile sabahları aydınlatması, ay ağılı misali parıltı ve güzelliğe sahip olması, gökteki ayı güzelliğiyle

¹ Kınaytürk, Meral, "Hâfız Divânında Sevgili ve Sevgilinin Yüz ve Yanak Güzelliği Üzerine Yapılan Benzetmeler", Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi [Journal of Academic Literature], Yıl 7, Sayı 14, Bahar 2021, s. 282-296. Bu çalışmada Hâfız'ın aya bakışı sevgili bağlamında klasik geleneğin öngördüğü imajlar doğrultusunda anlatıldığı için makalede sevgilinin güzellik unsurları hususundaki beyitlere değinilmemiştir.

geride bırakması, bir ay gibi gönle doğması, meclise bir ay gibi doğması/gelmesi ile bin takva ve hırkayı ay yüzlü sevgili uğruna yakma olgusu gibi geniş ve ay misali parlak teşbihlerle anlatmıştır. İfadeleri, Ahmet Paşa'ya bakıldığında klasik tabirle söylenirse daha "garra/parlak" ve daha fazla sanatkârlık içermektedir. Hâfız'ın Divanında "ay"a ait bu "parlak" kullanımlar çoktur. Makalede bu parlak söylemlerin onun rint kimliği ile olan kısımları değil, kozmik manası olan beyitler² ele alınmıştır. Onun rint kimliğine dair beyitleri, "ay" mefhumunu sevgilinin güzel yüzünü gördüğünde müptela olup içmediği ay pişman olduğu bir duygu durumunun yansıması türündendir ve zaman mefhumunu içerdiği görülmektedir.

*Mekûn ki mey nehori ber cemâl-i gul yek mâhu
Ki bâz mâh-i diger mihori peşimân (Hâfız, K.2/53)*

*مكن كه مي نخوري بر جمال گل يك ماه
كه باز ماه دگر مي خوري پشيمانی (Hâfız, K.2/53)*

Şarap içmezlik etme gül cemaline karşı bir ay³. Sonrasında bak öteki ay pişmanlık duyarsın!"

Bu çalışmada "ay" unsurunu kozmik bağlamda ele alışları Ahmet Paşa ile mukayese edilerek anlatılacaktır. Bu unsurları üç ayrı guruba ayırarak ifade etmek gerekmektedir:

1. Ayın Sevgilinin Benzetileni Olarak Kullanıldığı İmajlar
2. Ayın "Mahbub" Olarak Anıldığı İmajlar
3. Ayın "Şuh" Niteliklerle Ele Alındığı İmajlar

Her iki şairin söylemleri dikkate alındığında Ahmet Paşa ile Hâfız'ın gelenek doğrultusunda sevgilinin güzellik unsurları bağlamında "ay" unsurunu benzetilen olarak kullanmaları yönüyle benzeştikleri görülür. İfade kudreti bakımından Hâfız'ın daha etkili söylemlere başvurduğu aşikârdır. Ancak Ahmet Paşa'nın yukarıda sıraladığımız iki unsur da; "ay"ın "mahbup" olarak anıldığı söylemler ile "şuh" niteliklerle ele alındığı ifadeler bakımından Hâfız'dan farklılık arz ettiği görülür. Hâfız'ın da şarap-rintlik bağlamında söylemlerini yönlendirirken, Ahmet Paşa'dan farklı olarak "ay"ı sevgilinin güzelliği ile ilgili ifadelerde kullanırken farklı söylemlere başvurduğu görülür. Hâfız'ın bu bağlamda sevgilinin ay gibi güzelliği uğruna takvadan ve züht düşüncesinden ayrıldığını belirttiği söylemi, orijinal ve farklı bir duygunun yansıması olarak belirir. Konuya bu imajlar çerçevesinde yöneldiğimizde mukayeseleri üç başlıkta sınıflandırarak yapma ihtiyacı doğmaktadır.

1. Ayın Sevgilinin Benzetileni Olarak Kullanıldığı İmajlar:

Ahmet Paşa'da "ay" sevgilinin güzellik unsurlarına teşbih edilirken gelenekte olduğu gibi diğer kozmik unsurlarla olan ilgisinden de bahsedilir. Şaire göre saki, Ramazan ayı geçip, sabah güneşi doğduğunda bayram hilalini eline alıp altın kadehte sunmalıdır. Bu sunum, Ramazan'ı haber veren hilalin kaybolmasıyla, güneşin doğması olayının yanında kadehteki sabuh şarabının kadehte beliren renginin ayın kaybolup tan vaktinin gelmesi sırasında beliren şafak rengindeki kızılığına yapılan göndermeyi de bütünlemektedir. Görüldüğü gibi teşbihler ilim yüküldür:

² Hâfız Divanında "ay" memduhun övgüsünde de sıklıkla geçmektedir. Bu durum makalenin konusu olmadığı için ele alınmamıştır.

³ Görüleceği üzere her "mâh" sözcüğü Hâfız'ın söyleminde kozmik anlamda "ay"ı karşılamamaktadır.

*Sun âfitâb-ı sabûhu ki mâh-ı rûze geçip
Hilâl-i 'ıyd eline aldı zer-nigâr kadeh (Ahmet Paşa, G. 26/7)*

Aydın güneşe üstünlüğü olmasa da pek çok manzumede üstün tutulduğu görülür. Ahmet Paşa da ay gibi sevgiliye seslendiği aşağıdaki beytinde ayı yüceltir. Felek/gök denilen sarraf ay yüzlü sevgilinin ayağına bazen inci bazen de değerli Bedahşan la'li saçmak için uğraşırken resmedilir. Burada ayın güneşten ya da yıldızlardan ışığını alıp ışıması, sevgilinin ay parçası güzelliği üzerinden kurgulanmaktadır. La'lin al kırmızı rengi, incinin ışıltısı bu güzelliğe ve parıltıya eşlik eden imajlar olarak sunulmakta ve sevgilinin "ay" gibi güzelliği yüceltilmektedir:

*Pâyına saçmak için ey mâh sarraf-ı felek
Gâh elinde dürr ü geh lâ'l-i Bedahşân oynatır (Ahmet Paşa, G. 38/3)*

Sevgili parlak ay misalidir. Onun yüzünün şavkı, sabah vakti güneşin yakasını yırtarak ışığını belirgin kılması, yani doğması ile eş değerdir. Burada ay gibi güzel yüzüyle sevgilinin ateş-sıcaklık-yakma ve ışımaya bağlamında ön planda tutulduğu görülür. Söylemler ilim yüklüdür. Çünkü şair, imajlarına gerçek bir doğa olayı olan güneşin doğuşunu ortak etmektedir:

*Subh-gâhın yakasın mihrin eli çâk eyler
Mâh-tabın yüzünü şevkin odu hâk eyler (Ahmet Paşa, G. 60/1)*

Sevgilinin hilal kaşları belirdiği anda âşık ağlamaya başlamaktadır. Ahmet Paşa, bu durumu yeni ayın çıkmasıyla yağmur yağmasının başlaması âdetine gönderme yaparak açıklar. Söylemleri ilim yüklüdür. Şair, sosyal hayata dair bir âdeti kullanarak kozmik unsurları sevgilinin güzelliğini ifade için araç kılmıştır:

*Ol hilâl ebrunu gördükçe gözüm giryân olur
Âdet oldur kim görünse mâh-ı nev bârân olur (Ahmet Paşa, G. 79/1)*

Sevgilinin kaşlarının hilal olma teşbihini Hâfız da kullanır. Sevgili yeni ay gibi kaşlarını göstermiştir, ama cilve yaparak yüzünü kapatmıştır. Yani ay birdenbire kaybolmuştur. Bu durum sevgilinin nikaba bürünmesi olarak Hâfız'ın muhayyilesinde yer almakta, sevgiliye çılgınca âşık olma olgusuna bağlanmaktadır. Görüldüğü üzere Hâfız, âşık olma nedeni olarak sevgiliyi görmekte, "ay" unsurunun yeni hâli ile yeni yetme sevgili imajı doğrultusunda betimlemektedir. Burada sevgilinin yüzünü gösterip kaybolması, utanma duygusu ile ilgili olabileceği gibi ulaşılamayan sevgiliye olan aşkın tutkunluk hâliyle de ele alınmıştır diyebiliriz. Hâfız sevgilinin klasik gelenekte olduğu gibi yeni yetme olmasını, ulaşılamaz olma durumunu ve ona duyulan çılgınca aşkın sebebinin bütünleştirilerek sunmaktadır:

*شیدا از آن شدم که نگارم چو ماه نو
ابرو نمود و جلوه گری کرد و رو بیست (Hâfız, G. 30/3)*

*Şeydâ ez ân şodem ki nigârem çû mâh-i nev
Ebrû numûd u cilvegerî kerd u rû bebest*

"Sevgilim yeni ay gibi kaşlarını gösterdi, cilvelendi sonra Yüzünü kapattı diye çılgınca âşık oldum ben ona"

Ahmed Paşa'da Hâfız'dan farklı olan "ay" ile ilgili söylemlerine tek örnek olarak "ay"ın bir Haydarî dervişine benzetilmesidir. Osmanlı'da kulağı küpeli, bıyıklı olan ve cinsel organlarına bağladıkları "tavk" adlı cisimle gezerek perhiz ve riyazeti yaşamaya özen gösteren Kalenderi benzeri derviş grupları bulunmaktadır. Bu gurupların aykırı görünüşleri ile Divan şiirinde önemli yer ettikleri görülür (Sevimli, 2022, s. 191). Ahmed Paşa'da devrindeki bu derviş grubunu kozmik unsurlar bağlamında "ay" olgusuyla

betimler. Şaire göre feleğin ayı dilenmek için Haydari derviş'in elinde taşıdığı tas misali dünyayı gezmeye çıkmıştır. Güneşin çevresine yaydığı ışık gibi, kulağı Haydari derviş gibi küpelidir. Bu söylemlerde Haydarîler'in kulağına küpe takması, çardarp uygulamaları/kafalarını kazıtmaları, ellerindeki taslarla günü birlik azıklarını temin eden dervişler olarak güneş gibi diyar diyar gezmeleri anlatılmaktadır. Anlatımların, ayın güneşten ışığını aldığı anda çevresinde tavk gibi oluşan ışık ile kurgulanması sosyal hayat unsurlarının kozmik imajlarla örtüşmesi bağlamında kurgulanmıştır. Hâfız bir Kalender olmasına rağmen onda bu olgunun yer almadığı görülür:

*Devrâna girdi tâs ile mâh-ı felek kim ol
Mihrinle haydari gibi halka-be-gûşdur (Ahmet Paşa, G. 48/2)*

Sevgili ay yüzlüler içerisinde eşsizdir. Hatta Ahmed Paşa'ya göre ünlü ressam Manî'nin Erjeng resim külliyyatında yer alan Çin güzellerini bile yüzündeki güzellik ile mat etmektedir:

*Çîn nigâristânını nakş-ı ruhundur mât eden
Sana nisbet mâh-rûlar sûret-i Erjengidir (Ahmet Paşa, G. 77/5)*

Ahmed Paşa "ay"ı şairlik sanatının gücü bağlamında da kullanmıştır. Ona göre şiirleri gökyüzünün nakşı gibidir. Sevgilinin eziyetinden göğe yükselen "ah" dumanı ile ilgili söylemleri göğe yükseldiğinde güneş ve aydan ayırt edilemez hâle gelmektedir. Âşıkların ahının ciğerinden yükselip sevgilinin eziyetiyle kebab olmuş gönül yanıklığını göğe çıkarıp güneşe ve aya yükselttiği klasik şiirde çoklukla işlenmektedir. Ahmed Paşa'da bu söylemi şairlik sanatı bağlamında sanatkarlığının gücünü ispat manasıyla kullanmıştır:

*Âh-ı Ahmed'den oda yansa kayırmaz mihr ü mâh
Hatt-ı eş'ârım çü nakş-ı günbed-i minâ yeter (Ahmet Paşa, G. 88/5)*

Ay unsurunun kullanıldığı imajlardan biri de Yusuf Peygamber'in telmihinde göze çarpar. Sevgili, Ahmet Paşa'ya göre Yusuf gibi mülayimlik Mısır'ın tahtında oturmaktadır. Elbette ay ve güneşin ona secde kılmaları normaldir. Burada Yusuf Suresi 12. Ayetteki Yusuf'un babasına söylediği "rüyamda 12 yıldız bana secde etti" mealindeki ayete telmih vardır:

*Secde kılmasın mı ol Yûsuf-cemâle mihr-ü-mâh
Kim melâhat Mısırın tahtında sultandır henüz (Ahmet Paşa, G. 119/3)*

Bu imajı Hâfız da kullanmıştır. Hâfız'ın sevgilisi de Yusuf'a benzemekte, Mısır tahtının sahibi olmaktadır. Bu hâl ile şair sevgiliye, zindandan çıkmanın zamanı geldi diye seslenmekte, Yusuf'un zindandan çıktıktan sonra Mısır'a sultan olmasına gönderme yapmaktadır. Teşbihler, Yusuf gibi güzel imajı doğrultusunda ortak duyguları yansıtır:

*ماه كنعانى من مسند مصر آن تو شد
وقت آن است كه بدرد كنى زندان را (Hâfız, G. 9/9)*

*Mâh-i Ken'ânî-i men Mesned-i Mısır ân-i tu şud
Vakt-i ânest ki bedrûd konî zindân râ*

"Kenan ülkesinin ayı Yusuf'a benzer güzelim; işte, senin oldu Mısır tahtı. Zindana veda etmenin zamanı geldi şimdi"

Hâfız'da şarabın övgüsü sevgilinin "ay" misali güzelliğiyle eş değer hâlde gider. Parlaklık o güzelliğin etkisini güneşten ışığını alan ay misali kuşatmakta, bu ışığın yayılımı sevgilinin çene çukurundan havayı alan güzel yüzüne karşılık gelmektedir. Söylemlerde sanki kuyuya düşen Yusuf'un güzel yüzüne yansıyan "ay"ın ona verdiği hoş atmosfer betimlenmektedir:

*Ey furûğ-i mâh-i husn ez rûy-i rahşân-i şumâ
Âb-i rûy-i hûbî ez câh-i zenehdân-i şumâ (Hâfız, G. 12/1)*

*ای فروغ ماهِ حُسن، از روی رخشان شما
آبروی خوبی از چاه زَنخدان شم (Hâfız, G. 12/9)*

“Güzellik ayı, ışığını ışıyan yüzünden alır. Güzel yüz ise havayı çene çukurundan alır.”

Sevgilinin yeni ay gibi hâli yanında âşık da verdiği eziyetten hilal gibi belinin büküldüğünü belirtir. Bu olguda Ahmed Paşa, ayın hilal şeklindeki görünümü ile sevgilinin eziyetinden takatten kesilip iki büklüm olması arasında ilgi kurmuştur. Bu ilgiyi sağlayan elbette vuslatı olmayan aşktaki müzmin ayrılığa olan arzudur:

*Tâk-ı ebrûsunu tâk oldu görelden tâkatim
Mâh-ı nev gibi dü-tâ oldu bu gamdan kâmeti (Ahmet Paşa, G. 214/1)*

“Ay”ı ‘ayrılık’ duygusu bağlamında Hâfız da kullanır. Şairin nazarında ay yüzlü sevgilinin bir hafta müddetli gidişi, bir yıl gibi genişlik kazanmaktadır. Elbette bu ayrılık derdini çekemeyen bilemeyecektir. Çok müşkül bir hâldir. Hâfız, “ay” yüzlü sevgilinin betiminde Ahmed Paşa’dan farklı görünse de sevgiliyi sevmenin zorluğu, aşkın verdiği eziyetin ve ayrılığın gücü nitelikleriyle söylemlerinin benzeştiği görülür:

*ماهم این هفته بیرون رفت و به چشمم سالیبت
حال هجران تو چه دانی که چه مشکل حالیبت (Hâfız, G. 68/1)*

*Mâhem in hefte burûn reft u be çeşmem sâlîst
Hâl-i hicrân tu çi dâni ki çi muşkil halîst*

*“Ay yüzlüm gitti bu hafta; bir yıl gibi gelir bana, Nereden bileceksin ayrılık derdini?
Müşkül bir hal”*

Hâfız da sevgilinin siyah saçının karalığı dahi karanlıkları aydınlatmakta, ay yüzünün beyazlığı ise sabahları ağartmaktadır. Bu durum şairin kesret olan karanlık/saçtan vahdet/aydınlığa kavuştuğunu göstermektedir. Tezat sanatının estetiğinde Hâfız ay yüzlü sevgiliyi görmesiyle huzurunun kaçtığını da belirtir. Çünkü kavuşması olmayan aşta, sevgili âşığından vuslatını esirgemekte yakınlığı ile ayrılığı müjdelere konumda bulunmaktadır:

*سواد زلف سیاه تو جاعل الظلمات
بیاض روی چو ماه تو فائق الاصباح (Hâfız G. 98/2)*

*Sevâd-i zulf-i siyâh-i tu câ’iluzzulumât
Beyaz-i rûy-i çu mâh-i tu fâlikulesbâh*

“Siyah zülfünün karalığı karanlıkları yaratmış, Ay yüzünün beyazlığı sabahları ağartmış”

Ay gibi sevgilinin ayrılması Ahmed Paşa’nın nazarında kendisinin ona kötü davranmasından kaynaklanmıştır. Tevriyeli olarak şair, ayın güneşten ışığını almamasına telmih yaparak bu durumu aktarmaktadır. Artık sevgilinin gitmesi şairin/âşığın ah edip inlemesine yol açmakta, bu durumu şair güneşin doğarak sabahın oluşmasıyla açıklamaktadır. Güneşin çıkması, hâliyle ayın kaybolmasına yol açacaktır. Âşığın bilmeden kötü davranışı da ay yüzlü sevgiliden ayrılığına. Şair iki ilgiyi kozmik unsurlar bağlamında teşbih olarak kullanmıştır:

*Bilmezem ben neyledim ol mâhî bed-mihr ile kim
Çâk eden subhun yakasın âh u zârımdır benim (Ahmet Paşa, G. 209/6)*

Sevgili, âşığa gam vermekte huyunu devam ettirmektedir. Hâfız'ın ay gibi doğ bana demesine dahi aldırılmaz. Bu da âşığın eziyeti öngören sevgilinin verdiği cefa karışık ayrılık ile alakalıdır:

گفتم غم تو دارم گفتا غمت سر آید
گفتم که ماه من شو گفتا اگر بر آید (Hâfız, G. 231/1)

Goftem: Gâm-i tu dârem. Goftâ: Gamet ser âyed
Goftem ki Mâh-i men şov. Goftâ: Eger ber âyed

"Dedim, Gamını çekiyorum. Dedi: Gamun geçer. Dedim: Ay ol, doğ bana. Dedi: Dur bakalım"

Ayrılık, bir süre sonra dayanılmaz hâle gelmektedir. Hâfız, bu bağlamda kervancı dediği kimseye seslenir. Ay beşiği gibi sevgili, artık onun sorumluluğundadır. Allah, Mecnun'un tutkun olduğu Leyla misali bu sevgiliyi, âşığın ulaştırması için kervancının gönlüne ilham etmelidir. Böylece kervancı, uzaktaki Leyla'yı Mecnun'a kavuşturma çabası içerisinde olacaktır. Görüldüğü gibi her iki şairde "ayrılık" olgusu bağlamında kavuşma arzusunu da "ay" unsuru çerçevesinde benzetilen olarak kullanmıştır:

عماری دار لیلی را که مهد ماه در حکم است
خدا را در دل اندازش که بر مجنون گذار آرد (Hâfız, G. 115/4)

Emârî dâr-i Leylî râ ki mehd-i mâh der hukm est
Hodâ râ der dil endâzeş ki ber Mecnûn guzâr âred

Kervancı! Sahip çık Leyla'ya. Ay beşiği sayılan bu güzel kız senin sorumluluğunda Tanrım; kervancının gönlüne doğdur da uğrasın Mecnun'a"

Ay gibi sevgilinin gökteki yolcuğu sonunda hilalin dolunaya evrilmesi ile sonuçlanmaktadır. Bu durum klasik şairler tarafından on dördünde sevgilinin parlak yüzüne duyulan hayranlık hissiyle pek çok şairde yoğun olarak ele alınmıştır. Hâfız da aynı yoldan parlak söylemlerle ilerler. Rint şair meclistedir ve meclis mumsuz olabilir mi? Elbette hayır. Ama sevgilinin dolunay misali güzel yüzüne yansıyan ışık mumun yokluğunu bile unutturmuş, "ay" tam ışıklı hâli, yani on dördü ile kendisine pervane olunmanın vesilelerini parlak güzelliğinde bir araya getirmiştir:

Gû şem' meyârîd der in cem' ki imşeb
Der meclis-i mâ mâh-i rûh-i dûst temâm est (Hâfız, G. 46/2)

گو شمعیارید در این جمع که امشب
در مجلس ما ماه رخ دوست تمام است (Hâfız, G. 46/2)

"Bu gece meclisimize mum getirmesinler. Sevgilinin yanağı zaten mecliste dolunay gibi ışıltıyor"

Ahmet Paşa ise "mum" istiaresini pek çok şiirindeki tarzı gibi "vuslat" teması çerçevesinde kullanır. Hâfız'ın dolunaya pervane olması misali Ahmet Paşa da sabaha kadar hanesine gelen ve parlak ay gibi ışılan sevgilinin çevresinde olmayı arzular. Bu vuslat hissinde, âşığın ahının yalımı zıfâf odasının mumu gibi sabaha dek ay gibi odayı aydınlatır:

Subha dek şehrinde ol mâhun ziyâ-bahş olmağâ
Şu'le-i âhum yeter şem'-i şebistân olmasın (Ahmet Paşa, G. 251/10)

Sevgilinin parlak hâli, şah görünümlü ve Zühre misali alnı ile de Hâfız'ın kadrajına girer. Eşsiz bir inci, biricik mücevher parlaklığında beliren sevgili âşığa kendisini unutturacak potansiyeli ay gibi güzel yüzünde taşıyabilmektedir. Bu eşsiz güzelliği şair tecahül-i ârif sanatının albenisinde gözler önüne bir ay-hâle misali sermektedir:

Yârab an şâhveş-i mâhruh-i zuhrecebîn
Durr-i yektâ-yi ki vu gevher-i yekdâne-i kîst? (Hâfız, G. 67/6)

یا رب آن شاموش ماہرخ زهر مجبین
دُر یکتای کہ و گوهر یکدانہ کیست؟ (Hâfız, G. 67/6)

“Allahum, padişah görünümlü, ay yüzlü, Zühre alınlı gönül çelen sevgili, Kimin biricik, eşi benzeri bulunmaz incisidir?”

Söylemler Hâfız’da sevgilinin güzelliğine dolunay misali ilerlerken, elbette o çeşniyi bulan Ahmet Paşa’da da ışıklı hâliyle ilerler. Sevgili her gece görünmeyen parlak ay gibidir. Ahmet Paşa, bu durumu her gece sohbete gelmeyen sevgili imajı üzerinden kurgular:

Tan degildir sohbe gelmezse cânân her gece
Kimsenin mihmânı olmaz mâh-ı tâbân her gece (Ahmet Paşa, G. 287/1)

Hâfız ise, sabah ve akşam tezdâdı doğrultusunda sevgilinin karanlıkları aydınlatan ay yüzünün tüm karanlıklarını ısıtan hâlini sözlerine konuk eder. Saçın karalığı üzerine geceleri aydınlatan ay gibi doğan ve âşığın gecesini gündüze çeviren bir sevgilinin ifadesi ayın parlak ayı misali ifadeleri ışıl ışıl Hâfızî⁴ söylemlerle kuşatır:

Sevâd-i zulf-i siyâh-i tu ca’ilu’z-zulumat
Beyâz-i rûy-i çu mâh-i tu fâliku’l-esbâh (Hâfız, G. 98/2)

سواد زلف سیاه تو جاعل الظلمات
بیاض روی چو ماه تو، فالق الاصباح (Hâfız, G. 98/2)

“Yanağının aklığı gündüzün yanağı gibi parlak. Siyah saçlarının karanlığı zifiri geceye benzer”

Hâfız’da ayın sevgilinin güzellik unsurlarına teşbihi tükenmemektedir. Sevgilinin ay gibi güzelliği Hoten geyiği misali de resmedilmektedir. Bu tarz söylemler Divanında elbette çoktur. Ancak giriş kısmından da vurguladığımız gibi bu söylemlerin tamamını almak makalenin maçı aşacaktır. Amacımız daha çok sevgilinin kozmik güzelliğini ifade eden yönlerini mukayeselerle açığa çıkarmaktır. Aşağıya verdiğimiz ikinci beyti “ay” mazmununun Hâfız’ın rintliğine kattığı nitelikleri açığa vurmasıyla bu tarz söylemlerin ifadesine açıklık getirmekte ve makalenin amacına da yönlendirme bulunmaktadır. Hâfız, rinttir. O Ayın nedimi iken bile rintliğin numunelerinden sarhoşluğu elden bırakmamakta, onu kendine özgü kılarak sahte sofunun bu konudaki çabalarını boşa çıkarmaktadır:

Sefâ-yi halvet-i hâtir ez an şem’-i çu gul dârem
Furûg-i çeşm u nûr-i dil ez an mâh-i Hoten dârem (Hâfız, G. 327/2)

صفای خلوت خاطر از آن شمع چگل جویم
فروغ چشم و نور دل از آن ماه کخن دارم (Hâfız, G. 327/2)

“Gülü andıran o mumdan dolayı gönül vuslatında mutluluk bulunur. O Hoten ayından ötürü gözümde aydınlık, gönlümde pariltı/ışık var”

Rumûz-i mestî yu rindî zi men bişnov, ne ez vâiz
Ki bâ câm u kadeh herdem nedîm-i mâh u pervînem (Hâfız, G. 356/8)

رموز مستی و رندی ز من بشنو نه از واعظ

⁴ Hâfız başka bir söyleminde sevgilinin ay gibi güzel yüzüne kötü gözle bakanın canını sevgiliye üzerklik tohumu misali adayacağını belirtir. (Hâfız, 106/6). Bu durum bir nevi sevgilinin güzelliğinin yakıcılığını da vurgulamakta, alev-ışık istiaresi ile ayın klasik şiirdeki döngüsüne farklı bir renk katmaktadır.

که با جام و قدح هر دم ندیم ماه و پروینم (Hâfız, G. 356/8)

"Sarhoşluk, rintlik sırlarını benden sor; vaizi boş ver. Şarap kadehi elimde her an Ay ile Pervin'in sohbet arkadaşıyım"

Hâfız'a göre de gökteki ay kıskanç gözleri yüzünden kendine ay ağılını yurt edinmiştir. Burada da sevgilinin görünmemesi ve ayrılığına vurgu vardır:

آه و فرباد که از چشم حسود مه چرخ
در لحد ماه کمان ابروی من منزل کرد (Hâfız, G. 134/6)

Âh u feryâd ki ez çeşm-i hasûd-i meh-i çerh
Der lahd-i mâh-i kemânebrû-yi men menzil kerd

"Eyvah! Gökteki ayın kıskanç gözleri yüzünden, Keman kaşım ay lahdini kendine yurt edindi!"

Sevgilinin ay gibi yanağının şavkı ile sabah yakasını yırtar. Güneş, yanağının ışığını görünce külahını yere vurur. Ahmed Paşa burada, sevgiliyi güneşten dahi üstün tutar:

Subh yırtar yakasın mâh-ı ruhun şevki ile
Asumân mihrin elinden yere urur külehi (Ahmet Paşa, G. 341/2)

Bazen de hâliyle "ay" bile, güzeller şahına/sevgiliye denk olamaz. Ay, feleğe sultan olup, yıldızları asker kılsa da sevgiliye denk olamaz. Burada da sevgili kozmik unsurlar olan yıldızlar, ay ve güneşten üstün tutulur:

Sen güzeller şehine mâh mukâbil olmaz
Çarha sultân olup ilduzlar olursa sipehi (Ahmet Paşa, G. 341/5)

Sevgili Hâfız'da da "ay" dan üstün hâliyle belirir. Ayda bile onun yüzünde bulunan parlaklık bulunmamakta, bu güzellik "gül" devreye girdiğinde de saltanatını icra etmekte, hatta gülün ot misali kıymeti dahi bulunmaz hâle gelmektedir. Gül gibi kıymetli bir çiçeği güzelliğiyle geride bırakan ay gibi güzel imajı Hâfız'ın kaleminde farklılığını görünür kılmaktadır:

Rûşeni-i tal'at-i tu mâh nedâred
Pîş-i tu gul revnâk-i giyâh nedâred (Hâfız, G. 127/1)

روشنی طلعت تو ماه ندارد
پیش تو گل، رونق گیاه ندارد (Hâfız, G. 127/1)

Sevgilinin "ay"dan üstünlüğünü Hâfız da vurgular. Onun yanağı gökyüzündeki aya benzetilemez. Çünkü ayak takımı ile sultan olan, yani gök katında duran sevgili arasında fark vardır:

عارضش را به مثل ماه فلک نتوان گفت
نسبت دوست به هر بی سر و پا نتوان کرد (Hâfız, G. 136/4)

Ârizeş râ be mesel mâh-i felek netvân goft
Nisbet-i dûst be her bîserupâ netvân kerd

"Onun yanağı gökyüzündeki aya benzetilemez. Dost ile ayak takımı arasında herhangi bir ilişki kurulamaz"

Sevgili, bir yıldız gibidir, meclise ay gibi doğar. Mecliste baş köşede yeri vardır. Âşığın ürkek gönlüne can dostudur. Üstündür:

ستارهای بدرخشید و ماه مجلس شد
دل رمیده ما را رفیق و مونس شد (Hâfız, G. 167/1)

Sitâreî bedirahşîd u mâh-i meclis şud
Dil-i remîde-i mâ râ refik u mûnis şud

“Bir yıldız doğdu, ay oldu meclisimize. Arkadaş, can dostu oldu ürkek gönlümüze”

امروز جای هر کس پیدا شود ز خوبان
کان ماه مجلس افروز اندر صدارت آمد (Hâfız, G. 171/5)

İmrûz cây-i herkes peydâ şevd zi hûbân
Kan mâh-i meclisefrûz ender sedâret âmed

“Bugün her güzelin yeri belli olur, Meclisi aydınlatan ay yüzlü sevgili başköşeye geldi”

Farklı olarak Hâfız, aya benzeyen sevgilinin niteliklerini rint kimliği ile anlatır. Şair, yakası yırtık, yani hercai sevgililere tutularak bir takvadan ve pin perhizden vageçmeyi kurgulamaktadır. Bu olgu, aşktan anlamayan zahidin aşktan anlamayan şahsında somutlaşmaktadır:

فدای پیره‌ن چاک ماه رویان باد
هزار جامه تقوا و خرقه پر هیز (Hâfız, G. 266/2)

Fedâ-yi pîrehan-i çâk-i mâhrûyân bâd
Hezâr câme-i takviyy u hırka-i perhîz

“Feda olsun yakası yırtık ay yüzlülere. Bin takva giysisi, bin perhiz hırkası ile”

2. Ayın “Mahbub” Olarak Anıldığı İmajlar

Ahmed Paşa, “ay” unsurunu “mahbub” kavramı etrafında ve ona duyulduğu ifade edilen arzular bağlamında da kullanır. Mahbubun Hâfız’da da yer aldığı görülür. Genellikle muğbece görünümüyle ya da meyhanedeki saki bağlamında kullanıldığı görülür. Ahmet Paşa ise farklı olarak mahbubu “ay”a teşbih eder. Hatta Şehrengizlerdeki gibi mahbubun adını da verir. Aya kaşıyla kement atan Hindu/siyahi köle Kasım, ya da ceylan gözlü olan ve Ahmed Paşa’nın gözyaşlarını yıldız gibi dökken cazibesıyla beliren İbrahim gibi. Bu örnekler *Divan’*ında hayli baskındır:

Mâha kemend atar saçı hindûsu kâsımın
Şîri şikâr eder gözü âhûsu Kâsımın (Ahmet Paşa, G. 157/1)

Ahmed’in dökme yaşı ilduzını
Ey güneş yüzlü mâhum İbrâhim (Ahmet Paşa, G. 195/10)

Ayın 14’ü dolunaydır. Dolaylı yoldan Hâfız da sevgilinin dolunay hâlini “mahbub” olarak görür. Bir meclis ortamında ay parçası gibi dolunay gibi saki ya da mahbub hüviyetiyle beliren sevgili ile iki yıllık şarap şairin temel sırdaşı olmuşlardır. Artık âşığın başka bir şeye ihtiyacı kalmamaktadır:

Mey-i do sâle vu mahbûb-i çârdeh sâle
Hemîn bes est merâ sohbet-i sagîr u kebîr (Hâfız, G. 256/10)

می دوساله و محبوب چارده ساله
همین بس است مرا صحبت صغیر و کبیر (Hâfız, G. 256/10)

3. Ayın “Şuh” Niteliklerle Ele Alındığı İmajlar:

Ahmed Paşa, Hâfız’dan farklı olarak sevgiliyi şuhluğu bağlamında uçarı yönleriyle de ele alır. Bu söylemlerde sevgiliye vuslatın “hilal-ay” olgusu ile kurgulandığı görülür. Aşağıdaki beyitte ay gibi sevgili, gece gelip şairin hanesini

aydınlatır. Bu durum sevgiliyle şuh bir vuslatın kurgulandığı anlatımın göstergesidir. Bu Divanındaki şuh unsurlar içeren kozmik olgularla betimlenmiş tek beyittir:

*Şeb evveliydi ki ol mâh geldi revzenime
Münevoer etti cihânı nehâra benzettim (Ahmet Paşa, G. 201/2)*

Hâfız da ay gibi sevgiliyi şuh külahıyla ele alır. Bu kez şuhluk sevgiliden alınıp külahına yansıtılır. Bu güzel de yağmacı Türk güzel prototipidir (Akün, 1994, s. 416-417). Bu güzel zariftir, Türk abası giyer kıvraktır. Bu özelliklerin şuh sevgiliyi dolaylı yoldan açığa çıkardığı görülür. Ahmet Paşa’da şuh sevgiliye yönelen arzular belirgin iken, Hâfız da dolaylı yoldan anlatılmasının farklılık arz ettiği görülmektedir:

*Nigârî çâbukî şengî kulehdâr
Zarîfî mehveşî turkî kabâpûş (Hâfız, G. 282/2)*

*نگاری چابکی شنگی کله دار
ظریفی مه وشى ترکی قباپوش (Hâfız, G. 282/2)*

Hâfız’da mahbub, keman kaşlı hâliyle belirir. Şair, o sevgilinin kaşına vurulmuş ve ona haset çekmektedir. Görüldüğü üzere mahbuba yönelen Hâfızî duygular Ahmet Paşa’daki gibi aleni ve dolaylı değildir:

*Ba’d ez înem çi gam ez tîr-i kecendâz-i hasûd?
Çun be mahbûb-i kemânebrû-yi hod peyvestem (Hâfız, G. 314/6)*

*بعد از اینم چه غم از تیر کج انداز حسود
چون به محبوب کمان ابروی خود پیوستم (Hâfız, G. 314/6)*

Sonuç

Divan şiirinde hayata dair bahsedilmeyen hemen hiçbir konunun bırakılmadığı görülür. Bunlardan biri de kozmik unsurlardır. Bu unsurlar, bir galaksi misali genişliğe sahip aşk kavramını bütünlemede, ışıltı ve parlaklık niteliklerini sevgilinin eşsiz güzelliğinde tamamlarken gözlenmektedir. Bu gözlemlerde rintlerin şahı konumunda olan Hâfız ile ondan etkilerle “ay” ve güneş” mazmununu biçimlendiren Ahmet Paşa zengin teşbihleriyle dikkat çekmektedir. Hatta mukayese edildiğinde bazı yönlerden Ahmet Paşa’nın da Hâfız’ın söylem gücünü yakalayan ifadeleri ile dikkat çektiği de görülebilir hâdedir.

Mukayese edildiğinde “Ay”ın sevgilinin benzetilene olarak kullanıldığı imajlar, “Ay”ın “Mahbub” olarak anıldığı imajlar ile “Ay”ın “Şuh” niteliklerle ele alındığı imajların Ahmet Paşa ve Hâfız da ön plana çıktığı belirgindir. Söylemler ayın on dördü misali dolgun, ayın ışıklı hâli gibi parıltılıdır. “Ay”ın geçtiği her beyitte kozmik unsur olarak sevgilinin hem Ahmet Paşa da hem de Hâfız da Yusuf yüzlü sevgili imajıyla en tepede ışıdığı ve Mısır’a sultan olması misali yüceltiği belirginleşir. Bu belirtilerde sevgilinin aşk ve güzellik olgusuna “kozmetik yücelik” imajıyla katıldığı, bu imajlara Divan şiirinin mana evreninde parlaklık, genişlik, beyazlık ve estetik alımlılık eklemlediği de görünür hâlde seyredir.

Hâfız’da da Ahmet Paşa’da da mazmunlar klasiktir ve klasik imajlar çerçevesindedir. Buradaki farklılık ifade gücüdür. Bu ifadeler Ahmet Paşa’da Erjeng’in tabloları misali tuvale dökülürken, Hâfız’da sevgilinin hilâl kaşının eğriliğinde kayıp yörüngesine parlaklık ve güzellik sembolü olarak oturmaktadır. Siyah saçları ile karanlıkları bile aydınlığa tebdil eden sevgili söyleminin Ahmet Paşa’da belirginleşen ifade kudreti, Hâfız’ın muhayyilesinde o parıltılı sevgilinin “ay” misali endamına tutkunluğa ve ona çılgınca âşık olma imajına dönüştüğü görülmektedir. Bu dönüşüm her iki şairde derin ve engin bir kozmik bilgi ve ilim yüklüdür. Bu derinlik, ayın şavkı gibi

Hâfız'î etkilerle karılmış hâlde Ahmet Paşa'nın söylemlerine de derunî bir genişlik katmaktadır. Bu genişlik "ay"ın hilal şekli gibi âşğın belini büken aşk çilesini bile kozmik bir ışıltı ve parlaklık içerisine alabilmektedir. Bu parıltılı söylemlerde Hâfız elbette öncüdür, ancak Ahmet Paşa da Hâfızî etkilerle bu söylemlerden geri kalmayan söylemleri yakalayabilmiştir. Hatta sevgilinin mahbup şeklinde ifade edilerek ona duyulan arzuların alenî ifadesi Ahmet Paşa da farklılığı ile dikkat çeker. Ayrıca Ahmet Paşa'da mahbuba yönelen duyguların Şehrengiz kültürü içerisinde ifade edildiği görülür. Bu durum Hâfız da bulunmamasıyla farklılık arz eder. Hâfız da bu duygular dolaylıdır, mahbuba değil şaraba yönelir. Aynı durum sevgilinin şuh bir vuslat kurgusu içerisine alınarak ay-dudak-kavuşma imajı içerisinde ifadesinde de farklılık arz eder. Ahmet Paşa da şuh sevgiliye yönelen arzular alenî iken, Hâfız da yine dolaylı yoldan perdelendikleri görülür. Bu durum farklı söylemlerin etkisi dolayısı ilelerdir. Bütün bunlar ayrıca Hafız'ın ifade kudretinin "ay"ın parlak hâli misali kadim klasik konu olan aşk ekseninde Ahmet Paşa'da da yer ettiğinin estetik delilidir. Hâfızî söylemlerin "ay" istiaresine verdiği sayısız beyit vardır. Ancak bu beyitlerin çoğu sevgilinin aydan daha parlak güzelliğini içeren estetik yönlerini ifade eden benzer söylemlerdir. Bu nedenle çalışmada, mukayeseli olması nedeniyle, farklı söylemler seçilmiş, örneklem azaltılmıştır. Bu çalışma ile mukayeseli olarak "ay" mazmunu çevresinde Hâfız ve Ahmet Paşa'nın ifade kudreti ortaya konulmaya çalışılmıştır. Hâfızî etkilerin Ahmet Paşa özelinde ortaya konulmasının da Divan şirinin kozmik ifade kudretinin genişlik ve zenginliğine katkı sağlayacağı aşikârdır.

Kaynaklar

- Akün, Ö. F. (1994). Divan Edebiyatı. *TDV İslam Ansiklopedisi* (C. 9, s. 389-427). İstanbul: TDV Yayınları.
- Ay, Ü. (2009). Divan Şiirinde Güneşin Sevgili Tipine Yansıması Hakkında Bir Değerlendirme. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 117-162.
- Hâfız-ı Şirâzî. (2011). *Hâfız Divânı*, (Çev: Mehmet Kanar), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hâfız-ı Şirâzî. (1971). *Divân-ı Hafız (Tashûh: Nizame'd-dîn Nuri)*. Tahran: İntişârât-ı Mürekkeb-i Sepîd. 1387 h.ş.
- Kınaytürk, M. (2021). Hâfız Divânında Sevgili ve Sevgilinin Yüz ve Yanak Güzelliği Üzerine Yapılan Benzetmeler. *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi*, 7(14), 282-296.
- Sevimli, E. (2022). *Rafine Bir Hak Âşıklığının Edebî Seyri Klasik Şiirde Melâmet Düşüncesi ve Melamilik*. Ankara: Gece Kitaplığı Yayınları.
- Tarlan, A. N. (1992). *Ahmet Paşa Divanı*. Ankara: Akçağ Yay.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1630-1659.
Geliş Tarihi-Received: 14.10.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 27.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1375846

Türk Dünyası Evlenme Ritüellerinde Akrabalık, Yakınlık Kurma ve Yabancılık Gidermeyi Amaçlayan Yeme-İçme Ritleri

Eating and Drinking Rites Aiming to Establish Kinship, Establishing Closeness and Eliminating Strangeness in Turkish World Marriage Rituals

Rahime DEVECİ*

Öz

Ritüeller, doğal durumları kültürel ajanlarla etkileyerek istenilen amaçlar doğrultusunda değiştirmek üzere başvurulan sembolik eylemlerdir. Geçiş dönemlerinden biri olan evlenme ritüelleri de birçok amacı olan ve bunları dramatik eylemlerle gerçekleştiren kalıplaşmış sembolik davranış örüntüleridir. Evlilik kurumunun gereklerini teatral gösterimlerle sahneleyerek gerçekleştiren evlenme ritüellerinin önemli amaçlarından biri de oğlan ve kız, onların aileleri, yakınları hatta iki köy, iki mahalle arasında yakınlık, akrabalık bağı tesis etmek, yabancılığı gidermek ve çatışmaları önlemektir. Ritüellerde amaçlanan durumlar eylemlerle birlikte çeşitli araçlar kullanılarak gerçekleştirilir. Bu çalışmada söz konusu amacı gerçekleştirmek için kullanılan pek çok araçtan birinin de yiyecek-içecek olduğu; birlikte yeme-içme ya da yiyecek-içeceği hediye etme yoluyla taraflar arasında yakınlık bağı oluşturulduğu ileri sürülmektedir. Çalışma, birlikte yeme-içme ve yiyecek-içecek verip alma yoluyla akrabalık, yakınlık tesis etme, yabancılığı giderme ve çatışmaları önlemeyi amaç edinen ritleri incelemeyi ve mezkûr amacın gerçekleştirilme biçimlerinin Türk Dünyası evlenme ritüellerindeki görünümünü ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda yemek üzerinden akrabalık tesis edilen ritlerin tasviri, evlenme ritüelleri bütünlüğü içindeki yeri, akrabalık tesis edilen kişiler ve yiyecek ve içeceklerin tür ve özellikleri üzerinde durulmuştur. Söz konusu amaç için bir araç işlevi yerine getiren ritüelistik yeme-içme eylemiyle sıradan olanın ayırt edilmesi, ritüelistik yeme-içmenin karakteristik niteliklerinin tespit edilmesi üzerinde durulan diğer hususlardır. Çalışma, literatür taramasına dayalıdır. Bu bağlamda konuyla ilgili tarihi ve güncel kaynaklar taranarak elde edilen veriler doküman analizi tekniğiyle değerlendirilmiştir. Çalışma, Türk dünyası evlenme ritüellerinin genelinde; kız istemeden başlayarak düğün sonrası sürece kadar uzayan süreçte yabancı iki kişinin, iki ailenin, iki soyun birbirine akrabalık bağı ile bağlanmasını sağlamak için yeme-içme ritlerinin etkili bir araç olarak kullanıldığı sonucunu ortaya koymuştur. Söz konusu ritüel yeme-içme eylemlerini sıradan olandan ayıran temel özelliklerin ritüelin nesnesi olan yiyecek-içeceklerin hazırlanması, takdimi, taşınması ve tüketilmesinin geleneğin belirlediği belirli kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmesi olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ritüel değeri olan yiyecek-içeecklere kutsallık ve olağandışı etki atfetme onu sıradan olandan ayırma noktasında önemli bir diğer husus olarak dikkat çekmektedir. Söz konusu amacı gerçekleştiren ritüel yeme-içme uygulamalarının iki şekilde işlerlik gösterdiği görülmüştür. Birincisi sempati büyülerinin temas ilkesine göre işlerlik gösteren birlikte yeme-içmedir. Dahası temas ilkesinin

* Dr., e-posta: rahimeozdogan1@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5178-0519.

bariz görüldüğü pek çok örnekte içeceğe veya yiyeceğe tükürme ve aynı kaptan yemek-içmek pratiklerinin uygulandığı görülmüştür. İkinci yönün ise yiyecek-içeceğin kim tarafından temin edildiği noktasında belirginleşen hediyeleşme olgusunun mistik anlamı çerçevesinde işlerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Evlenme ritüelleri, yakınlık-akrabalık kurma, yeme-içme ritleri.

Abstract

Rituals are symbolic actions used to change natural situations for desired purposes by influencing them with cultural agents. Marriage rituals, which are one of the transition periods, are stereotyped symbolic behavior patterns that have many purposes and realize them with dramatic actions. One of the important purposes of marriage rituals, which fulfill the requirements of the institution of marriage by staging them with theatrical performances, is to establish closeness and kinship ties between the boy and the girl, their families, their relatives, even between two villages, two neighborhoods, to eliminate alienation and to prevent conflicts. In rituals, the situations aimed at are realized using various tools along with actions. In this study, one of the many tools used to achieve this goal is food and beverages; It is claimed that a bond of closeness is created between the parties by eating and drinking together or gifting food and beverages. The study aimed to examine the rituals that aim to establish kinship, closeness, eliminate alienation and prevent conflicts through eating and drinking together and giving and receiving food and beverages, and to reveal the appearance of the ways in which the said purpose is realized in the marriage rituals of the Turkish World. For this purpose, the description of the rites that establish kinship through food, its place in the unity of marriage rituals, the people with whom kinship is established, and the types and characteristics of food and beverages are emphasized. Other issues that are emphasized are distinguishing the ritualistic act of eating and drinking, which serves as a tool for the purpose in question, from the ordinary, and determining the characteristic qualities of ritualistic eating and drinking. The study is based on literature review. In this context, the data obtained by scanning historical and current sources on the subject were evaluated using the document analysis technique. The study covers the marriage rituals of the Turkish world in general; It has been concluded that eating and drinking rituals are used as an effective tool to ensure that two strangers, two families, two lineages are connected to each other with kinship ties, starting from the girl's unwillingness to continue until after the wedding. It has been determined that the main features that distinguish these ritual eating and drinking activities from ordinary ones are that the preparation, presentation, transportation and consumption of food and beverages, which are the objects of the ritual, are carried out within the framework of certain rules determined by tradition. However, attributing sanctity and extraordinary effects to foods and beverages with ritual value attracts attention as another important point in distinguishing them from ordinary ones. It has been observed that ritual eating and drinking practices that achieve this purpose work in two ways. The first is eating and drinking together, which works according to the contact principle of sympathy spells. Moreover, in many examples where the principle of contact is evident, practices of spitting into beverages or food and eating and drinking from the same container have been observed. It has been determined that the second aspect operates within the framework of the mystical meaning of the gift-giving phenomenon, which becomes evident in terms of who provides the food and beverages.

Keywords: Marriage rituals, establishing closeness, eating and drinking rituals.

Giriş

Ritüellerin din, sosyoloji, antropoloji, kültür bilimi gibi farklı yaklaşımların bakış açısından birbirinden farklı ve bilim alanının ritüelin ne olduğu kabulü doğrultusunda şekillenen çok sayıda tanımı yapılmıştır. Büyüsel uygulamalar ile eşitlenen yaklaşıma göre ritüel, istenilen sonucu meydana getirmenin araçları olarak görülür ve “sembolik hareketlerle, sembolik objeler kullanılarak insanların, hayvanların ve bitkilerin döl yeteneklerini arttırmak, hastalıkları iyileştirmek, belaları engellemek, savaşlarda galip olmak, kadın ve erkeği erginlemek, lider seçmek, mevsimlerin, avın ve tarımın başarısını kesin kılmak gibi nedenlerle icra edilir” (Turner, 1982, s. 31). Aynı yaklaşımı benimseyen Charles Winick (1970, s. 460-461), ritüeli şu şekilde tanımlamaktadır: “Özel sözcük biçimleriyle veya özel gizli bir sözcükle gerçekleştirilen ve genellikle önemli durum veya

eylemlerle bağlantılı olan tören veya işlemler sistemi; teknolojik rutinle bağlantılı olmayan, gizemli varlıklara ve güçlere göndermede bulunan durumlar için önceden belirlenmiş kalıp davranış; genellikle inanç veya büyüü içeren ve geleneklerce oluşturulmuş bir dizini izleyen eylemler serisi”.

Ritüeller istenilen sonucu meydana getirmek için temsil yöntemini kullanır. Èmile Durkheim (2011, s. 503-505)’a göre ritüeller, bir temsildir; hedefi, geçmişi hatırlatmaktan ve bir şekilde gerçek dramatik temsiller vasıtasıyla onu bugün hâline getirmektir. Temsil etme yöntemi, tabiatın akışına etki eden en azından etki ettiğine inanılan hususi bir tür teşkil eden dramalardır. Benzer şekilde Roy A. Rappaport (2003, s. 396)’a göre ritüel, yazıya geçmemiş hiç değişmeyen ifadelerin ve belirli şekildeki hareketlerin kesin sıralarla oyuncular tarafından ortaya konulmasıdır. Temsil ortaya konulan uygulamanın bir görünüşüdür; eğer gösteri yoksa ritüel de yoktur.

“Doğum, ergenlik, evlilik ve ölüm gibi olaylara eşlik eden ve onları dramatize ederek kişinin sosyal yaşamının bir aşamasından diğerine geçişini kültürel olarak işaretleyen” (Morris, 2004, s. 392) ve “bu geçişi sağlayan süreç” (Gennep, 1960, s. 3) olarak tanımlanan geçiş ritüelleri (rites de passage, rites of passage) eski bir durumdan yenisine geri dönüşü olmayan bir dönüşümü gerçekleştirir; bekâr insanları eşe, çocukları yetişkin duruma, çocuksuz insanları ebeveyn, yaşayan insanları ölü atalara dönüştürür. Ritüel geçişin etkisi hem geçişe maruz kalan bireyleri hem de bunları uygulayan toplulukları dönüştürmektedir. Geçiş ritüelleri, bir dönüşümü kabul etmek veya etkilemek için stilize edilmiş ve yoğunlaştırılmış eylemlerdir. Bir dönüşüm, sadece herhangi bir değişim değil, aynı zamanda önemli bir başkalaşmadır (Grimes, 2000, s. 104). Evlilik; “temelde aile olarak tanımlanan birimi oluşturmak ve türün üremesini düzenli, toplumca kabul edilebilir olan ve onaylanan, atışmaya yol açmayan bir biçimde temin etmeye yarayan, iki karşı cins arasında kurulan cinsel ve ekonomik birlik” (Emiroğlu ve Aydın, 2003, s. 293) olarak tanımlanır. Evlilik kurumu ve onunla ilişkili aile biriminin oluşturulması temel amacına yönelik gerçekleştirilen ritüeller; yapılacak olan evliliğin çevreye duyurulması ve toplum tarafından kabul görmesini sağlama amacı ve ritüel özneleri olan bireylerin yeni rol ve statülerine geçişteki sıkıntılarını, sevinçlerini paylaşma arzusuyla yerine getirilir. Söz konusu ritüeller, “iki gencin yaşam kaderlerini birleştirmeleri açısından bireylik davranışları, yeni bir hısımlık bağlantısının kurulması yönüyle aileler arası ilişkileri, iki tarafın akraba, dost komşu çevrelerinin katılmasını yasa kıldığına göre de topluluk gösterileri içine alır” (Boratav, 1999, s. 167).

Evlenme ritüelleri, salt eğlenceden ibaret gösteriler değildir. Aksine ritüel süreç içinde yer alan her bir uygulama, evlilik kurumundan beklenen amaçları sembolik temsiller yoluyla gerçekleştirmeye yönelik birer araçtır. Bu ritüel süreçte bolluk, bereket, bol zürriyet, saadet, huzur vb. amaçlar için gerçekleştirilen çeşitli ritlerle birlikte karı-koca olacak erkek ve kadın, onların aileleri ve yakınları arasında akrabalık, yakınlık bağı kurmayı amaç edinen ritler de icra edilir. Öyle ki evlenme ritüelleri dizisinin bir bölümünü karşılayan “düğün” sözcüğü ilk anlamı ile bağlama, bağlanma demektir; “düğüm”, düğme kelimelerinden türetilen “düg-“ fiil kökünden türemiştir. Ayrıca gelinle güveyin ana babalarının ve yakın akrabalarının birbirlerine verdikleri ad olarak kullanılan “dünür” sözü de aynı “düg-“ kökünden türemiştir. Evlenme olayının kapsadığı töre ve törenler, gelin ve güveyi ve onların ailelerini birbirine, birtakım anlaşmalardan geçerek, karşılıklı mal, para, eşya alışverişleriyle bağlama ve böylece hısımlık kurumunu pekiştirme amacını güttükleri için eskiden bu töre ve törenlerin tümü birden düğün kelimesi ile gösterilmiştir (Boratav, 1999, s. 169). Lvova vd (2013, s. 214)’nin de ifade ettiği üzere: “Kan bağı olmaksızın, ömür boyu iki soyun birbirine yabancı olduğu “düğün” ritüelinin anlamı da çeşitli hediye, değişim, ikram gibi çok sayıdaki sembolik hareket ve

araç yardımıyla bu anlayışı ortadan kaldırmaya yöneliktir". Geleneksel topluma göre evlilik, sadece evlenen kadın ve erkeği etkileyen bir olay değil; iki aileyi, hatta bütün toplumu ilgilendiren bir olay olarak kabul edilir (Erkul, 2002, s. 90). Bu nedenle bağlamayı, yakınlaştırmayı amaçlayan ritlerin hedefinde sadece çocukları evlenen iki aile değil, onların uzak, yakın bütün çevresi de vardır. Kız isteme ritüelinden başlayarak düğün sonrası sürece kadar uzayan evlenme ritüellerinin temel amaçlarından biri de yabancı iki kişinin, iki ailenin, iki soyun birbirine akrabalık bağı ile bağlanmasını sağlamaktır (Deveci, 2021, s. 899-900).

Ritüeller, amaçlarını gerçekleştirebilmek için birtakım objeleri ve eylemleri araç olarak kullanır. Victor Turner (2018, s. 26-27) 'a göre: "Ritüel bağlamlarda kullanılan hemen hemen her nesne; jest, şarkı, dua, mekân ve zaman birimi gibi her unsur genel kabule uygun olarak, kendisinden başka bir şeyi temsil eder, görüldüğünden fazlasıdır, ritüellere temel oluşturan pek çok fikre ışık tutarlar. Duyularla algılanabilen fenomenlerin bilinen dünyasını bilinmeyen ve görülmeyen bölgesi ile bağlantılandırır; gizemli olanı anlaşılır kılarlar". Bu semboller, kendilerini ifade etmek ya hiç ya da çok az söz dizimi olan sözcük dizileri gibidirler ve algılanabilir, nesnelleştirilmiş bütünleşme duygusunun dışı vurumu, bir başka ifadeyle temel işlevleri görünmez varlık ya da nesnelere temsil etmek yoluyla, mevcudiyetlerine bir kesinlik kazandırır (Lévy-Bruhl, 2016, s. 169).

İnsanlar, pek çok şeye olduğu gibi yiyecek ve içecekler de kendinin ötesinde anlam ve işlevler yükler. Judith Goode (2005, s. 233)'nin belirttiği üzere yemek, kültür içinde gizli ve sosyal semboller içeren bir unsurdur. Lévi-Strauss yemek ve dil düzeninin, tarım teknolojisi, iş bölümü, cinsel iktidar, savaşçılık, akrabalık, ittifaklar, inançlar ve kavramlarla değerleri yansıttığının örneklerini verir (Emiroğlu, 2003, s. 915). Yemeğin kültürel yapı içerisinde temsil ettiği sembolik anlamlar ve işlevler en fazla ritüellerde görünür olmaktadır. Yeme-içme ve yiyecek-içecek, ritüellere eşlik eden ve ritüel bağlamlarda çok boyutlu ve simgesel anlamlar içeren bir unsur olmakta, ritüelin amaçlarının gerçekleştirilmesinde başat rollerden birini üstlenmektedir. Ritüel bağlamlarda bazen yemek yeme eylemi bazen de yiyecek ve içecek türlerinin kendileri göstergeye dönüşür ve ritüellerin amaçladığı eylemlerin birer aracı hâline gelirler.

Evlenme ritüellerinde yiyecek ve içecek kullanılarak icra edilen ritlerin araç olduğu önemli bir husus birleşme, akrabalık oluşturma, yakınlık sağlama ve çatışmaları önleme durumlarına ilişkindir. Arnold Van Gennep (1960, s. 128)'in belirttiği üzere, aynı yemekten veya aynı tabaktan yemek yemek en sık uygulanan birleştirme ritidir. Çünkü yemeğin vücutlara girerek aynı öze katılma durumunu meydana getirerek üyeler arasında kutsal bir bağ kurduğu (Freud, 2016, s. 190) düşünülmektedir. Durkheim (2011, s. 457)'in işaret ettiği üzere birçok toplumda, ortak olarak yenilen yemeğin, yemeğe katılanlar arasında suni bir akrabalık yaratacağına inanılır. Akraba, aynı etten veya kandan meydana gelen varlıklardır ve yiyecek bedeninin özünü sürekli olarak yenilediği için, paylaşılan yiyecek ortak köken gibi aynı etkiyi yaratabilir. Robertson Smith, tanrıların ekmeği insanlarla bölüşmelerini arkadaşlığın ve karşılıklı toplumsal yükümlülüklerin bir simgesi ve doğrulanması olarak görmüştür (Mintz, 1997, s. 37). "Yemeği paylaşan bütün kişiler kardeştir. Bu ortak edimin içerisindekilerin hepsi arkadaşlık ve kardeşliğin bütün sorumluluklarını açık bir şekilde kabul ederler. Birlikte yemek yemeyenler ise birbirine yabancısıdır ve aralarında bağ ve karşılıklı toplumsal ödevler yoktur" (Smith, 1889, s. 247). Robertson Smith, (Reed, 2012, s.236) bu konuda ayrıca şunları kaydetmektedir: "Araplara göre, çölde karşılaşan bir yabancı, doğal düşman sayılır; kendisine yapılacak saldırıya karşı yumruğundan başka bir şeyi yoktur. Kanı dökülürse kabilesi onun öcünü alacaktır. Ama o adamla küçücük bir yiyeceği paylaşırsam, artık ondan korkmam; aramızda antlaşma olur ve yalnızca bana zarar

vermemekle kalmaz kardeşiymişim gibi bana yardım etmek ve beni savunmakla da yükümlüdür”.

Türk kültüründe bu düşünce “tuz-ekmek hakkı” deyimiyle somutlaşmıştır. Deyimin anlamını Şükrü Elçin (1966, s. 165) şöyle açıklar: “Birbirlerini tanımayan iki kişi bir münasebetle birbirlerinin ekmeklerini, yemeklerini yerler. Aynı sofradan alınan nasiple ikram edilenin minneti, onlara bütün bir ömür unutulmayacak samimiyetin ve dostluğun kapılarını açar. Bu samimiyet ve dostluk onları bir kalp yapar. Artık birbirlerine kötülük edemezler. Karşılıklı itimadın ve civanmertliğin asil bir örneği olan bu ruh ve fikir birliği bir “yemin” hükmünde ve değerindeki hüviyetiyle kutsallaşır”.

Bu durum, yiyecek paylaşımının kan bağı olmayan kişiler arasında akrabalık oluşturmayı amaçlayan ritüellerin bir parçası olmasını sağlamıştır. Örneğin “Alevi topluluklarında dedenin önünde yapılan bir törenle kardeşlik hâli” (Emiroğlu ve Aydın, 2003, s. 917) olarak tanımlanan musahiplik (yol kardeşliği) yani kan bağı olmadan kardeş olma ritüelinde kardeş olacak kişilerin yiyecek-içecek paylaşmaları ritüelin bir parçasını oluşturur. Musahip olma ritüelinin yemek paylaşma bölümüne bir örnek şöyle tasvir edilir: “Bir hizmetçi tepsi içinde yürek, bal ve süt getirir. Dede, yüreği dört parçaya böler ve kardeş olacak her bir kişiye birer parça verir. Dede sonra hepsine süt verir. Sütleri de değiştirerek içerler son olarak dede her birinin ağzına bir kaşık bal verir” (Ersal, 2011, s. 1104). Karşılıklı iki kişinin ömür boyu dost kardeş olmalarını tesis eden kan kardeşliği töreninde de iki kişinin kanlarını karıştırmak suretiyle kardeş olmaları için birbirlerinin kanını bir içkiye karıştırarak içmeleri söz konusudur (Durmüş, 2011, s. 101). Görülüyor ki yiyecek-içecek paylaşımı kan bağı olmayan kişiler arasında akrabalık meydana getirme ritüellerinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Birlikte yemek yemek-içmek ve yiyecek-içecek hediye etme yoluyla birleştirme, yakınlaştırma, çatışma önleme ve en önemlisi akrabalık ilişkisi tesis etme, evlenme ritüellerinde sık görülen bir durumdur. Nermin Erdentuğ (1968, s. 247)’un ifade ettiği üzere ziyafet, hemen çoğu insan toplumlarında görülen ve birleşmenin aleniliğini gösteren bir rittir. Ziyafet ayrıca eşlerin taraflarını bir araya getirerek baştan itibaren dostluk bağlarını kurar.

Yeme-içme evlenme ritüellerinin neredeyse her sahnesinde var olan bir durumdur. Burada hangi yeme-içmenin ritüel karakterli ve bahsi geçen amacı gerçekleştirmeye yönelik işleve sahip olduğu sorusu gündeme gelir. Yemeğin sembolik ya da metaforik anlamlarının analizi için başvurulan yöntemlerde anlamın, tekrarlayan analogiler ya da tekrarlayan metonimler sistemi içinde bulunduğu kabul edilir. Kelimelerin ne anlama geldiğini belirli bağlamlarda anladığımız gibi yemek kodlarının ne ifade ettiği de belli bağlamlar içinde ancak anlaşılır olur (Goody, 2013, s. 47). Bu bakış açısından yemeğin bir ritüel unsuru olarak hangi işlevi yerine getirdiği ve ne anlama geldiği bağlamsal analizle mümkündür. Söz konusu amacın gerçekleştirildiği ritlerde iki yöntemin tekrar ettiği dikkat çekmektedir. Birincisi, tarafların birlikte yeme-içmeleri daha bariz örneklerde aynı kaptan yeme-içme, içeceğe tükürme gibi eylemlerle ifadesini bulan temas etme yöntemidir. Bu yöntem, Tylor ve Frazer’ın sempati büyü türünün iki yasasından biri olan “yakınlık ya da bulaşma yasası”, Durkheim’in sirayet yasası adını verdiği esasa dayanmaktadır. Sirayet yasasına göre: Bir şeye etki eden bir etken, onunla herhangi bir yakınlık veya dayanışma ilişkisine sahip olan şeye de etki eder. Bunun içindir ki, parçayı etkileyen her şey, bütünü de etkiler; bir fert üzerinde icra edilen herhangi bir eylem, onun komşularına, akrabalarına ve bir şekilde onun müttefiki olan her şeye nakledilir. Bir durum, iyi ya da kötü bir nitelik, bulaşıcı bir şekilde bir nesneden, bu nesneyle bir kısım ilişkiye sahip olan bir diğerine iletilebilir (Durkheim 2011, s. 481). İkinci yönelim ise yiyecek ve içeceğin kim tarafından temin edildiği, getirildiği, kime ait olduğu belirleyiciliği doğrultusunda hediye olgusu çerçevesinde değerlendirilmelidir. “Hediye

eskiden sadece maddi bir değişim olarak görülmemekteydi. Ruh (öz) ve değer, farklı görünümlü olabilir veya hiçbir görünüme sahip olmayabilir. Daha çok ruh değişimi diye değişimi, bütün tören geleneğinin temelini oluşturur” (Lvova vd., 2013b, s. 188-199). Armağan üzerine önemli tespitleri bulunan Marcell Mauss (2018, s. 109) ’un ifade ettiği gibi “hediye, ticari değiş tokuştan tamamıyla farklı bir olgudur. Hediyenin amacı her şeyden önce manevidir. Bundan amaçlanan oyunun içindeki iki kişi arasında dostça bir duygu yaratmaktır.

Bu bakış açısıyla çalışmada; Türk dünyasının Türkiye, Azerbaycan, Kırgızistan, Kazakistan, Türkmenistan, Özbekistan, Uygur, Kosova, Üsküp, Dobruca, Prizren, Gagavuz, Kaşkay, İstanköy, Altay, Tuva, Telengit, Dağıstan, Ahıska, Kerkük, Yakutistan, Duha, Tataristan ve Kuzey Kıbrıs bölgelerinden elde edilen kaynaklara dayanarak başlangıcından sonuna kadar belirli bir sistem içinde gerçekleştirilen evlenme ritüellerinde yakınlık oluşturma, akrabalık tesis etme, çatışma önleme, yabancılık giderme ve bağ kurma amaçlarını gerçekleştirmek üzere, yeme-içme ve/veya yiyecek hediye etme araçları kullanılarak performe edilen ritüel edimler incelenecektir.

Oğlan ve Kız Aileleri Arasında Akrabalık Kurmayı Amaçlayan Yeme-İçme Ritleri

Geleneksel Türk toplumunda evlilik, sadece karşı cinsten iki bireyin karı-kocalık ilişkisiyle oluşturduğu bir birlikteliği değil; aynı zamanda çocukları evlenen iki ailenin dünür olması şeklinde adlandırılan akrabalık sistemini de ifade etmektedir. Bu nedenle bağlamayı, yakınlıştırmayı amaçlayan ritlerin hedefinde çocukları evlenen iki aile hatta onların uzak, yakın bütün çevresi de vardır. Türk kültüründe çoğunlukla “dünürlüğe gitme” şeklinde adlandırılan kız isteme, kız ve oğlan ailelerini ritüel çerçevede karşı karşıya getiren ilk olaydır. Bu bağlamda iki taraf arasında akrabalık bağlarının kurulması yolunda atılmış ilk adım olan kız isteme ritüeli, daha çok iki taraf arasında akrabalık kurma isteğinin dile getirilmesini ifade eder. Nitekim bu ritüelde icra edilen kalıp sözlerde yaygın olarak “sizinle bir hısımlık kurmak istiyoruz, siz ne diyorsunuz?” gibi ifadelere yer verilir. Bu aşamada yiyecek ve içecekler akrabalık ilişkisi kurmanın kabulü veya reddi anlamında bir sembol olarak işlev görür. Çoğunlukla oğlan tarafının yanlarında getirmiş olduğu yiyecek-içecek türü hediyelerin kabulü, bunların birlikte yenilmesi, içilmesi ya da kız tarafının çeşitli ikramları talep edilen akrabalık bağının kabul edildiğini, tersi durumların da kurulmak istenen bağın kabul edilmediğini gösterir. Mesela Radloff (1976, s. 175) Sibiry’a’dan adlı eserinde Altay Türklerine ait bir kız isteme ritüelini şöyle anlatır: “Kız istemeye gelenler yurda varmadan önce attan iner ve ağır ağır yaklaşırlar. Kapıdan girer girmez dururlar, bir kişi piposunu doldurur diğeri de süngerini ateşler. Bu şekilde kız babasına yaklaşırlar, önünde diz çökerek eğildikten sonra biri şu sözleri söyler:

Evinin eşiği önünde
Şimdi diz çöküyorum,
Senin evine geldim,
Baylığına sevindim.
Senin evine geldim,
Evinin başını istemek için.
Çözülmez bağlarla
Sağdıçlık bizi bağlasın;
Yanaklar nasıl ayrılmazsa,
Zırhın yakası nasıl kopmazsa,
Bizi de akrabalık bağlasın!
Kayın kabuğu katları gibi sağlam,

İnce çift dikiş gibi sık olsun!
Niyetim bıçağın sapını istemektir!
Kazanın kulpunu istemektir.
Çoktan beri savaş sürdü,
Dokuz nesli güreştirdi,
Artık akrabalık kuralım,
Bize cevap ver.

O bunları söylerken piposunu kızın babasına uzatır, dünürçülerden bir diğeri de teklifin kabul edildiğine işaret olmak üzere pipo alındığı takdirde yakmak üzere süngeri hazır tutar. Baba, talep kabul edilirse pipoyu alır ve ağzına götürürken dünürçüler tarafından pipo yakılır”.

Yine Altay Türklerinde kız isteme töreni esnasında oğlan tarafı, kız tarafına “dünürlerin tajuuru” adı verilen özel bir tulum getirir. Bu tulumu dokunmak akraba olmayı kabul etmek anlamına gelir. Kızın babası tulumu alırsa, arakayı bir bardağa süzüp saçı yaptıktan sonra eşine ve akrabalarına uzatır. Dünürler ancak bundan sonra evin saygın bölümüne geçebilirler (Lvova vd., 2013b, s. 187). Bu, akrabalığın kabulü anlamına gelir. Duha Türklerinde kız istemeye gidildiğinde damadın akrabaları, kızın babasına taze süt, peynir çeşitleri, pirinç, tütsü (ateşe artısı), tereyağı sunarlar; gelenek gereği baba verilenleri almaz, bu sefer yiyecekler anneye sunulur ve şöyle denir: “At kişneyerek tanışır/ İnsan konuşarak tanışır/ Bizim iki aile/ Böylece tanışmış olduk.” Kız tarafının yanıtı olumlu ise kızın annesi hediyeleri alır, değilse almaz. Kız tarafından da en yakın akrabaları toplanır. Misafirlere ikramlar sunar, yemekler hazırlanır (Azatkhan, 2019, s. 28). Çulımlar’dan kaydedilen buna benzer bir gelenek ise şöyledir: Dünür, kız istemeye giderken yanında Çin piposu ve tütünü götürür, geliş nedenini anlatır ve kısa süreliğine odadan ayrılır. Eğer geri geldiğinde piposunun hiç kullanılmadığını görürse ret cevabı aldığı anlar, yok eğer pipo kullanılmışsa gelinin kalım pazarlığını yapmaya başlar (Lvova vd. 2013a, s. 187).

Özbekistan’ın bazı köylerinde kız evi, razı olduklarını belirtmek için dünürçülerin önüne tereyağı koyar. Dünürçülerin bunu sonuna kadar yemesi şarttır (Rasulova, 2021, s. 418). Samsun ilinin Kavak ilçesinde oğlan evi, kız evine “afiyet” adı verilen ve içinde katmer, börek olan bir bohça götürür. Kız verilmeyecekse bu bohçayı açmaz, geri verir (Boz, 2020, s. 48). Bolu’da erkek tarafının getirdiği gözlemeler, istemeye olumlu bakıldığı için işareti olarak kız tarafından alınır; olumsuz bakılıyor ise alınmaz. Ayrıca yemekte sofraya kaşık yerine kevgir konur (Eker, 1998, s. 20). Tokat’ta oğlan tarafı, kız istemeye poğça yapıp götürür. Kız tarafının kızı vermeye gönlü varsa poğçayı yer, yoksa yemez (Gülbaş, 2021, s. 52). Tatar Türklerinde aynı işlevi yerine getiren unsur ekme ve tuzdur. Oğlan yakınları kız istemeye giderken yanlarında ekme ve tuz götürürler. Kız tarafı olumlu ise oğlan tarafının getirdiklerini alıp yerine kendi tuz ve ekmeceklerini koyarlar (Çetin, 2005, s. 96).

Türk dünyasının pek çok yerinde kız isteme ritüellerinde kızın istenmesi ve karşı tarafın bunu kabul etmesi bir başka ifadeyle kızın verildiğinin sözlü olarak ifade edilmesinden sonra iki tarafın birlikte muhtelif yiyecekler yemesi veya bir şeyler içmesi aynı ritüel sahnede gerçekleşir ve bu durum akrabalığın tesis edilmesini sağlar. Örneğin Kırgızlarda oğlan tarafı kız istemeye giderken başta özel olarak hazırlanmış tandır ekmeği olmak üzere yanlarında çeşitli yiyecek götürürler. Kız istemeye ilgili yapılan teklif kabul edilirse getirilen ekme ev sahibi tarafından parçalanarak hep birlikte yenir (Polat, 2005, s. 56). Akrabalığın kabul edildiğini kız babası ve oğlan babasının birlikte tütün içmek şeklinde sembolize edildiği Tuva Türklerinde kız istemeye “çayı koparmak” adı verilir. Oğlan akrabaları çaydan bir parçayı tutup “çayı koparayım” diyerek kızın annesine

saygıyla sunar. Ardından tütünler içilir (Yeşil, 2014, s. 170). Kazaklarda kız verildi ise yani oğlan tarafının akrabalık kurma teklifi kabul edilirse, bunu ifade eden sembolik eylem kahve içmektir. Kız verilmedi ise misafirlere çay ikram edilir (Çetin, 2021, s. 280). Azerbaycan Nahcivan bölgesinde ise bu rite “şirin çay” adı verilir ve kız tarafı “evet” dedikten sonra iki aile özel bir şekilde hazırlanan çayı içerler (Mammadova, 2023, s. 323). “Gagavuzlarda erkeğin anne ve babası yanlarına şarap alıp kızı istemeye giderler. Uzun sohbet sonrasında kızı isterler. Kız tarafı evet dedikten sonra birlikte şarap içerek ilk baalantıyı yaparlar” (Kaya, 2001, s. 21). Denizli’de kız verilirse ilk olarak getirilen tatlılar yenir (Çelepi, 2017, s. 284). Güney köylerinde oğlan tarafından kız evine giden dünürçüler olumlu bir cevap almaları hâlinde kız evinde kahve içilir (Koşay, 1944, s. 62).

Bu aşamada ritüel yoluyla akrabalık bağı tesis etmenin bir diğer yönteminin tarafların şeker paylaşması şeklinde olduğu görülmektedir. Bölüşülen şekerler ya kız isteme esnasında ya da bir sonraki aşama olan söz kesme ritüelinde içilecek şerbetin hazırlanmasında kullanılmaktadır. Örnekler şöyledir: Türkmenistan’da görücüler kız istemeye bir sofraya bezinin içerisine ekme ve şekerlerin bulunduğu bir bohça ile giderler. Kız verilirse getirilen şekerin birazını alırlar ve kendi şekerlerinden biraz koyarak bohçayı geri verirler (Doğaner, 2006, s. 187). Azerbaycan’da, oğlan ailesi önceden hazırladığı kübik şekeri kız evine götürür. Şekeri kırarlar. Kırarken şekerin baş bölümünü bir kişi hızlıca alır ve kızın annesi kaçırın kişiye hediye vererek şekeri geri alır. Sonra kız evi oğlan evine bohça gönderdiğinde bu bölümü de bohçaya koyar. Bu şekeri küçük küçük parçalayıp kız evinde ikram edilen çaylara koyup ağızlarını tatlandırır. Başka bir gün kız ve oğlan aileleri kalan kübik şekeri küçük küçük kırıp akraba ve komşulara dağıtırlar (Sardarinia, 2016, s. 76). Hamid Zübeyr Koşay (1944, s. 19)’ın naklettiğine göre Denizli’de paylaşılacak olan nöbet şekerini gelinin başı üzerinde kırarlar. Aracı kişilerin kız istemeye gittiği Ankara’nın bazı yerlerinde kız verildikten sonra oğlan tarafının temsilcileri birtakım hediyelerle birlikte şeker de getirir. Şekere evvela örtü örtülür, sonra hoca şekere dua okur. Bu şekerle şerbet yapılır. Bir sürahi şerbet oğlan evine götürülür. Burada evvela kaynataya bir çevre bir bardak şerbet, sonra kaynanaya bir çevre bir bardak şerbet verilir. Sonra bir sürahi şerbet de oğlan tarafı kız tarafına gönderir. Şerbet dağıtanlara şerbet içenler bahşiş verir (Koşay, 1944, s. 12). Bu durum şerbet götürmek şeklinde de yapılabilir. Mesela Güneydeki Türkmenler arasında, oğlan evinden kız evine dünürçü giden kişiler yanlarında şerbet götürür. Kız evinin kararı olumlu olursa ikram edilen kahve içilir ve ardından da şerbet içilir. Olumsuz kararlarda kahve de şerbet de içilmez (Yalman, 2000 II, s. 213).

Dünürçülük yoluyla anlaşan ailelerin, bu anlaşmalarını tanıdıklarını çağırarak sözle iyice pekiştirmelerine “söz kesme” adı verilir (Örnek, 2016, s. 265). Evlenme ritüelleri dizgesinin kız isteme ritüelinden sonraki safhası olan ve tarafların çok ciddi kararlar aldıkları söz kesme ritüelinde, Türk evlenme geleneklerinde önemli bir husus olan çeyiz, başlık parası, süt hakkı gibi meselelerde anlaşmaya varıldığı gibi ziynet eşyası, ev eşyası gibi alınacaklar, nişan ve düğünün ne şekilde yapılacağı gibi hususlarda da konuşulur ve anlaşma sağlanır. Söz konusu mevzular halledildikten sonra belirli bir kalıbı ve akışı olan ritüel süreç başlar. Burada ilk olarak kız isteme tekrarlanır. Geleneğe göre aile büyüğünün “verdim” demesinden sonra imam/hoca tarafından Nur Suresinin 32. ve 33. ayetlerinin okunmasını ve kurulacak ailenin mutlu, huzurlu, bereketli olmasının temenni edilmesini içeren “dualama” adı verilen uygulama icra edilir. Dualamanın bir parçası olmak üzere bahsi geçen ayetlerin okunmasından hemen sonra belirli bir içecek ve/veya yiyecek taraflarca yenilir ve/veya içilir. Bazen bu ritüel akışın içine kız ve oğlana söz yüzüklerinin takılması da ilave edilir. Dualama adı verilen safha özel bir zaman dilimi olarak tasavvur edilir. Pek çok örnekte görülebileceği üzere dualama esnasında hoca nikâhında olduğu gibi ellerin veya başka nesnelere bağlanması, düğümlemesi yasaktır.

Ayrıca ortamda düğümlü, bağlı şeylerin olmamasına dikkat edilir. Dahası kapı ve pencereler de bu esnada açılır. Söz kesme ritüelinin tamamında geçerli olmak üzere soğuk, acılı, ekşi yiyecek ve içeceklerin yenilip içilmemesi de yaygın görülen ritüelin anlamını ortaya koyan bir diğer üzerinde durulması gereken detaylardır.

Söz kesme ritüelinin “dualama” adı verilen safhasının son uygulaması olan içecek ve/veya yiyecek paylaşımının temel araçlarından biri Türk evlenme ritüellerinde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkan şerbetlerdir. Öyle ki Anadolu’nun pek çok yerinde söz ve nişan kelimeleri yerine “şerbet” ya da “şerbet içme” ifadesi kullanılır. Konumuzu oluşturan yeme-içme yoluyla akrabalık, yakınlık tesis etme amaçlarının gerçekleştirilmesinde en yaygın kullanılan araç şerbetlerdir. Şerbetin kırmızı renginden mühlhem kana benzemesi nedeniyle bu durumunun eski geleneklerin bir kalıntısı olduğu düşünülebilir. Abdülkadir İnan (1998, s. 325), kardeş veya dost olmak isteyenlerin kanlarını bir içkiye karıştırıp içmelerinin eski anlaşmanın en önemli şartlarından birini oluşturduğunu söyler. Çünkü eski zihniyete göre kan ve can aynı şeydir; kanları birbirine karışan kimselerin hayat ve ölümleri de birbiriyle bağlanmış olduğuna inanılır. Bu sebeple “kardeşleşme andı” töreninde kan en önemli unsur olmuştur. Ayrıca İnan (1998, s. 325, 327)’a göre bu şekilde dost olmuş kişilere “anda” denilmiştir. “Anda” kelimesi Kırgızca’da *dünür* kelimesiyle birlikte “kuda+anda= kudanda” *dünür* yani kardeş; Kırgız-Kazakçada “kudandalı”= “*dünür olanlar*” şekillerinde muhafaza edilmiştir. Buradan anlaşılmaktadır ki eski dönemlerde kız-alanlar ve kız-verenler kanlarını akıttıkları içecekleri içiyor ve bu şekilde akraba oluyorlardı. Nitekim Ümit Hassan (2000, s. 132-133)’ın bildirdiğine göre eski Türklerde kişiler, kardeşleşmeye ve dost olmaya karar verirlerse, kendi kandaşlarının önünde, kollarını kesip bir kaba akıttıkları kanlarını; kımız, süt ya da şarap karıştırarak beraber içerler. Aynı ritin söz kesme ritüellerinde de uygulandığı kaydedilmektedir: “Kazak Türklerinde *dünür*cular bir araya geldiğinde nişan görüşmeleri başlar, bu sırada bir ak koyun kesilerek bata (dua) okunurdu. Ak koyun kanı akıtılması ve ak bata okunması âdettendi. Yine âdete göre, kesilen hayvanın kanı bir kâseye konulur, iki tarafın ileri gelenleri nayzalarının (mızrak) ucunu kana batırıp, kandan tadarlardı ki, bu “Kanğa kan kosıladı, emdi tuıs boldık” (Kana kan karıştı, şimdi hısım/akraba olduk) manasına gelmekteydi” (Yorulmaz, 2011, s. 192; akt. Gökdağ, 2012, s.113). Evelyn Reed (2012, s. 68) eskiden insanların damarlarını kesip bir diğerinin kanından biraz içerek bir kan anlaşması oluşturduklarını ve bu eylemin, öldürmeme ve incitmeme konusunda söz verme anlamına geldiğini, daha sonraları kan içmenin ortadan kalkarak dostluk anlaşmasının simgesi olarak yerini şarap ya da başka içeceklerin içilmesinin aldığını belirtir. Aşağıdaki örnekte görüldüğü üzere Türklerde de aynı değişim meydana gelmiş olmalıdır. Şöyle ki Altaylılarda kız istendikten sonra kalım ve çeyiz üzerinde konuşulur, para işi halledildiği takdirde, hepsi de bir daire hâlinde ateşin etrafında toplanarak neşe ile içmeye başlarlar. Kızın babası rakı dolu ilk iki bardağı sağdıçlara uzatır, bunun üzerine sağdıçlar babanın yurdundan ayrılarak güveyin yurduna gider ve aynı merasimle babanın şartlarını bildirirler, şartlar kabul edildikten sonra burada da bolca içilir (Eröz, 1991, s. 313). Müslüman olan Türkler zaman içinde alkollü içkileri de terk etmiş, şerbet de bu boşluğu doldurmuş olmalıdır.

Şerbete olağandışı anlam ve görev yüklendiği hazırlanmasından, sunumuna kadar riayet edilen kurallardan ve yapılması gerekli görülen ritüel edimlerden anlaşılmaktadır. Şöyle ki: Her şeyden önce şerbeti ezen kadının başı bütün olmalıdır. Yani kocası sağ, çoluklu çocuklu, mesut bir kadın olmalı (Koşay, 1944, s. 24). Burada evliliğin olması istenen özelliklerini ve evlenen kişilerde olması arzu edilen nitelikleri görmekteyiz. Lévy-Bruhl (2016, s. 220), bu simgesel eylem biçimini arzulanan sonuca ulaşmak için simge özelliği taşıyan varlık ya da nesneye ait bir niteliğin taşınması ya da iletilmesi açıklamasıyla “nitelik transferi” olarak adlandırır. Şerbet hazırlanan ortamda olumsuz

niteliklere sahip; başıbozuk, uğursuz, nazarı değdiği bilinen kişilerin bulunmamasına da dikkat edilir. Şerbet, tılsımlamak, sıradanlıktan çıkarılmak amacıyla dualar eşliğinde hazırlanır. Dualama, Alevî-Bektaşî geleneğinde dedeye götürülerek ya da dedenin bu işi söz kesme esnasında yapması biçiminde de gerçekleştirilir. Ayrıca şerbetin kutsal niteliğe sahip olmasının bir yolu da söz kesme duası esnasında şerbetin ya da şerbetin ana malzemesi şekerin aynı ortamda bulundurulması şeklindedir. Örneğin Yozgat'ta ortaya süslü bir rahle üzerine konmuş bir sürahi şerbet getirilerek hocanın önüne koyarlar. Hoca, şerbet önünde olmak suretiyle dualar okur. Dualar bittikten sonra şerbet ve limonata içilir (Koşay, 1944, s. 12, 57). İlâveten şerbete ekşi bir şey konmamalıdır; çünkü iki taraf arasında bir tatsızlık olarak kız babasının evinde ekşi kalır. Şerbetin soğuk olmamasına da dikkat edilir. İki tarafın birbirini soğuk görmesine sebep olur (Koşay, 1944, s. 24). Benzer şekilde Ahıska Türklerinde de "küçük şerbet" adı verilen söz kesme ritüelinde şerbet sıcak içilir (Dursun, 2019, s. 35). Görüldüğü üzere şerbetin özelliklerinin içenlerin birbiriyle olan ilişkisinin niteliğinde ve evlenecek kızın durumunda bir tesir meydana getireceğine inanılmaktadır. Şerbet içme ritüeli hem içeceğin metaforik çağrışımı hem de paylaşımın ritüel ifadesi açısından daha özel bir görünüme sahiptir. Bu bağlamda şerbetin istenen amacın büyümlü bir nesnesi olarak görüldüğünü söylemek mümkündür.

Söz kesme ritüellerinde *çay*, *kahve* ve *tütün* de aynı işlevi yerine getiren içecekler olarak karşımıza çıkar. Anadolu'nun pek çok yerinde söz; küçük çay, nişan ise büyük çay olarak adlandırılır. Benzer adlandırma "chog/küçük chay (büyük/küçük çay) şeklinde Uygur Türklerinde de bulunmaktadır (Wufuer, 2019, s. 16). Azerbaycan Nahcivan bölgesinde ise "şirin çay" adı verilen ritüelde kız tarafı "evet" dedikten sonra özel bir şekilde hazırlanan çayı içerler (Mammadova, 2022, s. 332). Amasya Gümüşhacıköy ilçesinde söz kesildikten hemen sonra semaver çayı içilir. Afyon'da söz kesildikten sonra çay içilir. Buna "söz çayı" adı verilmektedir (Deveci, 2021, s. 348; Tezcan, 1998, s.195). Amasya'nın Göynücek ilçesinin bazı köylerinde söz kesmede kahve içilir. Kayseri'de de söz kesmenin adı *kahve içme*, nişanın adı da "*şerbet içme*"dir (Deveci 2021, s. 348; Altuncuoğlu, 2022, s. 80). Altay Türklerinde de Kızın babası ile oğlanın babası tabakalarını değiştirip birlikte sigara içerler (Kenin-Lopsan, 1998, s. 300-301; akt. Yeşil, 2014, s. 169). İçecekler ikram edilirken katılımcılar evliliğin hayırlı, uğurlu olmasını temenni eden kalıp sözler söylerler, içecekler içildikten sonra sunum yapılan tepsilere paralar atılır.

Bazı örneklerde sözü edilen içeceklerin içilmesi tarafların aynı bardaktan ya da fincandan içmeleri şeklinde daha fazla ritüelistik özelliğe sahiptir. Sempatik büyümlün temas ilkesiyle işlerlik gösteren bu birleştirme ritüeli evlenme ritüellerinin pek çok aşamasında görülür. Söz kesme ritüeline ilişkin örnekler şöyledir: Bursa Şehitler köyünde kız isteme ritüelinden sonra kızın ve oğlanın babasına kahve ikram edilir. İki baba kahvelerini yarım içerek birbirlerine ikram ederler (Taş, 2008, s. 55). Amasya Alevi-Bektaşî köylerinde "Allah'ın adını söyleme" adı verilen uygulamada dede/baba kız babası ve oğlan babasını aynı seccadeye oturtup "akitleşme" denilen ritüeli icra ettikten sonra kız ve oğlan anne-babasına aynı bardak veya fincandan şerbet içerir. Ardından bütün katılımcılar bazı yerlerde aynı bardaktan bazı yerlerde farklı bardaklardan şerbet içerler (Deveci, 2021, s. 346-347). Temas büyümlünün ilkeleriyle işlerlik gösteren birleşme ritüeli olan aynı bardak ya da fincandan içecek içilmesinden sonra tarafların birbirine sarılması da uygulamanın bir parçasıdır. Alevi-Bektaşîlerde "niyazlaşma" adı verilen uygulamaya Elazığ'da "sakal öpme" denir. Uygulama şöyledir: Kahve ve şerbet içildikten sonra orada bulundurulmuş imam tarafından hutbe adı verilen ve taraflara mutluluk temennisi etmek amacını taşıyan bir dua okunur. Ardından oğlan ve kız babaları ayağa kalkarak birbirlerinin sakalını öperler (Koşay, 1944, s. 19).

Söz kesme ritüellerinde taraflar arasında akrabalık tesis etmenin aracı olarak yaygın kullanılan yiyeceklerden biri de ekmektir. Örnekler şöyledir: Amasya’da oğlan evi, kız evine şerbetle birlikte şerbet gibi özel hazırlanmış bir somun ekmek götürür. Bu ekmeğe “*mayasız*” adı verilir. Söz kesildikten hemen sonra ekmekler minik minik parçalanır ve şerbete batırılarak kız evinin akrabalarına ikram edilir. Bunun karşılığında kız tarafı erkek tarafına lokum ve bisküvi dağıtır. Yörede bu uygulamadan sonra “*şerbet içtik, akraba olduk*” denir (Deveci, 2021, s. 345). Benzer şekilde Ayaş ilçesi Oltan Köyü’nde de söz kesme ritüelinde dualar edildikten sonra genç çift ve akrabalar tarafından “ekmek” yenir (Tunakan, 1997, s. 26-27). Benzer rite Özbek Türklerinde “nan sidiriş” (ekmek bölüş) adı verilir. Damadın annesi, halası ve teyzesi kız evine giderken yanlarında içinde ekmek ve somsa adı verilen börek bulunan çift bohça götürürler. Yaşlı bir kadın çift ekmeği eline alıp dua ettikten sonra böler. Bölünen ekmeği orada bulunanların hepsi yer. Dünür olanlar birbirlerini “damat hayırlı olsun”, “gelin hayırlı olsun” gibi sözlerle tebrik ederler. Kadınlar arasında icra edilen bu ritüelin aynısı “Fatıha Merasimi’nde erkekler arasında yapılır (Rasulova, 2021, s. 418).

Söz kesme ritüellerinde lokum ve tatlı vb. yiyecek türlerinin de aynı işlevi yerine getirdiği görülmektedir. Örneğin Akhisar’da hoca duaya başlamadan önce ortaya üstünde nakışlı pullu örtüler bulunan iki tabak lokum getirilir. Lokumlar önünde olmak suretiyle hoca bir “aşır” (Kur’an’ı Kerim’den bir sure) okur. Orada bulunanlar âmin der (Koşay, 1944, s. 10). Türkmenlerde oğlan evinin getirdiği lokumla bisküviler tepsi içerisine konur, gelen misafirlere sırasıyla verilir (Yalman 2000 I, s. 78). Tekirdağ’da söz kesildikten sonra lokum yenir ve şerbet içilir (Artun, 1998, s. 11). Kaşkay Türklerinde de söz kesme ritüeline tatlı yeme anlamına gelen “*şirinihorluk*” adı verilir. Tarafların birlikte tatlı yemesi törenin en önemli eylemi olarak görülür (Karaaslan, 2010, s. 175-176).

Söz kesme ritüelinin sembolik bir içecek ve/veya bir yiyecek paylaşmadan sonraki aşamasını birlikte yenilen toplu yemekler takip eder. Bu yemek bazı yerlerde karın doyurma amaçlı sıradan bir eylem iken bazı yerlerde söz konusu amacı gerçekleştirmek doğrultusunda ritüelistik niteliklidir. Ritüelistik nitelikli yemeğin ana unsurunu kimi yerlerde et oluşturur. Briffault (Reed, 2014, s. 65)’tan aktarılan Yakut Türklerine ait aşağıdaki örnek et yemek yoluyla akrabalık tesis edilmesini açıklar mahiyettedir: “Her konuğun önüne, sofraya örtüsü yerini tutan bir at postu serilir, üzerine büyük bir haşlanmış kemikli et konulur. Genç çiftin akrabaları, bu etleri karşılıklı değiş tokuş ederler; bu değiş tokuş, Yakut evlenme törenlerinin en önemli kısmıdır, o andan sonra aralarındaki tüm düşmanlıkları unutarak, yaşam boyu tek vücut olacak olan aileler arasındaki birliği simgelemektedir”. Kazakistan’da söz kesme ritüeline dünür olmak anlamına gelen “*kuda tüsu*” adı verilmekte ve bu törende “*kuyruk baur jegizwo*” yani koyun kuyruğu ve ciğeri yenilmektedir. “*Bavır*” (ciğer) kelimesinin iki anlamı vardır: Biri insanın iç organı, ikincisi kardeştir. “*Kuyruk*” kelimesinin anlamlarından biri de yumuşaktır, Bu yemek, dünürlerin birbiriyle uyumlu ve kardeşçe bir hayat sürme dileğini ifade eder (Abenova, 2017, s. 127 akt. Çetin, 2021, s. 282). Yemekten önce “*güvey yüz yıllık, dünür bin yıllık, sizinle dünür olup, söz kesimi için geldik*”, denir. Kuyruk ile ciğer parça parça kesilir, iki tabak içine doldurulur, bu tabaklar baş dünürlerin önüne getirilir. Getirilen bu kuyruk ve ciğer ailenin büyüğü tarafından dilimlenerek misafirlere belirli sırayla verilir. Misafirlere dağıtıldıktan sonra da kız tarafından kişiler yerler (Çetin, 2021, s. 282). Özbekistan Kazaklarında bu konuda bir farklılık bulunmaktadır. “*Kuyruk-bavır*”ın üstüne ayran koyup, getirirler; bunun anlamı ise “karaciğer gibi yakın, yağ gibi yumuşak, gönlümüz ak olsun” demektir (Beiseğulova vd., 2023, s. 165). Yemek esnasında ezgiyle şu sözler söylenir: “*Kuda kuda degizgen (dünür dünür dediren)/ Kuyruk baur jegizgen (kuyruk yağı yediren)/ Aynalayın balalardan (çocuklarımdan değerli)/ Kudası bar degizgen ay (dünürü var dediren)*”. Yemekten sonra dünürler kucaklaşır. Kız tarafı bunu yedirdikten sonra

oğlan tarafı getirdikleri hediyeleri takdim ederler. O andan itibaren iki taraf gerçek akraba ve dünür sayılırlar (Mukhtarkhanova, 2019, s. 42). Amasya yöresinin Yassıçal ve civar köylerinde söz kesme ritüeline “germeç” adı verilir. Bu kelime aynı zamanda söz için kesilen kurbanı verilen isimdir. Söz kesildikten sonra damadın ailesi tarafından kesilen oğlağın eti topluca yenilir. Bu kurbanın etinden düşkün olanlar ve bir küslüğü olanlar yiyemez (Deveci, 2021, s. 348). Taşeli yöresinde oğlan evi, söz kesmeye giderken kestığı bir keçiyi küle bulayıp pişirerek götürür, bu ete “sövüş” denir. Et yenir, ardından şerbet içilir (Kayabaşı, 2013, s. 132). Türkmenistan’da aynı işlevi yerine getiren rite “tuz alıp verme” adı verilir. Erkek tarafı kız tarafına büyük tabakta pilav üstüne pişmiş büyük et ve tabağın yanına on veya on iki tane katmer koyarak bir bohça içerisinde götürür. Kızın yakın akrabaları, kardeşleri toplanarak bohçayı açar. Sonra her iki taraf birlikte bohçanın içindeki yemekleri yerler. İki üç gün sonra erkek tarafı kız tarafına bohça içinde yemek getirir aynı şekilde yemekler her iki tarafın katılımıyla yenir. Bu işlemlerden sonra kız ve oğlan aileleri birbirlerine “dünür” diye hitap etmeye başlar. İki taraf da “dünür olduk” derler (Berber, 2021, s. 188).

Taraflar arasında yakınlık oluşturmak amacıyla yiyecek ve içecek paylaşmak sözleşme ile düğün arasındaki süreçte de devam eder. Örnekler şöyledir: İzmir’de büyük nişanı izleyen gün, kız evinden oğlan evine “nişan ardi” gönderilir. Büyük nişan için oğlana alınanlar, birkaç tepsi kurabiye ile birlikte oğlan evine gönderilir. Kurabiyelerin bir bölümü, bakır taslar içinde, yanında da bohçasıyla birlikte oğlan evi yakınlarına gönderilir. Tasların kimlere verileceği üzerinde yazılıdır. Kız evi, oğlan evine nişan ardi götürürken hem evden ayrılışlarını hem oğlan evine yakınlaştıklarını silah sesleriyle haber verirler; gürültü çıkarır, şamata yaparlar, gerektiği gibi karşılanmak amacıyla (Balaban, 1982, s. 140). Bolu’da nişandan sonra kız evi, oğlan evine bohça ile birlikte bir tepsi baklava gönderir (Eker, 1998a, s. 22). Pomak Türklerinde, oğlan tarafı nişandan bir hafta sonra kız tarafına bir ekmek, börek ve baklava götürür, bazen de kız tarafı oğlan tarafına yemek getirir, birlikte yerler. (Zafer, 2001, s. 573). Lebap (Çarçov) Türkmenlerinde düğün tarihi belli olduktan sonra iki aile arasında ekmek veya tuz alışverişi yapma geleneği vardır. Oğlan tarafının yakın akrabaları kız tarafının büyüklerini davet ederler. Kız tarafının yakın akrabaları da damadın yakın akrabalarını davet edip ekmek alıp verirler. “Bu, her zaman tuzlu olalım, birbirimize hizmette kusur etmeyelim” anlamına gelir (Penciyev ve Sultanova, 2002, s. 268-269).

Söz ve nişandan sonrasına rastlayan Hıdrellez, Kandiller, Ramazan ve Kurban Bayramları gibi takvimsel ritüeller de iki ailenin yakınlıklarını pekiştirmeleri amacıyla hediye ve yiyecek paylaştıkları özel zamanlardır. Kurban Bayramı ve Hıdrellez’de oğlan evinin kız evine süslenmiş koç göndermesi ve bu koçun iki ailenin katılımıyla yenmesi, Hıdrellez gününde ailelerin piknik adı altında birlikte yemek yemeleri, Bayramlarında ve kandil gecelerinde iki ailenin birbirlerine yiyecek göndermeleri ve bir sofranın etrafında birleşmeleri Türk kültüründe yaygın olan geleneklerdir. Azerbaycan Nahcivan bölgesinde kız evine her bayrama özel ikramlar götürülür. Örneğin Kurban Bayramı’nda boynuzlu koç, Nevruz’da özel geleneksel Nevruz tatlıları vs. (Mammadova, 2023, s. 332). İki ailenin birbirine bağlanması amacına hizmet eden söz konusu geleneklerin özel günlerde yapılmasının diğerlerinden farklı bir düşünsel temele dayandığını ifade etmek gerekir. “Burada, yukarıda ifade ettiğimiz hedefler doğrultusunda arzu edilen sonuçları meydana getirmek için eylemi uygun zamanda gerçekleştirme ilkesi vardır” (Deveci, 2021, s. 903). Eliade (2014, s. 378-379)’ın belirttiği üzere İnsan ritüellerle “mitsel zamana” dâhil olur. Bu dönem kozmosun yaratıldığı, düzenlendiği ve tanrıların ya da ataların veya uygarlığı oluşturan kahramanların ilk eylemlerini gerçekleştirdiği zamandır. Bu nedenle yaratıcıdır. Mitsel dönemde her şey mümkündür; türler henüz belirlenmemiştir ve tüm biçimler belirsizdir.

Düğünden sonra gelin, damat ve oğlan evinin kız evine ilk gidişi ve buna karşılık olarak kız evinin oğlan evine düğünden sonra ilk gelişi ekseninde gerçekleştirilen ritüeller; tarafların söz aşamasında başlayıp, düğünde dramatik bir şekilde tekvin ettirilen akrabalık ilişkilerini güçlendirmeyi amaçlar. Söz konusu ritüel Türk Dünyasının genelinde var olmakla birlikte farklı isimlerle adlandırılmaktadır. Örnekler şöyledir: Kütahya ve Muğla'da "kız ardı", Niğde de "el öpme" (Koşay, 1944, s. 316-317; Büyükokutan, 2012, s. 409), Kayseri'de yaşayan Uygur Türklerinde "çılratlu" (Güngör, 1992, s. 9), Özbek Türklerinde "Çakırdı" (Musahanov ve Osmanova, 2005, s. 117), Uşak'ta "ardı sıra" (Çelik, 1987, s. 45), Ahıska Türklerinde "ayah döndü" ya da "ayah açmah" (Dursun, 2019, s. 30), Prizren'de "havale bozma" (Eroğlu, 2006, s. 226), Dobruca Türklerinde "geze" (Önal, 1998, s. 208-209), Azerbaycan'da "ayağaşdı" / ayagaşdı (Mammadova, 2023, s. 340), Kastamonu da "evirlik" (Erdentuğ, 1971, s. 26), Bolu Dörtdivan Kasabasında "damat söylettirme" (Er, 1996, s. 174), Tahtacılar da "barışma yemeği" (Akyürek, 2020, s. 202), Kazaklarda "esik aşuo" veya "Törkülötü" (Çetin, 2021, s. 391; Polat, 2005, s. 192); Samsun'da "yediliğe gitme", "geriliğe gitme", "el öpmeye gitme", "döne" (Şişman, 2017, s. 178), Trabzon'da "yedi düğünü" (Çelik, 2005, s. 229).

Düğünden sonra kız evi ile oğlan evinin birbirine verdiği ziyafetler (Koşay, 1944, s.) olarak açıklanan ritüelin ana olayı tarafların birlikte yemek yemesi üzerine inşa edilmiştir. Aşağıda açıklanacağı üzere kız evine yapılan ilk ziyaretler daha çok damadın kız evi ve yakın çevresiyle birleşmesini merkeze almakla birlikte iki ailenin akrabalığını pekiştirme işlevi de vardır. Ancak kız evinden oğlan evine yapılan ilk ziyaretlerde dünürlerin ortak yenilen yemek vasıtasıyla yakınlaşma işlevi daha belirgindir; örneğin Amasya'nın Hamamözü ilçe merkezi ve bazı köylerinde düğünden sonra oğlan evi, gelinin ailesi ve akrabalarını yemeğe davet eder. Yemeğe gelen kız evi kişilerine sunulan yemekler sıcak olmalı, önceden pişirilip soğutulmamalıdır (Deveci, 2021, s. 484). Yemeğin sıcaklığı ile taraflar arasında kurulmaya çalışılan yakınlığın sıcaklık analogisiyle ifade edilmesi, yemeğe yüklenen işlev ve anlamı görünür kılmaktadır. Sıcaklık soğukluk analogisi üzerinden gerçekleştirilen yakınlık kurma ve birleşme düşüncesi söz kesme ritüeli sürecinde hiçbir şekilde soğuk yiyecek, içecek yenilmemesi, içilmemesi şeklinde de görülmektedir.

Gelin-Alan ve Gelin-Veren Gruplar Arasında Yakınlık Oluşturma ve Çatışmaları Önlemeyi Amaçlayan Yeme-İçme Ritleri

Yiyecekler ve içecekler gelin-damat ve onların aileleri arasında akrabalık bağı tesis ettiği gibi ritüel katılımcıları arasında da; yakınlık, dostluk, ilişkileri oluşturmanın ve çatışmaları önlemenin bir aracı olarak işlev görür. Katılımcı unsuru, gerçekleşmekte olan evlenme olayına tanıklık etme rolüyle evlenme ritüellerinin önemli bir bileşenidir. Onlar, damat-gelin ve onların ailelerini akrabalık bağıyla bağlayan yeme- içme ritlerine de eşlik ederler. Bir başka deyişle yenilen içilen her şey katılımcılarla da paylaşılır. Ancak burada katılımcıların rolü tanıklık etmektir. Nitekim Westermarc da ziyafetteki misafirlerin bir nevi şahit gibi kabul edilebileceği fikrini ileri sürer (Erdentuğ, 1971, s. 26). Evlenme ritüellerinde katılımcılar kız tarafı ve oğlan tarafı ya da gelin-alanlar/gelin-verenler şeklinde iki karşıt grup oluştururlar. Bu grupları merkeze alan yeme-içme ritleri bu konumları bağlamında gündeme gelir. Gruplar arasında düğünlerin en renkli sahnelerini meydana getiren seremonik kavgalar düğün senaryosunun bir parçasıdır. Seremonik kavganın varlığı ve kavgaya tutuşan kişilerin birbirlerini küçük düşürme çabalarının mitolojik yabancılaşma, iki soyun birbirine yabancı olması şeklinde gerçek hâle getirdiğini belirtmek gerekir. Düğün ritüelinin anlamı da çeşitli hediye, değişim, ikram vb. gibi çok sayıdaki sembolik hareket ve kaynakla bu anlayışı ortadan kaldırmaya yöneliktir (Lvova vd., 2013b, s. 214). Burada çatışma, iki taraf aileleri arasında değil, iki tarafı temsil eden

gruplar arasındadır. Çatışmayı önleyen araçlardan biri de yiyecek ya da içecek paylaşmak ve/veya bunları hediye etmektir.

Anadolu’da kına alma-kına verme veya kına değiştirme adı altında gelin-verenler ve gelin-alanların karşı karşıya geldikleri, âdeta gelin alma ritüelinin bir öncülü gibi işlev gören bu uygulamada pek çok geleneksel kına gecesi ritüellerinde örneklerini görebileceğimiz günümüzde daha çok şaka, oyun kisvesine bürünmüş iki taraf arasındaki çatışmayı konu edinen ya da görünür kılan ritler bulunmaktadır. Gaziantep’te bu ritüel için bir tekerlemenin bulunduğu, oğlan evi grubunun kınayı tekerlemeyle istediği belirtilmektedir. Tekerleme şöyledir: “*Ver kınayı giyelim/Bu şalvarı giyelim/Dağdan tuttum bir ayı/Ver kınayı kınayı/Verin kına tepsimizi/Haydin üzmeysin bizi/Eğer bizi üzerseniz/Yakarız evimizi* (Korkmaz, 1999, s. 94). Yozgat Akdağmadeni köyünden tespit edilmiş oyunlaştırılmış bir gelenek bu durumun daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Gelenek şöyledir: Oğlan evi, kına götürmeden önce “tilki” adı verilen bir erkeği, içinde haşlanmış tavuk, sigara ve kuruyemiş bulunan heybeyi kız evine götürmek için görevlendirir. Tilkinin görevi, kız evine gizlice gidip, elindeki heybeyi teslim etmektir. Tilkinin kim olduğu bilinmez, kızın annesi, babası veya düğünden sorumlu bir kişiyle görüşür. Tilkinin getirdikleri ikiye bölünür bir bölümü kızın arkadaşlarına bir bölümü ise kızın mahallesindeki genç erkeklere dağıtılır. Bunlar “*ayakbastı parası, sus payı*” niteliğindedir. Bu ritüel gösterimden sonra oğlan evi davul-zurnayla kız evine gelir (Sevinç, 2008, s. 183). Aynı işlevi yerine getiren diğer örnekler de şöyledir: Amasya’nın pek çok yerleşim yerinde ve Nallıhan’ın Sobran köyünde kına almaya gelen oğlan evi, tören alanına elinde süslenmiş tepsi içinde çörek ve kuruyemişlerle girer. Bu yiyecekler kız evindeki katılımcılara dağıtıldıktan sonra diğer eylemlere geçilir (Deveci, 2021; Çetin, 2008, s.117). Akhisar’da oğlan evi, önde kına ve çerez sinisi olduğu hâlde delikanlıların kılavuzluğu ile kız evine giderler (Koşay, 1944, s.148).

Gelin-alan ve gelin-veren grubun törensel çerçevede aynı karede yer aldıkları kına yakma ritlerinde de oğlan tarafının kız tarafı katılımcılarına ikramlarda bulunması ve iki grubun yiyecek paylaşması aynı işlevi yerine getiren ritüelistik yeme-içme durumlarıdır. Örnekler şöyledir: Osmaniye de oğlan evinden gelen bir kadın kına çerezini dağıtmaya başlar. Büyük bir kap içerisinde ya da bele bağlanan bir bez içerisinde çerez dağıtılır (Doğaner, 2006, s. 169). Bolu’da kına yakıldıktan sonra oğlan evinden getirilen çerezler yenir (Eker, 1998a, s. 26). Erzincan’da da kına gecesinde oğlan evinden kız evine kuru meyve gider ve katılımcılara dağıtılır (Koşay, 1944, s. 127). Kosova ve Prizren’de de kına gecesine katılanlara erkek evinden gönderilen çerezler ve gül şurubu ikram edilir (Eroğlu, 2008, s. 187; Köktan, 2008: 174). Niğde Ayancık köyünde kınayı sürerken oğlan tarafından sandığın içinde gelen helva tepsisini kızın başına getirirler. Kadınlardan birisi dua okur. Dua bittikten sonra helvayı keserler oradaki kadınlara dağıtırlar. Isparta’da kına ile birlikte helva sakız ve şeker gibi bazı hediyeler de bulunurdu ki buna kınahelva denirdi. Kınahelva da çok defa merasimle gönderilirdi (Koşay, 1944, s. 151, 171). Samsun’da erkek tarafından kız evine götürülen çerez, üzüm, leblebi gibi kuru yemişler bir peştamalı üstüne koyulur, karıştırılır ve bir bardak yardımıyla misafirlere dağıtılır (Şişman, 2017, s. 146). Nevşehir’de akşam olunca yine oğlan evinden çalgıyla kadınlar ve kınacı gelir, fıstık ve bir tepsi baklava getirirler, herkese dağıtılır (Bayram, 2013, s. 27).

Kına gecelerinde gelin-alan ve gelin-veren gruplarının bir arada yer aldığı ritüel sahnelerinden biri de damada kına yakma esnasıdır ve bu kız evindeki uygulamaların eş değeridir. Kız evi, kınayla birlikte oğlan evindeki katılımcılara, damada kına yakıldıktan sonra dağıtılmak üzere çerez ve çeşitli yiyecekler gönderir. Eski Avanos merkezdeki düğünlerde var olan “nahıl övme” geleneği söz konusu ritüelistik yiyecek paylaşımının özel bir tören hâline gelmiş şeklidir; şöyle ki rengârenk kâğıtlarla ve şekerlemelerle

süslenen nahıl, nahılbaşının elinde sallanarak, halkı selamlayarak ve övülerek kız evine götürülür. Geline kına yakıldıktan sonra bir tepsiye biraz kına, pişmiş tavuk, baklava ve yoğurt konarak dört mumu yanan nahıl tekrar oğlan evine getirilir. Baklava ve tavuk oradakiler tarafından yenir, yoğurda dokunulmaz (Karabulut, 2002, s. 89 akt. Bayram, 2015, s. 26-28). Bolu'da da kız evinden getirilen "samak" adı verilen kına tepsinde tavuk, meyve, çerez gibi yiyecekler bulunur (Eker,1998a, s. 26). Kıbrıs'ta ise tavuk, meyve, çerez gibi yiyecekler, kız kınasından artan kınanın bulunduğu tepsi içinde oğlan evine getirilir. Bunu oğlan evinde toplanan kız ve oğlan evi erkekleri yerler (Eker, 2000, s. 39).

Gelin alma ritüelinde Anadolu'nun pek çok yerinde kız tarafı, oğlan evinden gelin almaya gelenlere türlü güçlükler çıkarır. Bunlar genel olarak oyun ve şaka görünümündedir. Ancak bazen gerçek bir savaş ciddiliğine yaklaştıkları da olur (Boratav 1999, s. 136). Bu durumdan anlaşılmalıdır ki düğünün bu aşaması da yabancılığı gidermeye, çatışmaları önlemeye yönelik ritüelleri gerekli kılmaktadır. Bu aşamanın pek çok bölümünde kız tarafına çeşitli isimler ve gerekçeler adı altında hediyeler verildiği bilinmektedir. Bu bağlamda yiyecek ve içecek paylaşımı da hediye gibi iki taraf arasındaki yabancılığı giderme, dostluk, tanışıklık bağı oluşturma işlevini yerine getirir. Örneğin Tokat yöresinde gelin konvoyu hazırlanır, bayraktar en öndedir. Gelinin köyüne varıldığında elinde bir şişe rakı ve kuruyemiş bulunan "yozucu", bayraktarın yüz metre önüne geçer. Burada amaç kız tarafındaki gençlerin zorluk çıkarmasını önlemektir (Gülbaş, 2021, s. 79). Anadolu'nun pek çok bölgesinde gelini almaya gelen oğlan evi kadınlarına şerbet ikram edilir. Şerbeti içenler tepsi içine para atarlar. Bu ritin temas ilkesiyle işlerlik gösteren şekilleri de vardır. Örneğin Bolu'da kız evinden bir kadın oğlan evi kadınlarına bir bardakla şerbet ikram eder; aynı bardaktan herkes birer yudum içer, kadına bahşiş verirler. Bazı yerlerde bu şerbetten damada da götürülür; örneğin Maraş'ta kadınlar, kız evine gelince içeri girip şerbet içerler. Bir kadın şerbetten bir maşrapa alır, damada götürür, bir ayna ve Kur'an'la birlikte damat şerbeti içer, aynaya bakar, Kur'an'ı biraz okuyup, çeyizlerin üzerine koyar (Boratav, 1999, s. 180, 184). Bartın'da gelin almaya gelen kadınlara şerbet, erkeklere lokum ikram edilir (Şahin, 2000, s. 76). Benzer gelenek Üsküp'te şu şekilde kaydedilmiştir: "Gelini almaya gelenlere lokum ve gül şurubu ikram edilir. Şurubu alanlar tepsiye para koyarlar" (Eroğlu, 1998, s. 213). Yozgat Akdağmadeni köyünde oğlan tarafına kahve ikram edilir. Kahvelerin içine biraz tuz atılır. Düğün kâhyası kahvenin tadına baktıktan sonra bu içilmez der ve tatlı kahve içebilmek için fincanın yanına para koyar. Bu sefer şekerli kahve yapılır ve içilir (Sevinç, 2008, s. 189). Denizli ili Honaz ilçesinde yaşayan Ahıska Türklerinde de kayıvalide gelin almaya giderken bök, şekerleme, çikolata vb. yiyecekler götürür. Bunlar tabaklara konularak kız evindekilere ikram edilir. Bununla birlikte erkek tarafı gelin getirmeye giderken yanlarında damadın yengesi tarafından hazırlanan şekerleme, kete, çikolata ve mumlar getirir ve kız evinde yenge çerez tabaklarını hazırlar. Bu tabağa "yengenin çerezi" adı verilir. Çerez tabakları mumlar yakılarak çocukların başına koyulur. Çocuklar kafalarının üstündeki tabaklarla döne oynarlar. Daha sonra tabaktaki yiyecekler misafirlere ikram edilir (Kahvecioğlu ve Sarı, 2017, s. 208).

Gelinin ve Damadın Yabancılığını Giderme ve Yeni Çevresine Bağlamayı Amaçlayan Yeme-İçme Ritleri

Geleneksel kültürde evlenen genç bir kız hayatının belirli bir bölümünü geçirdiği evinden ve çevresinden ayrılarak gelin statüsüyle başka bir aile ve çevreye intikal eder. O, kocaevinin eşinden adımını içeri attıktan sonra yeni çevresine yabancı, yeni çevresi de ona yabancıdır. Türk kültüründe gelinin yeni evinin eşğinde ve eşikten geçtikten hemen sonra icra edilen ritler, evlenme ritüelinin bütün amaçlarını özetleyen nitelikte küçük ancak semantik açıdan yoğun anlamlara sahip gösterilerdir. Bolluk, bereket, iyi geçim, bol

zürriyet, mutluluk gibi amaçlarla birlikte gelinin yeni ev ve yeni muhitiyle yabancılığının giderilmesine, ilişkilerin düzenlenmesini amaçlayan ritüel temsiller de bu sahnede yer alır. Anadolu'da gelinin babasının evinden getirdiği un, tuz, şeker ve maya gibi yiyecek malzemelerini oğlan evindekilerle karıştırması söz konusu çabanın en bilindik yöntemi olarak karşımıza çıkar. Burada gelinin babaevinin malzemeleriyle özdeşleştirilen ruhu, oğlan evindekilerle birleştirilmekte bu şekilde gelin yeni evine tanındık, bilindik kılınmaktadır. Lvova vd (2013a, s. 185; Lvova 2013b, s. 186) 'nin ifadeleriyle açıklayacak olursak; "Yabancıya eve, aileye ve ocağa alıştırılması, karşılıklı değer değişimi töreni başlamaktadır. Bu değişim esnasında, yabancı düşman unsurunun devre dışı bırakılması gerçekleştiğine inanılır. Bu görüşler, hem günlük yaşamda, hem de törenlerde insanlar arasındaki ilişkiler sistemini belirlemektedir. Bu uygulama, daha çok gelinin damadın boyuna verilmesi ve bu iki toplum arasında ilişkilerin kurulduğu düğün törenleri sırasında görülmektedir.

Gelini yiyecek-içecek paylaşmak yöntemiyle ev halkı ve yakın çevreyle birleştirmeyi amaç edinen ritlere örnekler şöyle sıralanabilir: Amasya yöresinde gelin, eve girer girmez başta kavınvalidesi, görünçesi ve yengeleri olmak üzere orada bulunan kadınlara kaşık kaşık şerbet içerir (Deveci, 2021, s. 464). Denizli'de gelin kaynananın elinden bir bardak şerbet içer. Aynı yörenin bazı yerlerinde geline eliyle şerbet içiren kaynana şerbete tükürür (Çelepi, 2017, s. 336). Kosova ve Prizren'de, kaynana gelinin parmaklarını şerbete batırır, ardından evin giriş kapısının çerçevesine üç kez sürer. Sonra da gelinin şerbetli parmakları kaynana, eltiler ve görünçeler tarafından yalanır (Kökten, 2008, s. 200; Eroğlu 2008, s. 213-214). Kandıra'da gelin eve sokulduktan sonra herkes aynı bardaktan şerbet içer (Altun, 2004, s. 295). Muğla'da gelin eve girince şerbet yapılır, bir bardağa konur. Gelin, damat ve kaynana birer yudum içerler (Büyükokutan, 2007, s. 72). Aydın Tahtacılarında da gelin, kayınvalide ve damat aynı bardaktan birer yudum şerbet içtikten sonra davetliler alkışlarla "Kutlu, mutlu olsun, akibeti hayırlı olsun" dileklerinde bulunurlar (Akyürek, 2020, s. 200). Bu ritüel safhada gelinin yabancılığını giderme, ev halkı ve diğer yakınlarla bağ oluşturma amacını gerçekleştiren araç çoğunlukla şerbet olmakla birlikte ekmek de yaygın olarak kullanılır. Örnekler şöyledir: Akhisar'da gelin güvey evine gelince geline sıcak ekmek verilir (Koşay, 1944, s. 261). Amasya'da ilk açılan düğün ekmeği parça parça edilerek gelinin eline tepsiyle verilir veya ekmek gelinin omzuna konulur gelin ekmeği orada toplananların ağzına birer lokma olacak şekilde verir (Deveci, 2021, s. 464). Gerede'de düğün ekmeği hazırlandığı sırada damada ekmek açtırırlar. Bu ekmeği evine geldiği zaman geline kırdırırlar sonra dağıtılır ve yenir (Koşay, 1944, s. 227). Gelibolu Yarımadası'nda gelin eve girdikten sonra oturtulur, bir kolunda Kur'an bir kolunda ekmek vardır. Ekmek kolundan alınır ve herkese dağıtılır. (Ercan, 2002, s. 158). Karakeçili aşiretinde de gelin yeni evine adım atar atmaz gelinin ağzına ekmek verilir (Eker, 1998, s. 290). Tuva Türklerinde aynı işlevi yerine getiren unsur süttür. Gelin, oğlan evine getirildikten sonra aksak kadın adı verilen bir tören kişisi, gelini kayınvalide ve kayınpederine getirir. Kaynana bir kâseye süt koyarak önce kendi tadına bakar, sonra geline verir. Gelini de süütün tadına bakar ve tekrar kaynanasına verir (Kenin-Lopsan s. 305-306 akt. Yeşil, 2014, s. 218).

Gelin, eve geldiğinde icra edilen ritlerde genel olarak oğlan evinin yiyecek-içeceği kullanılmaktadır. Buna karşılık olarak gelin de babasının evinden gelen aşağıda açıklanacak olan gerdek yemeği ile hem kocasıyla hem de yeni aile ve çevresiyle yakınlaşır. Bir başka deyişle bu yemek, gelin ve damadı birbirine bağlar; ayrıca kız evi tarafından hazırlanması bağlamında aileler ve daha geniş bir kapsamla oğlan tarafı ve kız tarafı kişileri arasında yakınlık ve akrabalık hâsıl etme işlevlerinin de olduğunu söylemek mümkündür. Lvova vd (2013a, s. 185) nin'de ifade ettiği gibi yabancıya eve, aileye ve ocağa alıştırılması, karşılıklı değer değişimi töreni ile başlar. Örnekler şöyledir: Amasya

yöresinde, damat ve gelini gerdeğe sokan yenge, bütün işlemleri tamamlayıp odadan ayrılmadan önce güveyönü baklavasından bir lokma damada, bir lokma geline verdikten sonra bir lokma da kendisi yer. Burada yenge, gelin ve damat arasında baklava aracılığı ile yakınlık kurulduğu ortadadır. Benzer amaçla, Göynücek ilçesinin bazı köylerinde güveyönü yemeğinin bir parçası olan tavuk veya horozun yarısı gerdekten önce damat ve sağdıç tarafından birlikte yenilir. Sıraç köylerinde de güveyönü yemeğinin gelin ve damattan arta kalanları; gerdekten sonra sağdıç anası, babası ve damadın annesi, babası tarafından birlikte yenilir. Bu yiyeceklerden bir kısmı ayrılarak ertesi sabah, başka yemeklerle birlikte köyün önemli kişilerine ikram edilir. Merkez, Taşova ve Merzifon ilçelerinin bazı köylerinde damadın gece yedikleri yemekten arta kalanların düğünde önemli roller üstlenen kişilere ikram edildiği gerdek sonrası bir toplanma biçimi vardır. Baklava yemek olarak adlandırılan ritüelde güveyönü yemeği yenir, yemek tabaklarına gelin için hediye bırakılır (Deveci, 2021, s. 857). Anadolu'nun pek çok bölgesinde de benzer şekilde bu yiyeceklerden bir kısmı ayrılarak ertesi sabah, başka yemeklerle birlikte köyün önemli kişilerine ikram edilir (Özcan, 1993, s. 51; akt. Eroğlu, 2008, s. 217). Burada arta kalanlara yapılan vurgu önem arz eder. Lévy-Bruhl (2006, s. 120)'a göre, bir kişiyle yediği şey tözsel açıdan özdeştir; çünkü yenilen şey hazmedilerek kişiyle özdeşleşmektedir. Dolayısıyla bu aidiyet biçimi ilkel zihniyete göre artıkları da kapsamaktadır. Yenilmemiş olan yiyecekler de yenilmiş olanlar gibi kişinin bir parçası olarak kabul edilmektedir. İnsanın yedikten sonra bıraktığı yemek artıklarıyla kendisi aynı varlıktır. Diğer aidiyet biçimleri gibi yemek artıkları da birebir bireyin kendisi gibi algılanmaktadır. Görüldüğü üzere gelinin kendi ailesi tarafından hazırlanıp getirilen yemek, gelini hem kocasıyla hem de yeni çevresiyle birleştirmektedir.

Gelini yeni ailesiyle birleştiren yemek bazı yerlerde gerdekten önce, bazı yerlerde ise gerdekten sonraki gün kız evinden getirilir. Örneğin İstanköy Türklerinde güvey ve gelin eve girdiğinde, kız evi erkek evine tavuklu pilav dağıtmaktadır (Emeç, 2018, s. 201). Kerkük Türklerinde gerdek gecesinin ertesi günü sabah gelinin annesi damadın evine kaymak, bal ve sıcak ekmek götürür (Omar, 2022, s. 242). Uygur Türklerinde düğünün ikinci günü damat tarafı kızın ailesini ve kendi akraba hısımlarını, mahallesindeki kişileri düğüne davet eder. Buna "yüz akça" denir. O gün kız tarafı düğün için kesilen koyunların akciğerinden ikisini mumbar yapıp sıcak olarak getirir. Mesafenin uzaklığı nedeniyle soğuması durumunda yemek tekrar ısıtılır (Ötkür, 1985, s. 308, 309; İneyet, 2017: 3, akt. Wufuer, 2019, s. 19). Dağıstan Terekemelerinde bu yemeğe "kalaç" adı verilir. Düğünün ertesi gün gelinin annesi yemek yapıp gönderir (Şutanrıkulu, 2022, s. 380).

Bazen yiyecek ve içecek paylaşma yoluyla gelinin yeni ailesinin üyeleriyle birleşme ritüeli, ailesinden gelen yemek olarak değil de gelinin kendi eliyle ikram etmesi şeklinde gerçekleşir. Örneğin Tuvalarda "törel" veya "alğanıp beer" adı verilen ve akrabalık veya hayır dua verilmesi anlamına gelen törende yeni gelin, elinde süt bardağıyla sabah çadıra girip eşine süt ikram eder. Eşi biraz içtikten sonra bardağı babasına uzatır. Bu sırada gelin çadırın eşiğinde oturur. Sonra kayınbaba, gelinin yanına gelip hayır duasını verir ve mutluluk diler. İkinci bardak kayınvalideye verilir. Bundan sonra gelin, çadırdan çıkarak dışarıda toplanmış olan diğer akrabalara süt ikram eder. Potapov'un belirttiğine göre bu merasimin anlamı, iletişim yasağını kaldırmak ve gelinle yeni ailesinin iyi ilişkiler kurmasını sağlamaktır (Lvova vd. 2013b, s. 187-188). Altay bölgesinde düğünün son günü "tun toy" adında aile hayatının başlaması şenliği düzenlenmektedir. Genç evliler, küçük masaya otururlar. Tahta boynuzlar yardımıyla yeni evliler kendi tabaklarından birbirlerine ikramda bulunurlar. Bu esnada ihtiyarlardan biri onlara; "ineğin boynuzları gibi ayrılmaz olunuz, atın kulakları gibi ayrılmaz olunuz!" gibi hayır dualar verir. Daha sonra damat, tabağından erkeklere gelin ise kadınlara ikramda bulunur (Lvova vd. 2013b, s. 224).

Gelinin damadın yakın çevresiyle yakınlık kurması, yabancılığının giderilmesi amacıyla düğünden sonra da gerçekleştirilen ritüel uygulamalar vardır. Anadolu'da yaygın olan gelinin düğünden bir hafta sonra evin kadın bireyleri tarafından yakın akrabalara el öpme gezmesine götürülmesi bunlardan biridir. Aileye yeni katılan gelinin kocasının akrabalarıyla akrabalık ilişkisi kurmasını amaçlayan bu ritüel edimin temel olayları hediyeleşme ve el öpmeyle birlikte ziyaret edilenlerin geline yemek veya içecek yaygın olarak da şerbet ikram etmesidir. Örneğin Kastamonu'da gelin kaynana ve görümceleriyle birlikte kocasının akrabalarına el öpme gezmesine çıkar. Bu ziyaretler en fazla onar dakika sürer. Ev sahibi geline mutlaka şerbet ikram eder. Erzurum'da sıra ile evlere davet edilip yemek yedirilir ve hediye verilir (Koşay, 1944, s. 314, 225). Söz konusu işlevi yerini getiren ritüel edim bazı yerlerde büyük toplantı ve ziyafet verme şeklindedir. Örneğin İzmir'de "emirlik yemeği" (Balaman 1982, s. 147), Kırgızlarda da düğünden sonra düzenlenen "Otto Kirgizü" adı verilen ritüel, gelinin akrabalar arasına, kardeşler topluluğuna katılmasını ifade eder. Bu ritüelde tay ya da koyun kesilir, yenir. Gelin katılımcılara hediye verir (Polat, 2005, s. 188). Kazakistan'da "otta şakıru" (evlenenleri davet) adı verilen ritüel uygulama da benzer işlevi yerine getirir. Düğünden sonra eş, dostlar, akrabalar ve komşular yeni evli çifti ve ev halkını yemeğe davet ederler. Yeni gelen geline kendilerinin "ot jakkan jeri" ateş yakan yerini, çocuk çocuklarını göstermek ve tanıştırmak amaçlanır. Otta şakıru, akrabalık bağlarının yakınlığı kesilmesinin anlamı taşımaktadır (Mukhtarkhanova, 2019, s. 64).

Gelin, damadın ailesi ve çevresiyle birleşirken buna karşılık olarak damat da gelinin ailesiyle ve yakın çevresiyle birleşir. Lvova vd. (2013b, s. 218)'inde ifade edildiği üzere: "Genç evliler, gelinin babasının evine çeşitli hediyeler ile giderlerdi. Gelinin babasının evinde onları büyük bir ziyafet beklemekteydi. Damat için gelinin evindeki düğün törenlerinin anlamı karşılıklıdır". Yukarıda bahsi geçen düğünden sonra kız evine ilk ziyaret ritüellerinin amaçlarından biri de damadın gelinin aile ve yakın çevresiyle yakınlık kurmasıdır. Bununla birlikte bütün ailenin katılmadığı sadece gelin ve damadın ziyareti şeklinde olan müstakil ritüeller de vardır. Örneğin Bartın'da düğünden üç gün sonra yeni evlilerin kızın annesini ilk ziyaretlerine "üçgünleme, bir hafta sonraki perşembe günü başlayan karşılıklı ziyaretlere ise "ömürleme" adı verilir. Üçgünleme denilen ziyarette kızın annesi gelin ve damada yemek verir, damat küser, hediyesini almada yemek yemez (Erol Çalışkan, 2019, s. 437-438). Amasya yöresinde de düğünden belirli bir süre damat, gelin olmaksızın kız evine gidip el öper, yemek yer ve geri döner. Ertesi akşam gelinin annesi babası gelip kızını alırlar. Kız babasının evinde iki gece kaldıktan sonra erkek tarafı gelip gelini tekrar alırlar (Deveci, 2021, s. 484-485). Teleütlerde, ziyafetten önce damat, ateşten af dileme ve evlilik için izin isteme şeklinde dinî ritüelini yerine getirir. Gelinin akrabalarından dua bilenler, ot-ene'ye, yani ateş iyesine dua edip kaşıkla ateşe yağ damlatırlar. Böylece soyla birlikte kutsal ateş de yabancı olan damadı soyun eşit haklara sahip üyelerinden biri hâline getirmiş olmaktadır (Lvova, 2013b, s. 218). Telengitlerde bu törene "jodo kiyderi" adı verilir. Geleneğe göre damat, kesilmiş bir koyun getirir ve onu atların bağlandığı yere bağlar. Damat haşlanmış eti tabaklara koyup misafirlere ikram eder. Gelinin annesi, damada bir fincan yağ verir. Damat da bu yağı ateşe serper. Sonra kaynana damada, yeni şapkalar takar, kuşak kuşandırır ve kesinlikle kuzu derisinden yapılması gereken kürk giydirir. Bu tören, evliliği gerçek hâle getirir ve iki taraf arasındaki bağları güçlendirir (Lvova, 2013b, s. 216). Burada damadın, gelinin ailesiyle akrabalık bağı kurmasını, yabancılığının giderilmesini amaçlayan ritlerde damada elbise giydirilmesi de bulunmaktadır. Nermin Erdentuğ (1971, s. 24), benzer bir geleneğin Karadeniz Bölgesi'nde de uygulandığını kaydetmiştir: "Paçanın ertesi ilk pazar günü, oğlan anası ve babası tarafından el öptürülmek üzere kız evine götürülen güveyi ve gelinin yemek yemelerinden sonra kız babasının damada

damda “ceket ve palto giydirmesi de bir nevi hediyedir (Bolu-şehir). Ancak bu örneklerde ve yukarıda işaret ettiğimiz “küsülük” örneğinde, kız babasından damada hediye vermesinin psikolojik yönü de gözden kaçırılmamalıdır: Bu hediye ile kızbabası-damat arası ilişki daha baştan tatlılaştırılmaya ve pekiştirilmeye çalışılmaktadır. Aynı amacı, zıfat sonrası ilk pazarda kız evinin damadı ve oğlanevini davetinde, damadın kayınanasına bir çevre, yemiş ve “ana yolluğu” denen bir kat elbiselik götürmesine karşılık, kız anasının da damada bir kat çamaşır, sedef tesbih ve gümüş tabaka hediye etmesi (Samsun) göreneklerinde yani damat kaynana arası ilişkide de buluruz. Burada daha ilk baştan yemiş ve çerez ile tatlılık sağlanması ve hele hediyelerle bağlılık sağlamak isteği açıktır”. Erdentuğ’un elbise giydirme ve hediyeleşme ritlerinin anlam ve işlevine ilişkin tespitlerinin aynı sahnede yer alan, bir başka ifadeyle ritüel bütünlüğün bir parçasını teşkil eden yeme-içme ritleri için de söylemek mümkündür.

Görüldüğü üzere düğünden sonra kız evini ilk ziyaret ritüeli damadın gelinin ailesi ve yakın çevresiyle bağ kurmasını amaç edinir ve bu ritüelin temel bileşenlerinden biri yemektir. Anadolu’da damadın yemeği yemek için hediye istemesi, bunun için küçük küslük oyunlarının oynanması gibi uygulamalar yemeğin söz konusu ritüel işlevini gösteren ayrıntılardır. Örnek vermek gerekirse Sinop’ta “kırtma” adı verilen oyunda damat yemeğe oturunca nazlanır, yemek yemek istemez. Damadın kayınbabası ona çeşitli armağanlar vereceğini söyledikten sonra yemek yer (Saraç, 2014, s. 72). Amasya’da da Damat, hediye almadan yemek yemez, yanındakilerden birisi “damadın dişi kesmiyor” der ve damat için hediye ister. Gelinin anne ve babası tarafından tarla, hayvan veya takı türünden hediye verildikten sonra damat yemek yer (Deveci, 2021, s. 484). Kazaklarda damadın kız evine ilk gidişi esnasında düzenlenen ritüelde, damadın gelinin ailesiyle yakınlık oluşturması hediye ve “döş” denilen et birlikteliğinde gerçekleştirilir ve bu amacı yerine getiren hediye de yemeğin adıyla isimlendirilir. Rit şöyledir: Kız ve hanımların arasında oturan damada kayınpederinin sofrasından döş kemiğinden oluşan etli tabak sunulur; o eğilerek saygı gösterir, tabaktaki eti doğrayıp dağıtır ve “döş salar” hediyesini verir (Ayaz, 2013: 86). Türkiye ve Özbekistan’da yaşayan Kazak Türklerinde de benzer işlevi yerine getiren ete, “tös” (hayvanın göğüs kısmı) denir ve bu ritüel “tös tartu âdeti” olarak adlandırılır. Damat gelinin akrabalarını ilk ziyaret ettiğinde ona “tös” ikram edilir. Damat ise karşılık olarak kız akrabalarının “tös” tabağına para koyar. “Tös”ü ikram etme sebebi, hayvanın göğüs kısmı gibi yağlı, tatlı, esnek olsun şeklinde açıklanır (Aynur, 2023, s. 165). Görüldüğü üzere damadın gelinin ailesiyle akrabalık bağı kurmasını, yabancılığının giderilmesini amaçlayan ritlerin temel unsurlarını yiyecek-içecek paylaşımı oluşturmaktadır.

Gelin ve Damadı Birbirine Bağlayan Yeme-İçme Ritleri

Türk kültüründe karı-kocayı ifade etmek için eş kelimesi kullanılmaktadır. Ortak Türk kökenli bu kelimenin semantik alanı şu anlamları içermektedir: “Dost, arkadaş, tanıdık, yaşıt, devamcı, yol arkadaşı vb.; benzer, eşit, ikiz vb; çift, aile, koca, karı, gelin... çiftleri oluşandan her biri... (son) etene, iki ipin uçlarının birleştirilmesi; yakın; topluluk, grup, sayı... ilişki, bağ, birleşme; dayanak, destek, umut vb.” (Sevortyan E. V. 1974, s. 314, akt. Lvova vd. 2013b, s. 227). Bu anlamlara bakarak eş kelimesi sadece çift oluşu belirtmemekte, aynı zamanda tarafların özdeşliğini de belirtmektedir. Tören çabaları istenen, ancak olanaksız olan bir amacın gerçekleşmesine, yani evlilikte kendilerini tekrarlayacak iki başlangıcın birleşmesine yöneliktir” (Lvova vd, 2013b, s. 227).

Damat ve gelin arasında yiyecek paylaşmak yoluyla yakınlık kurmayı, onları ortak yenilen bir yemekle birleştirmeyi amaçlayan ritüelistik yeme-içme, evlenme ritüellerinin farklı aşamalarında mevcut olmakla birlikte bu işlevin amaçlandığı asıl bağlam nikâh ve gerdektir. Nikâh ve gerdekten önceki bağlamlarda var olan ritüelistik yeme-içmenin gelin

ve damadı merkeze almadığı buradaki yeme-içmenin çoğunlukla iki aile ve yakın çevrenin söz konusu birleşiminin bir parçası durumunda olduğu görülür. Ancak Türk dünyasının bazı yerlerinde uygulamanın kendine has karakteristiği bağlamında incelendiğinde gelin ve damadın yeme-içme vasıtasıyla birleştirildiği örnekler de karşımıza çıkar. Buradaki ayırt edici karakteristik nitelik, temas büyüünün ilkeleriyle işlerlik gösteren, ağızların temas etmesi amaçlanarak; aynı bardak ya da benzer işlevi yerine getiren eşyaların ortak kullanımı, bir parça yiyeceğin ortak ısırılması ve içeceklerin içine tükürmek şeklindedir. Örnekler şöyledir: Nahcivan'da "belge" adı verilen nişandan önce gerçekleştirilen ritüelde tatlının yarısı geline yedirildikten sonra diğer yarısı yemesi için damada götürülür (Mammadova, 2023, s. 332). Gelibolu Yarımadası'nda bohçalar açılıp, yüzükler ve takılar takıldıktan sonra ortaya dilimlerinin birinin içinde para ya da altın bulunan bir tepsi baklava getirilir. Damadın bu dilimi bulması istenir. Damat bu tılsımlı objeyi bulunca para kesesinin içine koyar ve yengeye bahşiş verir. Daha sonra bu baklava dilimini gelinle damat paylaşarak yerler (Ercan, 2002, s. 127). Bir başka örnek ise şöyledir: Hatay'da şerbet dağıtılacağı sırada kaynana ve görümce önde olmak üzere kızın odasına gidilir. Kızın ağızına şerbeti kaynana veya görümce götürerek zorla içirirler. Kız biraz içtikten sonra bardağın içerisine tükürür. Bardakta kalan kısım damada gönderilir. Götüren her kim ise iki altın bahşiş alır (Koşay, 1944, s. 24). Burada tükürük, birleşme anlam ve işlevini daha bariz ortaya koyar. Tükürük, saç, tırnak gibi insanın özünü temsil ettiğine inanılan ve büyü ritlerinde yaygın olarak kullanılan bir unsurdur. Damadın söz kesme ritüelinde bulunmadığı eski dönemlerde ona şerbet göndermek ayrı bir merasimdir. Mesela Sivas'ta damada şerbet, şeker, mendil ve kravat gönderilir. Şerbet bir sürahiye konmuş ve üzeri bir tülle sarılmış, ağız kurdele ile bağlanmış olup şeker de aynı vaziyettedir. Mendil ve kravat bir tabak üzerine, bunların hepsi de bir tepsi üzerine konur; tepside bir de su bardağı vardır. Bunlar yaşlı ve fakir bir kadın vasıtasıyla gönderilir. Kadına bahşiş verilir. Kız tarafından şerbet içildiği sırada güvey olacak delikanlıya elbiselik, saat, tabanca, sigara takımı gibi şeylerle bir sürahi dolusu şerbet ve bir bardak, süslenmiş bir tabla içinde üzeri beyaz kırmızı ince bir örtü ile kapanmış olarak gönderilir (Koşay, 1944, s. 21).

Evelyn Reed (2014, s. 61, 65)'e göre, nişanlılıkla evliliği ayıran çizgiyi görmenin genellikle güç olmasına karşın, insanı hiçbir zaman yanıltmayan tek bir işaret vardır: Evlilik, çiftlerin yemek yemesiyle başlar. Çoğu halklarda, gelin ve damadın birlikte yemek yemesi, evlilik töreninin özünü oluşturmaktadır. Konuya ilişkin Nermin Erdentuğ (1971, s. 17)'un verdiği örnekler şöyledir: "Gerçekte, yeryüzünde hem medeni hem ilkel toplumlarda gelin ve damadın birlikte yemesi riti geniş ölçüde yaygın bir evlenme ritidir: Örneğin Hindu'lar arasında her sınıf ve mertebeden olanlarda gelin ve damadın aynı tabaktan veya yapraktan birlikte yemek yemesi; eski Yunan'da susamlı keyki paylaşmaları; Roma'da 'Yar' denen eski bir İtalyan tohumundan yapılan keyk (bu ilah Jüpiter Faraeus'a takdim edilir) ten aynı zamanda şahitler önünde gelin ve damadın paylaşması; Avrupa'nın birçok taraflarında bugün nişanda ve çoğunlukla düğünde ve genellikle aynı kaptan, aynı ekmek somunundan veya aynı kaşık ile birlikte yemek göreneği söz konusu ritin çok sık görüldüğünü destekler. Söz konusu rit'in temelinde sembolik olmaktan da farklı bir şeyin bulunduğu görülür (Westermarck). İsveç'te, bir genç kız ve erkeğin aynı parçadan yemekle birbirlerine âşık olacaklarına; Almanya'da eşlerin aynı kaşıktan çorba içtiklerinde, geçimli bir evlilik hayatı sağlayacaklarına inanılır. Fas'ta gelin ve damadın düğün için kesilen koyunun karaciğerinden birlikte yemesinin aynı anlamı olmalıdır. Her halde, Karadeniz örneklerinde birlikte yemek rit'inin birleşmeyi bir nevi damgalamak sureti ile karşılıklı bir zorunluluk yüklediği ve dolaylı olarak kocanın yemeğini karısı ile paylaşması telkin ettiği açıktır.../... Eşlerin birlikte şerbet içmeleri hâli, diğer birçok topluluklarda başka şeyler içmek şartıyla, aynen görülür:

Eşlerin Güney Amerika yerlilerinde aynı kaptan brandi içmeleri; Çin’de evlenme sona ermeden evvel, eşlerin şarap veya şarap bal karışımını, kırmızı ipe birbirine bağlı iki kadehten içmeleri; Japonya’da eşlerin yine birlikte şarap içmeleri ve kadehlerini birbirleriyle dokuz defa değiş tokuş etmeleri gibi. Ayrıca, söz konusu rit, Avrupa’da İtalya’dan Norveç’e kadar, İngiltere’den Rusya’ya kadar görülür”.

Bu ritin Türk kültüründe çok eski zamanlardan beri var olduğu bilinmektedir. Grenard (Erkul, 2002, s. 90) Türkistan’daki eski evlenme törenlerini anlatırken şöyle der: “Erkek dostlarıyla birlikte kız babasının evine gider. Kızın babası, gelenleri kapıda karşılar, kendilerine misafir ekmeğini verdikten sonra delikanlının boynuna bir yazma sarar. Bu yazma, otoritenin artık babadan delikanlıya geçtiğine alamettir. Bundan sonra bir fincan tuzlu su getirilir. Bu tuzlu su içinde ıslanmış ekmeği nişanlılar yerler; kız, baba evinden çıkar”.

Dinî nikâh, bir hoca önderliğinde birtakım dinî kaidelerle gerçekleştirilen kadın ve erkeğe şahitler huzurunda evli statüsünü veren, onları evlilik bağıyla birbirine bağlayan ritüele verilen isimdir. Ritüelistik yeme-içme nikâhın bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Örnekler şöyledir: Kazaklarda nikâh esnasında nikâhı kıyan molların elinde içinde gümüş para olan bir kâse su olur. Molla Kur’an’dan sureler okur. Her duadan sonra damatla gelin kâsedeki suyu aynı yerden içerler. Ondan sonra kâse diğer katılımcılara verilir (Çetin, 2021, s. 378). Başka bir kaynağa göre yine Kazakistan’da imam/molla, kız ve damada evlenmek isteyip istemedikleri sorduktan ve onların da evet cevabı vermesinden sonra ortaya nikâh suyu anlamına gelen “neke su” getirilir. Kâsedeki suya şeker ve tuz koyulur. Suya nikâh duası okunduktan sonra suyu önce damat sonra da gelin içer (Mukhtarkhanova, 2019, s. 57). Benzer şekilde Kırgızlarda da nikâh duasının ardından hoca tarafından gelin ve damada su içirilir (Polat, 2005, s. 169). Nikâh suyu, Lebap (Çarçov) Türkmenlerinde de vardır. Şöyle ki; bir tabağa su ve ak şeker konulur, sonra bir eşarbin ucuna para bağlayıp tabağın üstü örtülür, nikâhtan sonra damat ve gelin suyu içerler, ardından nikâh suyundan yanlarında oturanlara da verirler (Penciyeve ve Sultanova, 2002, s. 271). Uygur Türklerinde nikâh esnasında gelin ve damada tuzlu suda ıslatılmış ekmeği yedirilir (Öger, 2013, s. 75). Burada gelin ve damattan hangisi ekmeği önce bitirirse onun ailede sözü geçerli olur şeklinde bir inanç da vardır (Wufuer, 2019, s. 17) Azerbaycan’da nikâh kıyılırken aynı anda kadınlar kız ve oğlanın başının üstünde beyaz bir sofraya tutarlar. Dürüst ve bahtlı bir kadın, sofranın üzerine iki tane kelle küpe şekerini “yaşamları tatlı olsun” diye birbirine sürtüp ovar. Şeker kırıkları sofranın üzerine dökülür Bunlar söz kesme esnasında kullanılan şekerlerdir. Şekerleri birbirine çarpmanın iyi olmadığına, kavga çıkacağına inanılır. Sonrasında bu kadının yerine birkaç kadın veya kız gelip aynı işlemi yapar. Bu esnada başka bir kadın sofrayı yedi boyadan iplenmiş bir iğne ile sembolik olarak diker. Kız ve oğlanı birbirine bağlamak ve aralarında muhabbet yaratmak niyetiyle bu işlem yapılır. Bu şekerlerden yapılan şerbet gelin ve damada içirilir. Bazı akrabalar şeker kırıklarını, sorunlarının çözülmesi için alıp sonra kullanırlar (Sardarinia, 2016, s. 102-103. Benzer olarak Niğde’de vekâletle kıyılan nikâhtan sonra oğlan vekilinin getirmiş olduğu şeker ortaya konur, herkes birer ikişer alır, yer. Güveyin adamlarından biri bir avuç alarak güveye götürür. Bu şekerden kısmeti kapalı kızlara da yedirme âdeti vardır (Koşay, 1944, s. 90, 97). Yozgat Akdağmadeni köyünde ise nikâhtan sonra kızın başına pullu tülbent örtülür. Bir kadın tarafından kız ve oğlan bir odaya götürülür. Onları odaya götüren kadın, bir lokumu önce kıza sonra da kalan kısmı oğlana yedirir (Sevinç, 2008, s. 171). Menemen’de nikâhtan sonra hem kahve hem de şerbet içilir (Koşay, 1944, s. 90). Aynı işlevi Anadolu’nun bazı yerlerinde dolu olarak adlandırmak suretiyle kutsallık atfedilmek istenen içecekler yerine getirir. Örneğin Muğla Alevi Türkmenlerinde tarikat nikâhından sonra mürebbi geline dolu verir. Gelin doluyu önce eşine verir. Eşi sağdıca verir. Sağdıç da diğerlerine verir (Büyükokutan, 2007, s. 68).

Tunceli Alevilerinde nikâh esnasında yenen yemeğe "hak lokması" adı verilir. Özel pişirilmiş yağlı ekmek, şerbet, birkaç bardak bazen on iki imam adına on iki bardak, kullanılmamış bıçak, üç adet mum, kurban kesilen hayvanın etli but kemiği ve butu kırmak için satır bir sofrayla ortaya konur. Dede, butu bir vuruşta kırar ve lokmalardan bir parça geline bir parça da damada yedirir, sonra nikâh duası okur, ardından on iki imamların adını söyleyerek bir bardağa doldurduğu şerbetin yarısını geline, yarısını da damada içirir. Şerbet sonradan orada olanlara da dağıtılır (Yıldırım, 2016, s. 192).

Bazı yerlerde nikâhtan önce veya sonra yemek yenilmektedir. Türk dünyasının diğer yerlerinde gördüğümüz söz kesme ritüellerinde icra edilen yemek yeme ritinin buralarda nikâhta yapıldığı anlaşılmaktadır. Şöyle ki; Kayseri'de yaşayan Uygurlarda kız evinde, kızın yakınlarından biri damada bir fincan içinde bulunan kaymağı, sapma beyaz pamuk sarılmış bir kaşıkla sunar. Damat ve sağdıçların önüne önce kız tarafının yemeği getirilir. Bu yemekte damada, anne ve babasına birer koyun kuyruğu getirilir. Bu olaya "kuyruk tartma" denir. Daha sonra damat tarafının yemeği sunulur. Yemekten sonra nikâh kıyılır. Nikâhtan sonra ise bir fincan içinde tuzlu suya batırılmış iki parça ekmek gelin ve damada yedirilir (Güngör, 1992, s. 8-9). İstanköy Türklerinde de nikâhtan sonra yemek ikram edilmektedir. Erkek tarafı kız tarafına kuzu yollar ve yemekte de bu kuzunun eti kullanılır (Emeç, 2018, s. 178). Lebap (Çarçov) Türkmenlerinde nikâh yapıldıktan sonra, gelin ve damadın önüne kızın evinden gelen "rızık sofrası" (rızık sofrası) konulur. Gelin ve damat o sofradan yemek yedikten sonra yanında oturanlara verirler (Penciyev ve Sultanova 2002, s. 271).

Gelin ve damadı birleştiren ritüel yiyecek-içecek paylaşımının görüldüğü bir diğer ritüel bağlam gelin indirme safhasıdır. Örnekler şöyledir: Osmaniye de gelin getirildikten sonra damat ve gelin bir odaya girerler. İçerdeki masanın ya da sehpanın üzerinde suyla şekerin karıştırılarak yapıldığı şerbet vardır, o içilir. Şerbetin olduğu tabağın üzerine damat, şerbeti yapan kişi için para bırakır (Doğaner, 2006, s. 195). Karakeçili aşiretinde gelin yeni evine adım atar atmaz aralarındaki yaklaşmanın ilk adımı olarak okunmuş bir bardak şerbetin yarısı damada, diğer yarısı da geline içirilir (Eker, 1998b, s. 290). İzmir'de gelin oğlan evine getirildikten sonra damat ve gelin odalarına girerler. Damat hediyesini verdikten sonra gelinin yüzünü açar. Bu sırada oğlan yengesi elinde tepsi ile içeri girer; iki fincan kahveyi damat ve geline sunar; onlara mutluluklar diler dışarı çıkar. Damat da kahvesini içtikten sonra dışarı fırlar (Balaban, 1982, s.146).

Gelin ve damat arasında söz konusu işlevi yerine getiren ritüel yemek paylaşımının görüldüğü son ritüel bağlam gerdektir. Türk dünyasının hemen hemen her yerinde var olduğunu söyleyecek kadar yaygın olan ve etrafında pek çok inanç, âdet, gelenek ve ritüel gösterimlerin oluştuğu bu yemeği Hamid Zübeyr Koşay (1944, s. 84) şöyle açıklar: "Yekdiğeriyle tanışmış ve anlaşmış olmak için zıfaf yemeği hazırlanır ve bu yemeği de oğlanla eşi beraber yerler". İşlev ve anlamca aynı olmakla birlikte gerdek yemeğine Anadolu'da çeşitli isimler verilmiştir. En çok bilinenleri şunlardır: "Güveyönü", "güveyardı", "güveğiönlüğü", "gelinönü", "gelinardı", "zerde", "baklava", "honça", "yastık çerezi", "geze", "Yastıkaltı", "çerez yeme"

Gerdek yemeği, kız evinden gönderilmekte ya da getirilmektedir. Bazı yerlerde bu yemeğin iki aile tarafından ortak temin edildiği de görülür. Örneğin Kastamonu'da gerdek yemeği iki ailenin ortak ürünüdür. Kız evinin gönderdiği baklava ile oğlan evinin yaptığı börek ve tavuktan oluşur (Koşay, 1944, s. 296). Yemek bazı yerlerde oğlan evine gelinle birlikte getirilir. Örneğin Muş'ta gerdek yemeği gelinin sandığı ile gelir. Büyük bir bohça içinde hindi kızartması, börek, saç gözlemesi, çörek ve helva olur (Özcan, 1993, s. 51; akt. Eroğlu, 2008, s. 217). Türkmenistan'da geline, evinden çıkarken içinde şeker, börek ve katlamaların olduğu bir sofraya verirler (Yılmaz ve Halylova, 2021, s. 192). Gelibolu

Yarımadası'nda yenge kız evinde hazırlanmış olan baklava, kızarmış tavuk ve ekmeği de yanında oğlan evine götürür (Ercan, 2002, s. 155). Bolu'da gelinle birlikte baklava, börek ve tavuktan oluşan yemeği kız yengesi tepsiyle oğlan evine taşır (Eker, 1998a, s. 26). Yemeğin taşınması, kız evinden oğlan evine sonradan getirilmesi durumunda küçük bir ritüel gösteri niteliği taşır. Örneğin Kütahya'da öğleden sonra "baklava gelme" adı verilen merasim şöyle yapılır: Öğleden sonra kız tarafından başları elmas süslü çarşaf içinde iki yenge beş on kadın ile birlikte önlerinde bir tepsi baklava olduğu hâlde oğlan evine gelirler. Baklavanın üstü atlastan sim işlemeli bir bohça ile örtülmüştür, aynı zamanda bir çörek üstüne kızartılmış hindi götürmek de gelenektir (Koşay, 1944, s. 251).

Yemeğin menüsü yöreden yöreye hatta aynı yörenin içinde dâhi köyden köye farklılaşır. Ancak gerdek yemeğinin içeriğini oluşturan yiyecekleri kategorik olarak et, hamur işi ve bir tatlı türü şeklinde tasnif etmek mümkündür. Bütün olarak pişirilmiş tavuk eti yaygın olmakla birlikte hindinin ve kuzu etinin de var olduğu yöreler bulunmaktadır. Samsun'da gerdek yemeğinde bulunan yumurta da (Şişman, 2017, s. 172) bu kategoride değerlendirilebilecek bir örnektir. Ortak olan diğer yiyecek unsuru hamur işidir. Hamur işi türündeki yemekler; çörek, kömbe, ekmeği ve börek şeklinde çeşitlenir. Son olarak gerdek yemeğinde bulunması gereken yiyecek türünden biri olan tatlının da; helva, bal, şerbet, baklava ve sütlü tatlı gibi çeşitleri vardır.

Gerdek yemeğine kutsallık atfedilmektedir ve olağandışı etkilere sahip olduğuna inanılmaktadır. Ayaş'ta tespit edilen, bu yemeğin öldükten sonra midede cennete gideceği inancı (Tunakan, 2007, s. 69-70); Amasya yöresinde güveyönü yemeği ile ilgili söylenen: "Öldüğünde kursağında o gidermiş". "Yemesi sevapmış". "O helva sırat köprüsünde bacağına kuvvet verir". "Güyaönü yemeği cöherdir" (Deveci, 2021, s. 856), ifadeleri; Hamid Zübeyr Koşay'ın naklettiği şu cümleler: "Eskişehir'de kız evinden gelen kızartılmış tavuktan üç lokma güveyi gelinin ağzına verir. Her ne kadar gelin bu sırada yutamazsa da ruz-i mahşerde sevap terazisine konulacağı için hiç olmazsa bir lokmasını yutar" (Koşay, 1944, s. 289). Ayrıca güveyönü yemeği yenilen tabakların bir ömür boyu saklanması (Deveci, 2021, s. 856), yemeğe olağandışı bir anlam yüklediğini ortaya koymaktadır. Dahası İstanköy Türklerinde de gerdek yemeği olan tavuklu pilavdaki tavuğun kemiklerinin gömüldüğü kaydedilmiştir. "Tavuğun bir kemiği gömülüydüğü toprağa o gönderdikleri tavuğun kemiği gömülüydüğü" (Emeç, 2018, s. 201). Benzer bir geleneğin Avrupa'da düğün pastasından bir parçanın çeyiz sandığında saklanıp öldükten sonra bunun mezara konulması şeklinde yaygın olduğunu aktaran Eliade (2014, s. 340) bu durumu; ölünün tam bir üreme gücü ve mümkün olan en hayat dolu durumunu elde etmesini arzulamayı ifade eden eylemler olarak açıklar. İlaveten gerdek yemeğinin kutsal ve tılsımlı bir etkiye sahip olduğunu gösteren bir diğer durum, yemeğin bekârların kısmetini açacağına inanılması ve bu inanıştan temellenen bekârlara gerdek yemeği verilmesi uygulamasında görülür. Hamid Zübeyr Koşay (1944, s. 296)'ın belirttiği gibi Bu yemek kutsal kabul edilir. Tanıdık genç kızlara yedirilir. Çünkü içine uğur ve talih sinmiştir.

Gerdek ya da zihaf adı verilen ve evlenen bireylerin gerçek anlamda karı-koca olmalarını sağlama gibi bir amacı olan uygulama kendi içinde belirli bir bütünlüğü olan ritüel bir örgüye sahiptir. Damadın yatsı namazından erkek topluluğu tarafından getirilmesiyle başlayan bu örgü ana hatlarıyla şöyledir: Namazdan getirilen damat, sırtına vurulan yumruklar eşliğinde eve ya da gerdek odasına sokulur. Burada önce yengenin gelinle damadı birleştirme anlamına gelen ellerin birleştirilmesi, gelinin duvağını açma, sonrasında namaz kılma, dua etme ve yemek yeme, birleşmenin gerçekleşmesi, bunun çeşitli şekillerde duyurulması bu örgünün temel bileşenlerini oluşturur. Görüldüğü üzere

gerdek yemeği birleşmeden hemen önce gerçekleştirilmekte bu bağlamda gelin ve damadın birbirilerine ısınmalarını sağlayan bir araç görevi yerine getirmektedir.

Gerdek yemeğinin sempati yasaının temas ilkesine göre işlerlik gösteren belirli usuller çerçevesinde yenildiği görülmektedir. Örneğin Amasya'da damat ve gelini gerdeğe sokan yenge, bütün işlemleri tamamlayıp odadan ayrılmadan önce güveyönü baklavasından bir lokma damada, bir lokma geline verdikten sonra bir lokma da kendisi yer (Deveci, 2021, s. 472-473). Bartın'da kız evinden gönderilen baklavanın bir dilimini önce damat ısıtır, sonra gelin ısıtır. Sonra da tepsi diğer odada bekleyen akrabalara verilir (Şahin, 2000, s. 78). Konya ve Kastamonu'da da benzer şekilde gelin ve damat aynı baklava dilimi ısıtırlar ve geri kalan baklavalar akrabalara verilir (Koşay, 1944, s. 233, 298). Şebinkarahisar'da gelin ve damat aynı tabaktan yemek yer, aynı bardaktan şerbet içer (Bayar, 2020, s. 103). Ayaş 'ta gelin ve damat kız evinden gönderilen yağsız tuzsuz sadece suyla haşlanmış tavuğu ve baklavayı birbirlerine yedirirler. Elazığ ve İzmir Karaburun'da kız evinden şerbet getirilir. Gelin, damada göstermeden şerbete üç kez tükürür gibi yapar, güvey bu şerbete içer (Kalafat, 2005, s. 181). İzmir Karaburun'da güveyi gece gerdeğe geldiği zaman tavuk, çörek bir kupa içinde şerbet getirilir. Kupadaki şerbete gelin tükürür gibi yapar, güveyi onu içer (Koşay, 1944, s. 233). Kıbrıs'ta, bu yemekten oğlan eliyle önce gelini yedirir, sonra da gelin oğlanın yemesine yardım eder (Aksoy vd., 2022, s. 24). Örnekleri çoğaltmak mümkündür.

Sonuç

Ritüeller, doğal durumları istenilen amaçlar doğrultusunda değiştirmek üzere icra edilen sembolik eylemlerdir. Evlenme ritüelleri de birçok amacı olan ve bunları dramatik eylemlerle gerçekleştiren kalıplaşmış sembolik eylem örüntüleridir. Evlilik kurumunun gereklerini sahnelemek yöntemiyle gerçekleştiren evlenme ritüellerinin; oğlan ve kız, onların aileleri, yakınları hatta iki köy, iki mahalle arasında yakınlık, akrabalık bağı tesis etmek, yabancılığı gidermek ve çatışmaları önlemek önemli amaçlarından biridir. Çalışmada Türk Dünyası evlenme ritüellerinde, söz konusu amacı gerçekleştirmek için icra edilen yeme-içme ve/veya yiyecek-içecek hediye etme ritleri incelenmiştir. Ritler, hedef noktasını oluşturmuş kişiler bağlamında değerlendirmeye tabi tutularak oğlan ve kız aileleri, gelin ve damat, gelin-alan ve gelin veren gruplar şeklinde tasnif edilerek incelenmiştir.

İki taraf arasında yiyecek- içecek üzerinden akrabalık bağı tesis etme büyük oranda kız isteme ve söz kesme ritüellerinde gerçekleştirilmektedir. Kız isteme ritüellerinde karşı tarafın getirmiş olduğu yiyecek veya içecek türünde hediyelerin kabulü ya da reddi akrabalık ilişkisinin de kabulü ya da reddi anlamı içeren bir gösterge işlevi yerine getirmektedir. Yine kız isteme ritüellerinde, kız tarafının olumlu yanıt vermesinin ardından iki tarafın genel olarak oğlan tarafının getirdiği bir yiyeceği birlikte yemeleri ve/veya içmelerinin seromonik bir kalıpta icra edildiği ve bu durumun Türk Dünyası evlenme ritüellerinde yaygın olduğu görülmüştür. Söz kesme ritüelinde yeme-içme ritleri üzerinden akrabalık/yakınlık oluşturma amacı daha belirgindir ve mezkûr amaca yönelik ritlerin daha fazla törensel nitelikte olduğu, sempati büyü türünün teması ya da bulaşma ilkesiyle işlerlik gösteren yeme-içme ritlerinin icra edildiği ve bu yolla taraflar arasında akrabalık tesis edildiği tespit edilmiştir. Bu işlevi yerine getiren yiyecek-içecek türleri Türk Dünyası coğrafyasında farklılık arz etmekle birlikte ekme, tuz, et ve şekerli yiyecek ve içeceklerin ortak olduğu, Anadolu'da özel olarak hazırlanan şerbetin daha yaygın kullanıldığı görülmüştür. Kız isteme ve söz kesme ritüellerinde dünürlük bağı kuran iki ailenin düğüne kadarki süreçte de yiyecek-içecek hediye etme ve/veya ortak sofralarda buluşmak suretiyle bu bağı pekiştirdikleri, düğünden sonraki karşılıklı ziyafet verme uygulamalarının da benzer amaca hizmet ettiği anlaşılmıştır.

Düğün gibi kamuya açık ritüellerde yakınlık oluşturmak ve çatışmaları önlemek amacıyla yiyecek ve içecek paylaşımı ritlerinin oğlan ve kız aileleri arasında değil, iki tarafı temsil eden ve törensel olarak gelin-alan ve gelin-veren şeklinde karşıt gruplar oluşturan katılımcılara yönelik olduğu görülmektedir. Düğünün kına gecesi ve gelin alma aşamalarının çatışmaya konu olan ritüel sahnelerinde yiyecek-içecek paylaşımı yoluyla taraflar arasında seromonik kavgaların önlenerek yakınlık oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Bunların bir kısmının başlı başına bir törene konu olduğu, büyük bir kısmının ise ritüelin bir parçası olarak özel bir törensel oluşum içinde olmadığı görülmektedir.

Yeme-içme ritlerinin; gelini yeni ailesi ve çevresine, onları geline, damadı da gelinin aile ve çevresine bağlayan ve yabancıliğin giderilmesi için kullanılan yöntemlerden biri olduğu anlaşılmaktadır. Düğünün son bölümlerinde ve sonrasında yer alan ritlerin büyük bölümünün amacı da sözü edilen hedefe yöneliktir. Gelin eşikten geçtikten sonra görülen bir grup rit gelini aileye yakınlığa yöneliktir. Burada yaygın olarak görülen hep birlikte şerbet içme ritleri bu duruma en iyi örnektir. Kız tarafından gönderilen yiyeceklerin damat ve gelin tarafından yendikten sonra arta kalanlar şeklinde vurgulanarak bu yiyeceklerden yakın çevreye de verilmesi dikkat çekicidir. Burada gelin, kendi ailesinin yemeği vasıtasıyla yeni çevreye bağlanmaktadır. Ayrıca gelinin, damadın yakın akrabalarını ziyaret etmesi ve akrabaların kendisine yiyecek-içecek vermesinin de yabancılik giderme ritüeli olarak işlev gördüğü anlaşılmaktadır. Damat da gelinin aile ve yakın çevresiyle yeme-içme ritleriyle bağlanır. Düğünden sonra kız tarafını ilk ziyaret ritüellerinde bu amacı gerçekleştiren ritler icra edildiği görülmüştür.

Türk Dünyası evlenme ritüelleri ve gelenekleri içinde gelin ve damadı birbirine yakınlığa taşıyan, aralarında bağ kurmayı amaçlayan ritlerin bir bölümünün yiyecek-içecek paylaşımı üzerine kurulu olduğu anlaşılmaktadır. Nikâh ve gerdek gecesi ritüel sahneleri gelin ve damadı birbirine bağlayan bir dizi ritlerin icra edildiği evre olarak dikkat çekmekte, söz konusu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen çeşitli ritlerden bir bölümünü de yiyecek içecek paylaşımı oluşturmaktadır.

İncelenen ritüelistik yeme-içme eylemlerinin nesnesi olan yiyecek ve içeceklerin ve yeme-içme ritlerinin sıradan olandan ayıran temel özelliklerin ritüelin nesnesi olan yiyecek-içeceklerin hazırlanması, takdimi, taşınması ve tüketilmesinin geleneğin belirlediği belirli kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmesi olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer özellik ise yiyecek-içeceklere kutsallık ve olağanüstü güç atfetmedir. Bunun en tipik örneği gerdek yemeğidir. Ayrıca bunların hazırlanmasında bazı kurallara uyulduğu, söz kesme ritüelinde olduğu gibi dualamak gibi yollarla kutsallık kazandırıldığı görülmektedir. Ritüel yiyeceklerin tüketilmesinde, taşınmasında hediyelerin verilmesi de onu sıradanlıktan çıkaran bir özellik olarak değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bağ kurulması amaçlanan kişiler arasında icra edilen yeme-içme ritlerinde yiyecek-içeceğin aynı kaptan yenilip-içilmesi, bazı örneklerde bu kaba tükürülmesi daha çok da birlikte yemek içmenin, bir sofrayı paylaşmanın, bir yöntem olarak Türk Dünyası evlenme ritüellerinde yaygın olduğu görülmüştür. Bu yöntem sempati büyülerinin temas ilkesine göre işlerlik göstermektedir. Bir diğer özellik söz konusu ritlerde tüketilen yiyecek-içeceklerin kime ait olduğuna ilişkindir. Hangi ritte kimin temin ettiği yiyecek-içeceğin tüketileceği geleneklerce kurala bağlı olduğu görülmekte; bu da durumun hediyeinin mistik anlamı çerçevesinde işlerlik gösterdiği yorumunu yapmayı olanaklı kılmaktadır.

Birlikte yemek yemenin birleştirici, yakınlığa taşıyıcı, çatışma önleyici ve akrabalık oluşturma işlevinin evlenme ritüellerinde oldukça yoğun olduğu görülmüştür. Bu durumu, evlenme ritüellerinin pek çok düzeyde karşılıklı iyi ilişkiler kurmanın temel amaç olmasıyla ilişkilendirmek olanaklıdır. Buradan da Türk toplumunun aile kurumuna

oldukça önem verdiği, iyi ilişkiler kurmak yoluyla temeli sağlam atılan güçlü aile ve toplum meydana getirmek istendiği sonucuna varmak mümkündür.

Kaynakça

- Akyürek, R. (2020). Aydın Yöresi Tahtacılarında Düğün Gelenekleri: Bayrak Dikme-Tapı/Sahabı-Baş Kurbanı-Barışma Yemeği-Ocak Kazma Ritüelleri. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 93, 193-205.
- Altun, I. (2004). *Kandıra Türkmenlerinde Doğum, Evlenme ve Ölüm*. İzmit: Yayıncı Yayınları.
- Altuncuoğlu, N. (2022). Geleneksel Kayseri Düğünlerine Dair. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 76-95.
- Artun, E. (1998). Tekirdağ Halk Kültüründe Geçiş Dönemleri. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 9, 85-107.
- Ayaz, B. (2013). *Balıkesir Yöresinde Kan Bağı ve Evlilik Dışı Akrabalık İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme*. Doktora Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.
- Aydın, S. (2003). Evlilik, *Antropoloji Sözlüğü*, (ed. Kudret Emiroğlu, Aydın Süavi s. 293-296).
- Aydın, S. (2003). Yol Kardeşliği, *Antropoloji Sözlüğü*, (ed. Kudret Emiroğlu, Suavi Aydın s. 917). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Aynur, B. (2023). Türkiye ve Özbekistan'da Yaşayan Kazak Türklerinin Düğün Geleneklerindeki Bazı Unsurlar. *Milli Folklor Dergisi*, 18 (137), 159-171.
- Azatkhani, M. (2019). *Duha Türklerinde Geçiş Dönemleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: A.H.B.V.Ü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Türk Halk Edebiyatı Bilim Dalı.
- Balaman, A. R. (1982). *Gelenekler Töre ve Törenler*. İzmir: Betim Yayınları.
- Bayar, M. (2020). Şebinkarahisar'da Evlilikle İlgili İnançlar ve Âdetler. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 8 (20), 83-109.
- Bayram, P. (2013). Nevşehir'in Avanos İlçesi, Üçhisar ve Göreme Beldelerinde Evlilik Merasimleri. *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2 (2), 17-37.
- Beiseğulova, A. vd. (2023). Türkiye ve Özbekistan'da Yaşayan Kazak Türklerinin Düğün Geleneklerindeki Bazı Unsurlar. *Millî Folklor Dergisi*, 18 (137), 159-173.
- Berber, Ş. (2021). Türkmenistan Halaç Şehri Geçiş Dönemi Ritüelleri. *Türklük Bilimine Genç Bakışlar* (ed. Peler Yükselen Gökçe, Bozak, Emrah). İstanbul: Hiperyayın.
- Boratav, P. N. (1999). *100 Soruda Türk Folkloru*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Boz, İ. (2020). *Değişim ve Değişim Sürecinde Kavak İlçesi Halk Kültürü Aktarımı*. Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Büyükokutan, A. (2012). *Muğla Yöresi Kadın Merkezli Geleneksel Uygulamalar ve İşlevleri*. Konya: Kömen Yayınları.
- Büyükokutan, A. (2007). Muğla Yöresi Alevi Türkmenlerde Evlilikle ilgili İnanç ve Pratikler. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Dergisi*, 44, 55-80.
- Çelepi, M. S. (2017). *Türk Kültür Ekseninde Toy Denizli Örneği*. Ankara: Kömen Yayınları.
- Çelik, A. (2005). *Trabzon Çaykara Halk Kültürü*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi Yayınları.

- Çelik, A. Ç. (1987). Uşak Sivaslı Tatar Kasabasında Düğün Âdetleri. *Türk Folkloru Derlemeleri*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Milli Folklor Araştırma Derneği Yayınları, 31-46.
- Çetin, C. (2008). Türk Düğün Gelenekleri ve Kutsal Evlilik Ritüeli, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 48, (2), 111-126.
- Çetin, Ç. Z. (2005). Tatar Türklerinin Düğün Geleneği. *Modern Türklük Araştırmaları*, 2(3), 92-119.
- Çetin, H. (2021). *Türkiye ve Kazakistan'da Geçiş Dönemlerinin (Doğum- Evlenme- Ölüm) Karşılaştırmalı İncelemesi*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Deveci, R. (2021). *Amasya Yöresi Geçiş Dönemi, Takvim ve Bereket Ritüelleri*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.
- Doğaner, A. (2006). *Osmaniye'de Yaşayan Ulaşlı Türkmenlerinin Geçiş Törenleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Durkheim, E. (2011). *Dinî Hayatın İlk Biçimleri* (çev. Fuat Aydın). Ankara: Eskiyeini Yayınları.
- Durmuş, İ. (2011). Türklerde Kan Kardeşliği ve Antla İlgili Unsurlar. *Milli Folklor*, 23(89), 100-108.
- Dursun, E. (2019). Ahıska Türklerinin Düğün Terminolojisi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 27-40.
- Eker, G. Ö. (1998a). Türk Kültürü İçinde Bolu Evlenme Âdetlerinin Yeri. *Milli Folklor*, 29, 15-28.
- Eker, G. Ö. (1998b). *Karakeçili Türk Düğünü*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Eker, G. Ö. (2000). Türk Kültürü İçinde Kıbrıs Düğün Geleneğinin Değerlendirilmesi. *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi* 1, (I), 35-46.
- Elçin, Ş. (1966). Tuz-Ekmek Deyimi Üzerine. *Reşit Rahmeti Arat İçin*, (Seri: 1, Sayı: A 2, s. 165). Ankara: TKAE Yayınları.
- Eliade, M. (2014). *Dinler Tarihine Giriş* (çev. Lale Arslan Özcan). İstanbul: Kocabay Yayinevi.
- Er, T. (1996). Dörtdivan Kasabasında Evlenme Âdetleri. I. *Halk Kültürü Araştırma Sonuçları Sempozyumu (22-23 Aralık 1994, Ankara, 169-175) Bildirileri II*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ercan, A. M. (2002). *Gelibolu Yarımadası'nın Geçiş Dönemi Âdetleri Üzerine Bir İnceleme (Doğum-Düğün-Ölüm)*. Doktora Tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Erdentuğ, N. (1968) Türkiye'nin Karadeniz Bölgesinde Evlenme Görenekleri ve Törenleri II, *Antropoloji*, (05), 0-0.
- Erdentuğ, N. (1971). Türkiye'nin Karadeniz Bölgesinde Evlenme Görenekleri ve Törenleri III. *Antropoloji Dergisi*, 06 , 0-0.
- Erkul, A. (2002). Eski Türklerde Evlenme Gelenekleri. *Türkler Ansiklopedisi C. III*. (ed.: Hasan Celal Güzel, Kemal Çiçek, Salim Koca). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 58-66.
- Emeç, G. (2018). *İstanköy-Yunanistan Türklerinin Geçiş Ritüelleri*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.

- Erol Ç, Ş. S. (2019). Bartın'da Düğün Geleneğinin Dünü Bugünü, *TEKE Dergisi*, 8 (1), 413-445).
- Eroğlu, E. (2006). *Prizren Türk Halk Kültüründe Geçiş Dönemleri (Doğum-Evlenme-Ölüm)*. Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Eröz, M. (1991). *Yörükler*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Ersal, M. (2011). Alevi İnanç Sistemindeki Ritüelik Özel Terimler: Musahiplik. *Turkish Studies* 6 (1), 1087-1110.
- Freud, S. (2016). *Totem ve Tabu* (çev. Turan Erdem). İstanbul: Arya Yayıncılık.
- Gennep, Arnold Van (1960). *The Rites of Passage*. Psychology Chicago: The University of Chicago Press.
- Goode, J. (2015). Yemek (çev. Fatih Mormenekşe). *Halkbiliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar* 3. (haz. M. Ocal Oğuz, vd.). Ankara: Geleneksel Yayıncılık.
- Goody, J. (2013). *Yemek, Mutfak, Sınıf* (çev. Müge Günay Güran). İstanbul: Pinhan Yayınları.
- Gökdağ, A. B. (2012). Bir Yemin Olarak Evlilik Törenleri ve Evlenmeyle İlgili Pratikleri İfade Ederken Kullanılan Kelimelere Dair: Beşik Kertmek, Söz Kesmek, Nikâh Kıymak. *Karadeniz Araştırmaları*, 33, 109-116.
- Grimes, R. L. (2000). *Deeply into the Bone: Re-Inventing Rites of Passage*. California: University of California Press.
- Gülbaş, Ç. (2021). *Günümüzde Tokat İlinde Yaşayan Oğuz Boylarının Kültürel Hayatları*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Güngör, H. (1992). Kayseri'de Yaşayan Uygur ve Kazak Türklerinin Bazı Âdet ve İnanışları. *Milli Folklor*, 2 (14), 7-11.
- Hassan, Ü. (2000). *Eski Türk Toplumunu Üzerine İncelemeler*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- İnan, A. (1998). Adaş ve Sağdıç Kelimelerinin En Eski Anlamları. *Makaleler ve İncelemeler I*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları. 295-304.
- Kahvecioğlu, S. H. (2017). Honaz'da Yaşayan Ahıska Türklerinin Düğün Törenleri Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, (13), 205-215.
- Kalafat, Y (2005). *Doğu Anadolu'da Eski Türk İnançlarının İzleri*. Ankara: Babil Yayıncılık.
- Karaaslan, M. (2010). *Kaşkay Türklerinde Geçiş Dönemleri Doğum-Evlenme-Ölüm*. Doktora Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Kaya, D. (2001). Gagavuz Türklerinde Düğünle İlgili Terimler. *V. Uluslararası Gagavuz Kültürü Sempozyumu*, Saba Yıldızı, 14, 20-24.
- Kayabaşı, O. A. (2013). *Taşeli Yöresi Geçiş Dönemleri*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniv.
- Korkmaz, M. K. (1999). Elli Yıl Önceki Gaziantep'te Gelin ve Damat. *Milli Folklor*, (42), 92-95.
- Koşay, H. Z. (1944). *Türkiye Türk Düğünleri Üzerine Mukayeseli Bir Malzeme*. Ankara: Maarif Matbaası.
- Köktaş, Y. (2008). *Gilan Türk kültüründe Geçiş Dönemleri*. Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniv.

- Lvova, E. L. vd. (2013a). *Güney Sibirya Türklerinin Geleneksel Dünya Görüşleri*, (çev. Metin Ergun). Konya: Kömen Yayınları.
- Lvova, E. L. vd. (2013 b). *Güney Sibirya Türklerinin Geleneksel Dünya Görüşleri* (çev. Metin Ergun). Konya: Kömen Yayınları.
- Lvova, E. L. vd. (2013c). *Güney Sibirya Türklerinin Geleneksel Dünya Görüşleri* (çev. Metin Ergun). Konya: Kömen Yayınları.
- Lèvy-Bruhl L. (2016). *İlkel Toplumlarda Mistik Deneyim ve Simgeler* (çev. Oğuz Adanır). Ankara: Doğubati Yayınları.
- Lèvy-Bruhl L. (2006). *İlkel İnsanda Ruh Anlayışı*. (çev. Oğuz Adanır). Ankara: DoğuBati Yayınları.
- Mammadova, G. (2022). Azerbaycan'daki Düğün Törenlerinin Çeşitliliği Bağlamında Nahcivan Bölgesinin Düğün Gelenekleri. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 10 (3), 329-344.
- Morris, B. (2004). *Din Üzerine Antropolojik İncelemeler*, (çev. Tayfun Atay). İstanbul: İmge Kitabevi.
- Musahanov, O. O. (2005). Özbek Düğünlerindeki Örf-Adetler. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 20, 111-117.
- Omar, S. (2022). *Kerkük'teki Hıristiyan Türkler*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniv.
- Öger, A. (2013). *Uygur Türklerinde Törenler ve Bayramlar*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Önal, M. N. (1998). *Romanya Dobruca Türkleri ve Mukayeseleriyle Doğum Evlenme Ölüm Âdetleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları
- Örnek, S. V. (2016). *Türk HalkBilimi*. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Penciyev, M. ve Sultanova, A. (2002). Lebap (Çarçov) Türkmenlerinde Düğün Adetleri (akt. Gülsine Uzun). *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 14, 265-272.
- Polat, K. (2005). *Beşikten Mezara Kırgız Türkleri'nde Gelenek ve İnanışlar*. Ankara: TDV Yay.
- Radloff W. (1976). *Sibirya'dan (Seçmeler)* (çev. Ahmet Temir). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Rappaport, Roy A. (2003). Ritüel. *Halk Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar* (çev. Kürşat Korkmaz). Ankara: Milli Folklor Yayınları.
- Rasulova, Z. (2021). Özbeklerde Görücü Usulü Evlenme: Geçmişi ve Bugünü. *Genel Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 3, (6), 409-426.
- Reed, E. (2012). *Kadının Evrimi Anaerkil Klandan Ataerkil Aileye I* (çev. Şemsa YeğİN). İstanbul: Payel Yayınları.
- Reed, E. (2014). *Kadının Evrimi -Anaerkil Klandan Ataerkil Aileye II* (çev. Şemsa YeğİN). İstanbul: Payel Yayınları.
- Robertson, Smith W. (1889). *Lectures on the Religion of the Semites*. London: A & C Black.
- Saraç, Ö. (2014). *Halkbilimi Ürünleri Açısından Boyabat'ta Kültürel Değişim*. Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Sardarnia, E. (2016). *Doğu Azerbaycan Halk Kültüründe Geçiş Dönemleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Sevinç, M. (2008). *Akdağmadeni Folkloru*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.

- Şahin, Y. (2000). Bartın Merkez'de Evlenme Düğünü Âdetleri. *Türk Halk Kültürü Araştırmaları 1998*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları s. 69-78.
- Şişman, B. (2017). *Türk Kültüründe Evlilik*. Ankara: Kurgan Edebiyat.
- Şutanrıkulu, G. (2022). Düünden Bugüne Terekeme Düğünlerindeki Değişimler Üzerine Bir Araştırma (Dağıstan-Derbent Örneğı). *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 367-385.
- Mauss, M. (2018). *Armağan Üzerine Bir Deneme, Arkaik Topumlarda Değiş Tokuşun Biçimi ve Nedeni* (çev. Nihan Özyıldırım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Mintz, Sidney W. (1997). *Şeker ve Güç* (çev. Şükrü Alpagut). İstanbul: Kabcacı Yayınları.
- Mukhtarkhanova, R. (2019). *Kazakistan'da Geçiş Dönemleriyle İlgili Yaşayan Adet, İnanış ve Uygulamalar Üzerine Bir Karşılaştırma Denemesi (Zhambyl-Samsun Örneğı)*. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Taş, H. (2008). Bir Alevi Köyü Bursa Şehitler Köyünde Evlenme Törenleri. *Milli Folklor*, 20 (80), 53-63.
- Tezcan, M. (1998). *Çocuk Nişanlılığı (Afyon Çayırbağ Köyü Örneğı)*. *Türk Halk Kültürü Araştırmaları*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Tunakan, B. (2007). *Ayaş İlçesi Oltan Köyü Gelenekleri Kına Âdetleri ve Kına Türküleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Turner, Victor W. (1982). *From Ritual to Theatre*. New York: Paj Publications.
- Turner Victor W. (2018). *Ritüeller Yapı ve Anti-Yapı* (çev. Nur Küçük). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Üstün Aksoy, vd. (2022). Kıbrıs Türk Düğün Kültürü ve Gelin Onarıcılar Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1, (2) s. 19-32.
- Winick, C. (1970). *Dictionary of Anthropology*. New Jersey: Littlefield Adams & Co
- Wufuer, M. (2019). *Diasporada Yaşayan Uygur Türklerinin Düğün Kültürü Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Yalman, A. R. (2000). *Cenupta Türkmen Oymakları I,II*, (haz. Sabahat Emir). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yeşil, Y. (2014). *Türk Dünyasında Geçiş Dönemi Ritüelleri (Doğum-Evlenme-Ölüm Gelenekleri)*. Ankara: Grafiker.
- Yıldırım, H. (2016). *Tunceli'de Doğum, Sünnet, Nikâh ve Cenaze Merasimlerinin Dinler Tarihi Açısından Tahlili*. Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yılmaz, S., Halyova, A. (2021). Türkmenistan Halaç Şehri Geçiş Dönemi Ritüelleri. *Türklük Bilimine Genç Bakışlar* (ed. Gökçe Yükselen Peler ve Emrah Bozok). İstanbul: Hiperyayın.
- Zafer, Z. (2001). Pomak Türklerinin Nişan ve Düğün Geleneğı, *Erdem Dergisi*, 14 (40), 569-588.



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

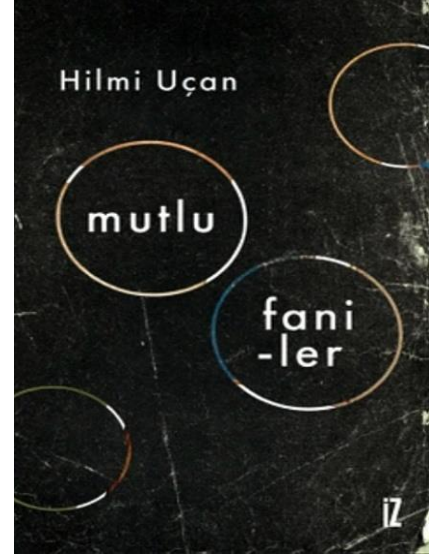
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue Özel Sayı 1 (Ekim/October 2023), s. 1630-1635.
Geliş Tarihi-Received: 31.08.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 02.10.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1353045

Mutlu Faniler: Anlatılarda İstemek Kipliği

Kudret SAVAŞ*
Emine Nur BİCAN**

Hilmi Uçan, edebiyat sahasında başta göstergebilim olmak üzere; edebiyat kuramları, edebiyat eleştirisi, roman ve öykü çözümlemeleri ile ilgili çeşitli araştırmaları ve çalışmaları bulunan bir akademisyen. Uçan, göstergebilimin odağında yer alan istemek kipliğine dayalı bu müstakil eseri, yayınlamış olduğu makaleler ve araştırmalar ile sağlam bir zemine oturtuyor. Örneğin; *Yazının Niteliği ve Yazı Mekânının İşlevi* adlı çalışmasında, insanın içerisinde nefes aldığı ortamın yazıya, yazı içerisindeki olaylara yön verdiğinden, yazı ile mekân arasında bir uzam olduğundan bahsediyor ve insanın içindeki sorgulamaların dış dünyaya yansımalarına değiniyor. Ek olarak "İmgelerin Gücü, Anlamlandırılması olmak/görünmek kiplikleri ve Ziya Osman Saba'nın 'Mesut İnsanlar Fotoğrafhanesi'nde Hüzün", "Göstergebilim, Yazınsal Ürünlerde Biçim-İçerik Tartışması: Hakikat ve Paradoks Arasında Sanat" vb. çalışmalarını da bu eserin bir bütünlük içerisinde ortaya çıkışında birer kaldırım taşları olarak nitelendirebiliriz. Uçan'ın hem makalelerinde hem de kitabında kullandığı dil tüm okuyuculara seslenebilecek nitelikte. Çalışmalarında konuya yaklaşım tarzı, okuyucu diri fay hattı üzerinde (-ymış) gibi hissettiriyor ve akıcı üslubuyla teknik konuların kolayca anlaşılmasına da yardımcı oluyor.



Tanıtımını yapacak olduğumuz eserin odağında, göstergebilimin merkezinde yer alan istemek/görünmek kiplikleri ile varoluşu farklı pencerelerden sorgulayan anlatı öznelerinin bu kiplikler ışığında incelenmesi yer alıyor. İz Yayıncılık tarafından 2021 yılında İstanbul'da yayınlanan *Mutlu Faniler*; ön söz, kaynakça ve indeks de dâhil olmak üzere 421 sayfadan oluşmaktadır.

* Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, e-posta: kudretsavas@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6544-0029.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, e-posta: eminenur0209@gmail.com, ORCID: 0009-0006-5806-3815.

Ön sözde insan varoluşu üzerindeki mekânsal olgunun etkisi hakkında göstergebilimsel dikkat çekiliyor. Uçan'a göre, mekân-olgu ile insanın fikirleri arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. İnsan, konumundan hareketle varoluşu hakkında fikirler yürütür; konumunu bilmeyen insan, kara deliktedir. Belirsizlik içinde kalmak insanın bulunduğu konumu anlamlandırmasını güçleştirecektir. Yazar, "Gerçek ilim varoluş hakkında bilgi edinmektir." (Uçan, 2021, s. 8) der. Bu bilgiye kavuşulduğunda, insanın tabiatında yer alan istemek/istememek/görünmek/... vb. kiplikler insan hayatında başrolü oynar. İnsanın varoluş zemininde *hakikati* araması dolayısıyla yaşamını yordama, düşünme, anlamlandırma çabaları, insanın özünde yer alan istemek kipliğini açığa vurur. İstemek kipliği yani sahip olma isteği kendini; para, haz, hırs, şehvet, arzu ve benzeri unsurlar ile dışa vurur. Geçmişte ve günümüzde bu istekler aynı şekilde vücut bulmuş, farklı amaç ya da niyetler ile insanın kendi varoluş zeminini irdelemesine, yaşam alanında bir yer bulmasına zemin hazırlamıştır. Eserde; istemek kipliğinin irdelendiği anlatıların ana noktasında varoluşunu farklı zeminlere oturtan anlatı karakterlerinin, yaşam içinde kendine bir alan oluşturma çabası dile getirilir.

Eser üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, "İnsan Doğası" başlığını taşıyor ve kendi içerisinde yedi başlık altında toplanmış bölümde insanın varoluşu ve istemek eylemini temele alan konular ele alınıyor. Birinci bölümün başlığından da anlaşılacağı üzere bu kısımda "insan" merkeze alınmaktadır. Bölümde insanın nasıl bir varlık olduğu sorgulanır ve bu sorgulamada insanın kendi özünün merkezinde yer alan istemek/istememek kipliğinin açılımlarına dair bir giriş yapılır. İnsanın tarih serüveninde, bilim ve sanat alanında farklı konumlarda yer alması, farklı bakış açıları ile insana yaklaşılması, insanı; açıklamak, anlamlandırmak noktasında zor bir durumda bırakır. Uçan, (2021; s. 20) bu konuda "...bütün bilimsel çalışmalar, insan denen bilmeceyi anlamaya çalışmaktan ibarettir." diyerek de insan olgusunun pandoranın kutusu gibi gizemli bir yönünün olduğuna ve her bir çalışmanın başka bir çalışmaya kapı aralayacağına işaret eder. İnsanın varoluşuyla ilgi olan ve en temel unsur olması münasebetiyle üzerinde durulan bir başka konu da *dildir*. Dil olgusuna hangi perspektiflerden bakıldığı, dilin nasıl nitelendiği, dillerde yer alan kelimelere yaklaşımlar; insanın varlığını sorgulayan bir unsur olarak karşımıza çıkar. Kısacası kullanmakta olduğumuz dil, insanın varoluşunda vücut bulur; insanı ete kemiğe bürüten bir yapı olarak bizi karşılar. Dil, insanın yaşamını, fikirlerini şekillendiren olgu olarak, insanın olduğu her ortamda rolünü sırtlanır ve işlevine uygun bir şekilde çağa ayak uydurur.

Birinci bölümde; yazarın, sanayi devrimi ve aydınlanma çağının etkisiyle insan varoluşuna yönelik çeşitli sorgulamaları dile getirilir. Bu noktada üzerinde en çok durulan kısım doğa bilimleri ve insan bilimleri arasındaki ayrımdır. Bu iki olgunun temelinde insan olsa da bu bilimler insana farklı pencereden bakarlar. Doğa bilimleri akli öne çıkarırken sosyal bilimler daha çok kişisel bir alanda görece kanıtları kayıt altına alır. Uçan, bu bölümde hakikate ulaşmada nasıl yol izlenebileceğini sorgularken, insan varoluşundan gelen istemek kipliğini akıl/vicdan/iman noktasında üçlü bir saç ayağına oturtarak irdeler. Aklın kusursuz olmadığı ve haz ile hevesler ile çevrelendiğinde, insan fitratında yer alan istemek, sahip olmak kipliğinin insanın yaşamınında varoluş olgusunu odağına yön verdiğini ifade eder.

Kiplik, dilbilimin kavram havuzunda yer alan, ayrıca da göstergebilim ile de keşilen bir kavramdır. Agop Dilaçar (1986: 106); kipliği, gösterdiği sürecin hangi psikolojik koşullar altında meydana geldiğini ya da gelmek istediğini bildiren ve ruh durumunu, kişisel duyguları, niyeti, isteği belirten gramatikal ulam olarak ele alır. Göstergebilimde ise bu tanıma paralel olarak kiplik, bir varlığın oluş biçiminin açıklanması olarak düşünülebilir. İnsanın yaşamının merkezinde yer alan istek kipliği,

Palmer'in (2001: Kamacı akt. 49) yapmış olduğu sınıflandırmada içedim kipliği altında yer almaktadır. Eserde istek kipliğinin "... insanın yaşamını belirler... (Epiktetos, 1995; aktaran Uçan, 2021, s. 48.)" temel bir olgu olduğu, insanın varoluşunun etrafında istek, sahip olmak, gücü yetmek vb. unsurların olduğu ifade edilir. İnsan doğasında yer alan sahip olma, isteme arzusu, insanı istemediği bir durumla karşı karşıya bırakabilir; insanı, sahip olmak hırsıyla/arzusuyla yaptığı eylemler sonucunda istemediği bir mecburiyete bile zorlayabilir; istemediği bir noktaya getirebilir. İnsan istediği bir duruma/konuma ulaştığında, isteğini/isteklerini bir denetim altında tutamazsa onu bekleyen sisli bir yol vardır: Varoluşunu sorgularken çekeceği mutsuzluklar, hayal kırıklıkları o sisli yolun sonunda kendisini bekler.

İnsanın, yaşamında yer alan duygu, düşünce ve hayal dünyasını istemek kipliğiyle çevrelense; iyi ya da kötü sonucunu düşmeksizin sahip olma dürtüsüyle yaşamına yön verir. İnsan yaşamdan ne kadar çok şey isterse yaşamın kölesi o kadar konumuna gelir. Eserde de değinilen Madam Bovary ve Bihter... hırslarının, arzularının, *isteklerinin* esiri olurlar. Anlatıların öznesi olan bu iki karakterin ortak paydası; varoluşlarının temelindeki isteklerinin karşısındaki sınırsızlıkları, konumlarının belirsizliğidir; istedikleri nesnelere ulaşmalarının sonucu ölümdür. İkisi de isteklerine varoluş süreçlerinde ulaşamamış, ulaştıklarını düşündükleri kısa bir anda bile oldukları yerde yetinmeden, fazlasını *istemişlerdir*. Bu bölümün son başlığında yer alan iki önemli düşünürün felsefelerinin istemek kipliği üzerine inşa edildiğinden söz edilir. Bunlardan birincisi olan Schopenhauer; kendi fikirlerini, istemek kipliği üzerinden anlatır. İnsanın yaşadığı hayatın "... bir tasarım..." (2021: Uçan akt. 68) olduğunu, bu yaşam alanında yer alan insanın istemek kipliğine göre hayatını kurduğunu ifade eder. Fakat insanın kurduğu bu dünya karşısında da nesnel bir dünya yer alır ve bu dünya aklidir. İnsanın, ihtiyaçlarına sınır koymaması onun doyumsuz olma noktasına iter, insan mutsuz olur: Yukarıda örneğini verdiğimiz; Bihter ve Madam Bovary gibi... Nietzsche de tıpkı Schopenhauer gibi istemek kipliğinin insanı yönlendiren; hırs, haz, arzu vb. olguların varlığından söz eder ve bunun insanı hiçlik noktasına sürüklediğini savunur.

Eserin ikinci bölümü *Estetik ve İstek/Estetiğin Huzursuzluğu* başlığı altında on bölümden oluşmaktadır. Başlangıçta "Estetik olan nedir?", "Neye estetik denir?" gibi soruların cevapları estetik unsur ve gerçek unsur arasında bir karşılaştırma yapılarak sunulur ve estetik unsurun içerisinde de bir istek eyleminin, sahip olma arzusunun varlığına değinilir. Uçan, estetik olgusunun kendini, her medeniyetin varoluşu, düşünüşü ışığında şekillendirmesinden kaynaklanan farklı estetik alımlamalar ortaya çıktığından söz eder (2021: 85-88). Bu da estetiği farklı açılımlarla karşımıza çıkarır. Örneğin bir yazınsal üründe yer alan estetik unsura başka bir üründe tesadüf edilebilir. Ancak bu, tam bir tesadüf değildir: Estetiğin içinde olan alımlama yani bir nevi metinselarasılık unsuru gözümüze çarpar. Bu durum bir eserde bazen muhteva açısından bazen de biçim noktasında ortaya çıkar.

Edebî eseri yazan sanatçı, metnini oluştururken kendisi olmalıdır. Alımladığı metnin kopyasını değil, kendi özünü, hayalini metne aktarmalıdır. Uçan'ın (2021: 92) da dediği gibi "Kiralık bir kalem, sanatçının eline yakışmaz." Sanatçı, bir eseri yazmaya başladığında üstlenmiş olduğu sorumluluğu, hakikat unsuru etrafında ifa/de etmelidir. Çünkü hakikat ile metin arasında yer alan ilişki bağında; dilimiz, sözcüklerimiz, düşüncelerimiz ve hayallerimiz yer alır. Geçmişimizi ve geleceğimizi yarına kalacak olan metinler ile öreriz, bu metinler ile anlam dünyamızı sunarız.

Eserin üçüncü bölümünü *Düş Kırıklıkları* başlığını taşır ve on sekiz ara bölümden oluşur. Bu bölümde yazar, söze başlarken esere de adını verdiği "*mutlu faniler*"in kim olduğuna değinilir. İnsanın özünde var olan istemek kipliğinin yansımasının edebî

eserlerde yer aldığını dile getirir. Uçan bu bölümde; hayallerine, düşüncelerine, umutlarına, hırslarına, isteklerine sahip olma dürtüsü ile hareket eden birçok anlatı öznesinin olduğunu vurgular. Bu öznelerin bir dış dünya yansıması olduğunu sezdirir. İnsanın iç'inde olup da toplum tarafından dış'lanmamak için sustuğunu, susturulduğunu, somut/soyut istekleri, anlatıda ete kemiğe bürünmüş özneleri, mutlu faniler bize yansıtırlar.

Eser içerisinde; Huxley'in *Cesur Yeni Dünya'sı*, Georjo Orwell'in *Hayvan Çiftliği*, Dino Muzzatini'nin *Tatar Çölü*, Thomas Hardy'nin *Adsız Sansız Bir Jude'u*, Halit Ziya'nın *Aşk-ı Memnu'su*, Tanpınar'ın *Huzur'u*, *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*, Yakup Kadri'nin *Kiralık Konak'ı* vb. anlatılar yer alır. Bu eserler; istemek/istememek/...olmak/görünmek arzularının rüzgârına kapılmış nice özneleri barındıran anlatılar ile dolu eserlerdir. Eserde yer alan anlatıların temelinde; insanın varoluşuna karşı anlam vermeye çalışması, içinde yer aldığı mekânı sorgulaması, yaşama dair elde etmek istediği, sahip olmak istediği dürtülere anlatı öznelerinin ulaşma çabaları işlenir. Anlatılarda yer alan öznelerin amaç doğrultuları aynı olup özneler hedeflerine farklı yollardan ulaşmak isteseler de vardıkları son durak aynıdır: ölüm ve başarısızlık.

Bu tanıtım yazısında, eserin hacmi oldukça geniş olduğu için içerisinden belli başlı anlatılar hakkında bilgi verilecektir. Bu değineceğimiz anlatılar arasında; *Cesur Yeni Dünya*, *Hayvan Çiftliği*, *Sönmüş Hayaller*, *Kiralık Konak ve Aşk-ı Memnu* yer almaktadır.

Bahsedeceğimiz anlatılar ve bu anlatılardaki özneler, aslında dış dünyaya ayna tutan kişilerdir. Kendimizi görmemizi, duymamızı hatta içimizdeki istekleri hissetmemizi sağlar. Göstergibiliminin felsefesinde, insan varoluşunun temelini irdelemesi, insanın evreninde yer alan istekler, bu isteklerinin ona kazandırdığı soyut ihtiyaçlar (haz, hırs, arzu vb.) vardır.

Cesur Yeni Dünya ve *Hayvan Çiftliği*'nin ikisi de distopik başyapıtlardır. Bir evren içerisinde sıkışmış insanların arasında, düzeni sorgulayan tek bir başkahramanın ortaya çıktığı eserlerdir. Fakat ikisinin insanın varoluşunu anlamlandırdığı zemin farklıdır. *Cesur Yeni Dünya*'daki insanların emelinde haz vardır, *Hayvan Çiftliği*'nde ise korku temelli bir hırs emeli ağır basar. Bu distopik eserlerdeki evrenin hâkim güçleri, insanları kontrol altında tutmak isterler. Düşünmemelerini, konuşmamalarını, araştırmamalarını, yapmamalarını isterler. Ama yapıtlarda bir kişi sivrilir ve şu soruları sorar: "İnsanın özünde ne var?", "Neden bu evrendeyim?", "Başka türlü yaşamak da mümkün mü? Nasıl?". Bu sorulara yanıt bulunması sistemin kendisi tarafından istenmez. Çünkü evrenin merkezinde de yer alan kişinin de isteği vardır. *Cesur Yeni Dünya*'ya göre insanların varoluşu haz olmalı, doyum olmalıdır. İnsanı uçuruma sürükleyen, haz ya da başka soyut bir istek de olsa belli bir limitten sonra fren tutmaz ve boşalır. İnsanın içi boşalmaya başlar, isteklerinin sınırı kalkar. Ne bulunduğu mekânı ne de kendi özünü sorgular. Tıpkı *Hayvan Çiftliği*'ndeki domuzların hangi zaman diliminde insanlaştığını bilemedikleri gibi.

İnsanlar bu hayata gelir ve hep maddi ya da manevi bir şeyler isterler. Fakat yaş ilerledikçe; sorumluluk, saygı, kabul görme gibi duygular/istekler ağır basar. Lucien gibi, o da tanınmak, saygı duyulmak, başarılı olmak ister. Çoksatan kitapları olsun ister, herkes tarafından değer görmüş yazar olmak ister. Ama ya doğru vakit değilse? İnsan, özünde olmayan ya da özünde olgunlaşmayan isteği neden erkenden hasat etmek ister? Lucien'de de durum tam olarak budur! Görünmek ister, saygı görmek ister fakat kendisini sorgulaması, isteklerine körü körüne bağlılığı onu hem kendini farklı göstermeye hem de hırs çukuruna iter. İsteklerine ulaşmak amacıyla, büyük bir şehre giden Lucien, içinde kaybolacağı girdaba ilk adımını atar. Bu ise yaşamın içerisinde yer alan hakikat varlığından, insanın özünü uzaklaştırır. Farklı ve tükenmek bilmeyen

arayışlara sürükler. Aslında Lucien, bize uzak bir isim değildir. Kendimize ayna tutsarsak karşımızda Lucien'in bir yansımasını görebiliriz. Bizler de bu hayatta farklı hırsların peşinde koşan ama koşarken sorgulamayı düşünmeyen insanlar değil miyiz?

Kiralık Konak... İçerisinde yer alan insanların ruhlarının da kiralık olduğu bir mekânı anlatan bir yapıttır. Üç farklı düşünce sisteminden bahsedilen anlatıda her öznenin görünmek isteği, kendi ruhu dışında olmak istediği ruh farklıdır. İçinde taşıdığı, dışa vurmak istedikleri ama yapamadıkları farklıdır. Aslında yanlış Batılılaşmaya karşı kaleme alınan eserde kendi içerisinde ipe asılı, arayışta ruhlar vardır. Bu eserin yazıldığı dönemde, insanları ayrı yönelişlere iten rüzgâr, bu konakta hayat süren insanları da kutuplaştırır. Naim Efendi'nin; torunu Seniha Hanım'ın, damadı Servet Bey'in ve Faik Bey'in içerisinde yanan hırs, hem kendilerini hem de konağı kül eder. Yine de bu anlatı özneleri roman sürecince istemek, kendi hırs ve ulaşmak istedikleri kimliklere bürünür ve bu kendilerini farklı gösterme çabası içerisindeki kipliklerinden taviz vermezler. Hatta Seniha Hanım anlatının sonunda yine süslenmiş bir şekilde bir davete gitmektedir. Önüne geçilmez bir sahip olma arzusuyla, anlatı öznelerinin savrulularına değinilir.

Edebiyatımıza yön veren bir yapıt olan *Aşk-ı Memnu* anlatısının öznesi olan Bihter, başlı başına istemek kipliği ile örülü bir kişiliğe sahiptir. İnsanın varoluşunun temelinde yer alan soyaçekim unsuru, Bihter üzerinden gözler önüne serilir. Bihter, Firdevs Hanım'ın etkisi altında büyüyen bir genç kızdır. Annesi; para, hırs, saygınlık vb. değerleri hayatının merkezine koymuş bir insandır, hep dahasını ister. Bihter ise başta annesi gibi olmayacağını defalarca kendisine yinelese de sonu kaçınılmaz bir şekilde annesine benzer. Bihter, bu hayatta sevmek, değer görmek ister fakat isteklerinin merkezine haz, şehvet yerleşince, ilk isteklerini elinin tersiyle iter. Çünkü gençtir, yaşama dair düşünceleri oturmamıştır; kendini, etrafını tanımaz, sorgulamaz. Ve bir gün kendisini sahip olmak bataklığında bulur lakin artık her şey için geçer. Bihter, kendi elleriyle oluşturduğu o bataklığın dibine hızla çekilmektedir. İhtiraslarının getirdiği sonuç onu ölüme sürükler.

Uçan, esere insanın varoluşunu temellendirmek ile başlayıp eseri yine insan olgusuyla bitirmiştir. Yazar, eserdeki son başlık olan *Akıllı İnsan/Ekonomik İnsan/Dijital İnsan/Anlamlandırılan İnsan*'la "İnsan nedir?" sorusunun yanıtını arar. Bu dört başlığı da insanı merkeze alarak açıklar. Yalnız bu tanımların bir ucu her zaman istemek kipliğine dokunur. Bu, insanın iç güdüsel özelliği olarak belirtilebilir.

Birçok araştırmacının kip/kiplik ulamı hakkındaki eseri akademik bir üslupla kaleme alınmışken, Uçan'ın eserinde gördüğümüz kıvrak dil karmaşık bir konu olan "kiplik" in anlaşılmasını kolaylaştırmıştır. Ayrıca sahada yer alan kiplik çalışmaları genellikle bütün alt dallar incelenerek sunulurken, Uçan'ın sadece istek kipliğini merkeze alması ve bunu edebiyat sahasında başyapıt olarak bilinen kitapların içeriği ile ilişkilendirmesi, onun eserini ayrı bir noktada konumlandırır. İstek kipliğinin anlamlarından hareket ederek edebî eserler hakkında derinlemesine bir okuma yapan yazarın okumalarının, yalnızca eser/kahramanla sınırlı olmayıp bireylere yeni bir bakış/düşünme imkânı sunması da eseri benzerlerinden ayıran önemli bir husustur. Bu yönüyle eser sadece kahramanlara ve anlatılara odaklanmayla kalmaz her okurunun farklı şekilde kişiselleştirebileceği zengin bir bireysel okuma/düşünme imkânı sunar. Uçan'ın eserinde incelediği anlatı öznelerinin içlerinde yanan hırs, arzu ve dahasını elde etme istekleri, öznelerinin bir şekilde sonu olur ve bu özneler sadece anlatılarda yaşamaz; belki hayatımızın herhangi bir anında bir aynadan bakışımıza yansıyan ya da karşımızda duran bir kişi bile bir *mutlu fanidir*.

Kaynakça

Dilaçar, A. (1989). *Grammer Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Türkçesi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Kamacı, G. D. (2020). *Türkiye Türkçesi II: "Biçimbilgisi"*. Ankara: Gazi kitabevi.

Uçan, H. (2021). *Mutlu Faniler*. İstanbul: İz Yayıncılık.